

**CONSTRUCCIÓN DE UN MARCO DE FUNDAMENTACIÓN PARA LA CÁTEDRA DE
LA PAZ EN TIEMPO DE POST-CONFLICTO ARMADO**

Estudiantes:

María Mercedes Giraldo

Carolina Montagut

Mónica Hilarión

John Granados

Edward Amorocho

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN JUSTICIA Y CONVIVENCIA ESCOLAR
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ, 13 DE AGOSTO DE 2015**

**CONSTRUCCIÓN DE UN MARCO DE FUNDAMENTACIÓN PARA LA CÁTEDRA DE
LA PAZ EN TIEMPO DE POST-CONFLICTO ARMADO**

Estudiantes:

María Mercedes Giraldo

Carolina Montagut

Mónica Hilarión

John Granados

Edward Amorocho

Directora de tesis:

Rosa Ludy Arias.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN JUSTICIA Y CONVIVENCIA ESCOLAR

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ, 13 DE AGOSTO DE 2015

DEDICATORIA

Te dedicamos esta investigación:

A ti maestro anónimo cuya voz ha querido ser silenciada por los ejercicios de poder que han recreado la violencia en nuestro país, a ti que has aportado saber y has permitido de manera ética y respetuosa que el niño, la niña y el joven se inventen de manera libre, a ti a quien con obstinadas resistencias has abierto caminos de esperanza a las nuevas generaciones

También a ti niño, niña, joven, quien a pesar del dolor no renuncias a tu libertad.

AGRADECIMIENTOS

Te agradecemos Rosa Ludy porque contigo tejimos en equipo esta investigación, tú nos lideraste con un profundo respeto la aventura de construir conocimiento, aportándonos tu tiempo, tu paciencia, tu saber, tu experiencia, pero sobre todo tu pasión por contribuir con un producto que le sirva a la escuela en la construcción de culturas de paz.

A nuestras familias quienes en muchos momentos nos confortaron y renunciaron a tiempos y espacios del compartir familiar.

Igualmente, agradecemos a cada uno de los miembros del grupo de investigación, María Mercedes, Jhon, Edward, Carolina y Mónica, porque a pesar de las dificultades de trabajar en equipo, logramos ser coherentes con los principios y valores propuestos para una educación para la paz, construimos y revisamos conjuntamente los textos, frente a las diferencias logramos acuerdos, compartimos buenos momentos y ganamos todos en amistad

Artículo 23, Resolución #13 de 1946: “La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia

RESUMEN

Para la implementación en la escuela de la cátedra de la paz creada por la Ley 1732 de 2014 de los niveles básica y media de todas las instituciones educativas del país, esta investigación contribuyó a su fundamentación y presenta algunos presupuestos y recomendaciones para su desarrollo.

La investigación fue cualitativa y combinó fuentes primarias y secundarias, se hizo investigación documental y se practicaron entrevistas semi-estructuradas que aportaron saberes y experiencias para la cátedra.

Los conceptos identificados para su fundamentación se trabajaron desde la dimensión ética-moral: dignidad humana, ética de la justicia cordial, reconocimiento, ética del cuidado, perdón y reconciliación; desde la sicosocial: alteridad, resiliencia, relaciones de cuidado y competencias ciudadanas; desde la sociocultural: los conflictos como oportunidades, desarme cultural, crisis de identidades, respeto de las diferencias y territorio; desde la jurídico política: justicia, democracia, participación, derechos humanos y memoria histórica y desde la pedagógica: pedagogía del reconocimiento y de las víctimas.

Las recomendaciones formuladas apoyan al docente en la construcción con los estudiantes de culturas de paz a partir de un aprendizaje crítico, creativo y democrático, una convivencia pacífica, solidaria, una buena vida y una vida digna con justicia.

ABSTRACT

For implementation in schools of the department of peace created by Law 1732 of 2014 on the basic levels and half of all educational institutions in the country, this research contributed to his foundation and presents some estimates and recommendations for its development.

The research was qualitative and combined primary and secondary sources, desk research was done and semi-structured interviews that provided knowledge and experiences for the chair were made.

The concepts identified for foundations were worked from the ethical-moral dimension: human dignity, ethics friendly justice, recognition, ethics of care, forgiveness and reconciliation; from psychosocial: otherness, resilience, caring relationships and citizenship skills; from the sociocultural: conflicts as opportunities, cultural disarmament, identity crises, respect for differences and territory; from politics law: justice, democracy, participation, human rights and historical memory and from the pedagogic: education and recognition of the victims.

The recommendations support the teacher in building with students from cultures of peace from a critical, creative and democratic learning, peaceful coexistence, solidarity, a good life and a dignified life with justice.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	11
CAPÍTULO 1. CONSIDERACIONES GENERALES DEL ESTUDIO	14
1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.....	16
1.1 Experiencias internacionales de educación para la paz y de cátedras para la paz	17
1.2 Experiencias nacionales de educación para la paz.....	24
1.3 Definición del problema	36
1.4 Justificación.....	38
1.5 Objetivos	41
1.6 Diseño Metodológico.....	42
CAPÍTULO II. MARCOS REFERENCIALES DEL ESTUDIO	54
2. REFERENTES	54
2.1 Referente contextual.....	55
2.2. Referente Normativo	72
2.3. Referentes Conceptuales.....	82
CAPÍTULO III. RESULTADOS Y HALLAZGOS	101
3.1. APORTES DE LOS EXPERTOS SOBRE LOS FINES Y EJES TEMÁTICOS DE LA	
CATEDRA DE LA PAZ	103
3.1.1. Fines	103
3.1.2. Ejes.....	112

3.2. REFERENTES PARA LA FUNDAMENTACIÓN DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ EN SUS DIMENSIONES: ÉTICO-MORAL, PSICOSOCIAL, SOCIOCULTURAL, JURÍDICO-POLÍTICA Y PEDAGÓGICA.....	122
3.2.1. Fundamentos generales	122
3.2.2. Fundamentos desde las dimensiones	127
3.2.2.1. Fundamentos desde la dimensión Ético- moral.....	127
3.2.2.2. Fundamentos desde la Dimensión Psicosocial	137
3.2.2.3. Fundamentos desde la dimensión Sociocultural.....	147
3.2.2.4. Fundamentos de la paz desde la Dimensión Jurídico- Política.	166
3.2.2.5 Fundamentos desde la Pedagogía.....	182
CAPITULO IV. RECOMENDACIONES.....	196
4.1. Recomendaciones para las Políticas públicas y políticas educativas	196
4.2. Principios y valores de una educación para la paz.....	200
4.3. Recomendaciones para la gestión de la paz en las instituciones educativas.....	207
4.4. Recomendaciones referidas a la Comunidad Educativa.....	212
4.4.1 Estudiantes	213
4.4.2 Profesores	213
<i>Capacitación a maestros en procesos de formación en temas de cultura, paz y violencia.....</i>	<i>214</i>
4.5 Recomendaciones para el Currículo y programas académicos.....	217
4.6. Pedagogías, y metodologías para educar para la paz.....	221
CONCLUSIONES.....	230
REFERENCIAS.	236

INDICE DE FIGURAS, TABLAS Y ANEXOS

Tabla 1: Ética de la justicia – Ética del cuidado.....	138
Figura 1: Mapa semántico dimensión ética.....	127
Figura 2: Mapa semántico dimensión psicosocial.....	137
Figura 3: Mapa semántico dimensión socio cultural.....	147
Figura 4: Mapa semántico dimensión jurídico política.....	166
Figura 5: Mapa semántico dimensión pedagógica.....	182
Anexo 1: Fichas.....	242
Anexo 2: Entrevistas.....	244
Anexo 3: Cuadros.....	305

INTRODUCCIÓN

Esta investigación surgió desde la radicación del proyecto de ley que crea la cátedra de la paz en los niveles básica y media de todas las instituciones educativas del país, la cual fue sancionada mediante la Ley 1732 de 2014 por el congreso de la república, como política pública para que desde la escuela se generen procesos de formación en una educación para la paz y así contrarrestar la cultura de violencia que ha sufrido el país durante los últimos 60 años.

En este contexto, la Cátedra de la Paz, se propone en un momento coyuntural que atraviesa el país, ya que en la actualidad las FARC adelantan diálogos de paz con el gobierno nacional en la ciudad de la Habana, Cuba, los cuales hasta el momento han llevado a la firma de cuatro acuerdos, que hacen pensar en el cese definitivo del conflicto armado. Por tanto, el Estado de Colombia en su posición de garante en el post- conflicto, debe realizar reformas institucionales con las cuales resolver el impacto generado por la violencia rural y urbana en la sociedad.

En este sentido, esta investigación busco contribuir a la construcción de un marco de fundamentación de la Cátedra de la Paz en tiempo de post-conflicto armado en Colombia desde las dimensiones ético-moral, psicosocial, sociocultural, jurídico-político y pedagógica para las instituciones educativas en los niveles básica y media. Para ello se plantearon tres objetivos específicos: primero, identificar saberes de educadores expertos en educación para la paz; segundo, ubicar algunos referentes que permitan fundamentar la Cátedra de la Paz, desde las dimensiones planteadas y tercero, proponer recomendaciones para que las instituciones

educativas del país de los niveles básica y media, conozcan y reflexionen los fundamentos de la Cátedra de la Paz, y las implicaciones para su desarrollo.

Esta investigación se sustenta desde un marco contextual, legal y conceptual. En el primero se desarrolló un estudio concerniente al contexto, características y consecuencias del periodo de la violencia en Colombia durante las últimas seis décadas. En el segundo, se relacionan las normas que hacen referencia a la educación para la paz y las que reglamenta la Cátedra de paz, ley 1732 de 2014 y decreto 1038 de 2015, y en el tercero se abordó los referentes conceptuales de violencia, conflicto, post conflicto y educación para la paz.

El diseño metodológico correspondió a una investigación cualitativa la cual combino: la investigación documental, y la entrevista semi-estructurada, de expertos en educación de paz. Por un lado, se tuvo en cuenta la investigación documental, en tanto que se revisaron, seleccionaron y registraron sistemáticamente los aportes centrales de cada dimensión establecida, en términos de los fundamentos, conceptos y contenidos y por otro lado, se utilizó la entrevista semi-estructurada, que si bien hace parte de otro tipo de investigación, aporta saberes y experiencias desde la mirada de informantes claves.

Los resultados arrojados de esta investigación, se presentan en tres acápites. El primero, expone algunos saberes y experiencias de educadores que han abordado la educación para la paz en términos de los fines y ejes temáticos; el segundo, aborda los fundamentos de la educación para la paz desde la dimensión ética, la dimensión psico-social, la dimensión sociocultural, la dimensión jurídica -política y la dimensión pedagógica; y el tercero, propone

algunas recomendaciones a los docentes de básica primaria y secundaria para la implementación de la Cátedra de la paz en la escuela.

Finalmente, se presentan las conclusiones, el referente bibliográfico y los anexos compuestos por las fichas bibliográficas, transcripciones de entrevistas, las fichas analíticas que fueron insumo para la construcción de este documento.

CAPÍTULO 1. CONSIDERACIONES GENERALES DEL ESTUDIO

Esta investigación surgió desde la radicación del proyecto de ley que crea la cátedra de la paz en los niveles básica y media de todas las instituciones educativas del país, la cual fue sancionada mediante la Ley 1732 de 2014 por el congreso de la república, como política pública para que desde la escuela se generen procesos de formación en una educación para la paz y así contrarrestar la cultura de violencia que ha sufrido el país durante los últimos 60 años.

En este contexto, la Cátedra de la Paz, se propone en un momento coyuntural que atraviesa el país, ya que en la actualidad las FARC adelantan diálogos de paz con el gobierno nacional en la ciudad de la Habana, Cuba, los cuales hasta el momento han llevado a la firma de cuatro acuerdos, que hacen pensar en el cese definitivo del conflicto armado. Por tanto, el Estado de Colombia en su posición de garante en el post- conflicto, debe realizar reformas institucionales con las cuales resolver el impacto generado por la violencia rural y urbana en la sociedad.

En este sentido, esta investigación busco contribuir a la construcción de un marco de fundamentación de la Cátedra de la Paz en tiempo de post-conflicto armado en Colombia desde las dimensiones ético-moral, psicosocial, sociocultural, jurídico-político y pedagógica para las instituciones educativas en los niveles básica y media. Para ello se plantearon tres objetivos específicos: primero, identificar saberes de educadores expertos en educación para la paz; segundo, ubicar algunos referentes que permitan fundamentar la Cátedra de la Paz, desde las dimensiones planteadas y tercero, proponer recomendaciones para que las instituciones

educativas del país de los niveles básica y media, conozcan y reflexionen los fundamentos de la Cátedra de la Paz, y las implicaciones para su desarrollo.

Este trabajo investigativo se sustentó desde un marco contextual, legal y conceptual. En el primero se desarrolló un estudio concerniente al contexto, características y consecuencias del periodo de la violencia en Colombia durante las últimas seis décadas. En el segundo, se relacionan las normas que hacen referencia a la educación para la paz y las que reglamenta la Cátedra de paz, ley 1732 de 2014 y decreto 1038 de 2015, y en el tercero se abordó los referentes conceptuales de violencia, conflicto, post conflicto y educación para la paz.

El diseño metodológico correspondió a una investigación cualitativa la cual combino: la investigación documental, y la entrevista semi-estructurada, de expertos en educación de paz. Por un lado, se tuvo en cuenta la investigación documental, en tanto que se revisaron, seleccionaron y registraron sistemáticamente los aportes centrales de cada dimensión establecida, en términos de los fundamentos, conceptos y contenidos y por otro lado, se utilizó la entrevista semi-estructurada, que si bien hace parte de otro tipo de investigación, aporta saberes y experiencias desde la mirada de informantes claves.

Los resultados arrojados se presentaron en tres acápites. El primero, expone algunos saberes y experiencias de educadores que han abordado la educación para la paz en términos de los fines y ejes temáticos; el segundo, aborda los fundamentos de la educación para la paz desde la dimensión ética, la dimensión psico-social, la dimensión sociocultural, la dimensión jurídica - política y la dimensión pedagógica; y el tercero, propone algunas recomendaciones a los

docentes de básica primaria y secundaria para la implementación de la Cátedra de la paz en la escuela.

Finalmente, se presentan las conclusiones, el referente bibliográfico y los anexos compuestos por las fichas bibliográficas, transcripciones de entrevistas, las fichas analíticas que fueron insumo para la construcción de este documento.

1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

En el contexto actual de negociaciones de paz en Colombia, se le ha delegado a las instituciones educativas, una gran misión en torno a la educación para la paz, a través de la implementación cátedra de la paz. En este sentido y con el ánimo de avanzar en el interés de aportar marcos de fundamentación para el desarrollo de la Catedra de la Paz, se hizo necesario hacer un rastreo a nivel internacional y nacional, sobre experiencias e investigaciones, relacionadas; tratando de ubicar el conocimiento construido a nivel de grandes aprendizajes sobre los sentidos y alcances de la educación para la paz, las cátedras de paz, y los fundamentos en que se han sustentado para su realización.

Este aparte de la investigación, presenta los desarrollos adelantados *por investigadores* y entidades de orden internacional, nacional, resaltando sus principales características, conceptos, contextos y aportes para avanzar en esta materia. En el ámbito internacional, se describen los principales antecedentes de educación para paz y algunas experiencias de cátedras de la paz, En el ámbito nacional, se abordan algunas iniciativas trabajadas en Colombia sobre educación para la paz y cátedra de la paz.

1.1 Experiencias internacionales de educación para la paz y de cátedras para la paz

La autora Irene Comins Mingol (2003), en su tesis doctoral *“La ética del cuidado como educación para la paz”*, abordó tres grandes temáticas en su investigación: Un primer momento lo relacionado con el concepto de cultura para la paz, el cual se desarrolló con base en “las nociones de paz positiva, violencia estructural y cultura de la paz” (Mingol, 2003, p.12). Un segundo momento, tiene que ver con los aportes de una ética del cuidado a la cultura de la paz y; un tercer momento, los aportes de la ética del cuidado a la educación para la paz. La autora hace énfasis “en los afectos y sentimientos en el modelo educativo, puesto que una educación del cuidado deber ser una educación emocional coeducadora” (p.19). En ese sentido, concluye que la educación de la ética del cuidado, la responsabilidad y la solidaridad favorecerán la creación de una sociedad civil más comprometida y participativa.

De otro lado, María Guadalupe Abrego en su tesis doctoral “Propuesta de educación y cultura de paz para la ciudad de Puebla- México” (2009), fundamenta su investigación en la eterna búsqueda de paz del ser humano, ya que ha de expresarse de forma eficaz y creativa frente a las violencias que se oponen a una cultura de paz. Esta investigación se desarrolla de acuerdo a los siguientes parámetros: primero, lo relacionado a la evolución histórica que ha seguido la investigación sobre y para la paz, con base en los autores Quincy Wright y Lewis Richardson, quienes han sido los fundadores de los estudios sobre la paz. Segundo, la autora “desarrolla la evolución histórica de la educación para la paz en el siglo XX” (Abrego, 2009,

p.22) y tercero, se abordó la propuesta de una educación para la paz en México donde se identificó la violencia estructural, simbólica y cultural en la educación de este país.

Carmen Labrador en su investigación “Educación para la paz y cultura de la paz en documentos internacionales” (2000) da a conocer los aportes de diferentes organizaciones internacionales sobre educación para la paz y cultura de paz, con base en los documentos del Consejo de Europa, la UNESCO, la Declaración de Viena y la Declaración de Budapest. De este análisis se destacó la importancia de: “la educación para la paz como una experiencia de aprendizaje en una sociedad pluricultural que afronta la diferencia de manera informada, razonable y ética” (Abrego, 2000, p.5).

La investigación “*Manual para construir la paz en el aula*”, de la autora Mónica Mendoza (2007), tuvo como finalidad el desarrollo de un Manual para construir la paz en el aula, el cual se organizó en cuatro partes: En la primera, se trataron algunos datos que reflejan la realidad social en la que viven la mayoría de las y los jóvenes mexicanos en el Distrito Federal, hasta llegar a la delegación de Iztapalapa. En la segunda, se abordó el marco histórico y teórico de la educación para la paz y los derechos humanos, así como una síntesis de la estrategia que guía el trabajo educativo. En la tercera, se presentaron diez principios básicos para crear un ambiente armónico en el aula; dado que una de las manifestaciones más constantes de la violencia escolar se presenta entre las y los mismos alumnos. Y, en la cuarta, se hace referencia a “algunos de los elementos fundamentales para la mediación de conflictos en el aula, así como lo que se conoce bajo el término bullying entendido como ‘maltrato entre pares’, ‘intimidación’ o ‘acoso escolar’ ” (Mendoza, 2007, p.7).

La UNESCO (2012) en su investigación titulada “*Educación para la Convivencia y la Cultura de la Paz en América Latina y El Caribe*”, en el contexto de la Década Internacional para la Cultura de Paz y la No-Violencia para los Niños del Mundo (2001- 2010), los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe han declarado su interés en fortalecer una educación inclusiva de calidad, orientada a la promoción de la paz y la no violencia. El proyecto Educación para la Convivencia y la Cultura de la Paz en América Latina y El Caribe tuvo como propósito, intervenir frente al crecimiento de la violencia en las escuelas y su negativo impacto en los aprendizajes. El objetivo del plan de trabajo fue “mejorar las capacidades y la gestión de políticas nacionales, programas y prácticas educativas sobre Cultura de la Paz en América Latina y el Caribe” (UNESCO, 2012, p.3).

En la investigación de Vicen Fisas (2007) “*Educar para una cultura de paz*”, esta cultura es una tarea educativa que pasa por educar en y para el conflicto, en desenmascarar la violencia cultural y el patriarcado, en educar para la disidencia, el inconformismo y el desarme, en responsabilizarnos, en movilizarnos, en transformar los conflictos, en llevar a cabo el desarme cultural, en promover una ética global y en buscar un consenso sobre convicciones humanas e integradoras.

Según este autor, educar para la paz, implica educar sobre el conflicto, que no debe ser confundido con la violencia. La paz no es otra cosa que la *fase superior de los conflictos*, es decir, el estadio en el que los conflictos son transformados por la personas y por las comunidades de forma positiva, creativa y no violenta. Es fundamental estimular la creatividad para que al buscar soluciones a los conflictos prevalezca la comprensión mutua y la tolerancia.

Juegos de Paz. Este programa inicialmente fue creado por una profesora de literatura infantil, con el apoyo de estudiantes de la Universidad de Harvard, y posteriormente, en 1996 se constituyó como una organización educativa sin ánimo de lucro (Ministerio de Educación Nacional, 2009) el cual tiene como objetivo desarrollar en los niños y niñas las habilidades, los conocimientos, las relaciones y las oportunidades para ser constructores de paz. La editorial Magisterio publicó los libros desde el grado preescolar hasta el grado octavo. Durante el primer semestre del año lectivo se trabaja a partir de los libros de formación ciudadana (conocimientos y habilidades según grado) y en el segundo semestre: proyectos de participación comunitaria de acuerdo a la edad de los estudiantes. La metodología se centra en el aprendizaje experiencial y responde al desarrollo de competencias ciudadanas como son: la comunicación efectiva, el pensamiento crítico, resolución de problemas y la toma de decisiones de manera consciente e informada.

A continuación, se presentan algunas experiencias sobre cátedras de la paz de la UNESCO a nivel internacional:

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) inició el programa UNITWIN en 1991, con el propósito de propiciar una dinámica de colaboración entre instituciones de enseñanza superior. Desde entonces se han creado innumerables Cátedras UNESCO en universidades en distintas partes del mundo.

Con la Declaración sobre la Función de las Cátedras UNESCO en la Promoción de una Cultura de Paz, aprobada por la Reunión Internacional de Representantes de Cátedras UNESCO

de Derechos Humanos, Paz, Democracia y Tolerancia, Stadtschlaining, Austria, 25 de abril de 1998, se plantea que las cátedras deberían concentrarse en lograr los siguientes objetivos:

Primero; elaborar programas educativos en los campos de los derechos humanos, la democracia, la paz y la tolerancia que ayuden a formar modelos de conducta apropiados. Segundo; participar en la mejora de los programas y los textos para eliminar los estereotipos negativos y promover el respeto de los valores de los derechos humanos, la democracia, la paz y la tolerancia. Tercero; servir de centros de enlace en los niveles municipal, nacional, subregional, regional e interregional para el intercambio de experiencias educativas y de investigación relacionadas con los derechos humanos, la democracia, la paz y la tolerancia y en materia de formación en el servicio de educadores para asegurar un efecto multiplicador. Cuarto; servir de centros de difusión de información sobre derechos humanos, democracia, paz y tolerancia, en particular entre educadores y profesionales que tengan responsabilidades especiales en esta esfera. Quinto; contribuir a la difusión de conocimientos sobre los derechos humanos entre los profesionales que tengan especiales responsabilidades en este campo, en particular entre autoridades, jueces y abogados, funcionarios públicos, parlamentarios, militares, el cuerpo de policía, funcionarios auxiliares de la ley, profesionales de los medios de comunicación de masas y autoridades religiosas. Sexto; asegurar la cooperación activa con instituciones educativas y de investigación, organizaciones no gubernamentales, militantes de los derechos humanos, la democracia y la paz e instituciones nacionales relacionadas con la protección de los derechos humanos, para promover una cultura de paz. Fomentar la elaboración de planes nacionales de enseñanza de los derechos humanos y ayudar en su elaboración y aplicación. Séptimo; contribuir a crear un sitio Web en Internet para proveer acceso a material educativo y de enseñanza, en particular el elaborado por las Cátedras. Octavo; desarrollar individualmente y en forma conjunta el potencial investigativo respecto de los derechos humanos, la prevención y la solución de conflictos, temas relacionados con la democracia, la promoción de la comprensión internacional, la tolerancia y otros temas sobre cultura de paz (UNESCO, 1998, p.4).

Dentro de la implementación de la Cátedra UNESCO en educación superior en países hispanos se encuentran experiencias significativas como las siguientes:

Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos - Universidad Autónoma de Barcelona.

Creada en diciembre de 1996 a través de un convenio entre la UNESCO, el Comisionado para las Universidades y la Investigación de la *Generalitat de Catalunya*, y la UAB, con la

finalidad de promover reflexiones, estudios y actividades alrededor de la cultura de la paz, el desarme, la prevención de conflictos violentos y otras temáticas relacionadas con la paz y los derechos humanos. En el verano de 1999, la Cátedra amplió sus actividades con la creación de la *Escuela de Cultura de Paz*. El titular de la Cátedra UNESCO y también director de la Escuela, es Vicenç Fisas.

La *Escola de Cultura de Pau* fue creada en 1999 con el propósito de trabajar por la cultura de paz, los derechos humanos, el análisis de conflictos y de los procesos de paz, la educación para la paz, el desarme y la prevención de los conflictos armados. Sus objetivos son: promover la comprensión y la práctica de la cultura de paz, investigar e intervenir en temáticas relacionadas con los conflictos, los procesos de paz, la rehabilitación posbélica, el comercio de armas, los derechos humanos, la diplomacia paralela, las artes y la paz, la educación para la paz y formar personas para que sean capaces de difundir el mensaje y la práctica de la cultura de paz (Escola de Cultura de Pau, 1999).

Cátedra UNESCO de Filosofía de la Paz - Universidad de Jaume, España

Creada por convenio entre la UNESCO, Bancaja-Fundación Caja Castellón y la Universitat Jaume I de Castelló (UJI) en octubre de 1999 para fomentar un trabajo constante de construcción y difusión de culturas para hacer las paces.

Cátedra UNESCO de Derechos Humanos- Universidad Nacional Autónoma de México

Se funda en 1996 como un sistema integral de investigación, docencia, estudio, documentación, promoción y difusión en materia de derechos humanos, reconocido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). La Cátedra busca ser un instrumento que facilite la colaboración académica sobre los derechos humanos entre investigadores de alto nivel, expertos y académicos, estudiantes y sociedad civil, con investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y otras instituciones en México, en América Latina y en el mundo.

Cátedra Unesco de Educación para la Paz. Universidad de Puerto Rico

En noviembre de 1996 el Senado Académico del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico aprobó con la suscripción de un Convenio de Cooperación con la UNESCO, la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz para educar en y para los derechos humanos, la participación democrática, el respeto a la diferencia y la no-discriminación, el respeto al medio ambiente y la promoción del desarrollo sostenible. Se hace especial énfasis en esta cátedra sobre los temas de la no-violencia, la justicia y la solidaridad con el propósito trabajar la violencia en Puerto Rico desde la educación, la investigación, la creación y la acción (Universidad de Puerto Rico, 1996, p. 45).

Fundación Planeta libre, Cátedra UNESCO - Universidad Central de Venezuela

Creada en el año 1996 en la Universidad Central de Venezuela por la Fundación Internacional Planeta Libre. La cátedra se especializa en la construcción de una cultura de paz. Abarca las siguientes áreas de estudio e investigación: desarrollo auto personal y comunitario, libertad, multiculturalismo, tolerancia, derechos humanos, desarrollo sostenible, respeto y uso adecuado de la naturaleza (Fundación Planeta Libre, 1996).

Cátedra UNESCO de Derechos Humanos - Universidad de la República, Uruguay

La Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la Universidad de la República de Uruguay se constituye como un sistema integral de investigación, docencia, difusión y promoción de los Derechos Humanos a nivel de la Educación Superior. Aborda la temática de los Derechos Humanos desde un enfoque interdisciplinario con el objetivo de que se integre su análisis en todas las disciplinas universitarias.

1.2 Experiencias nacionales de educación para la paz

La educación para la paz en Colombia es un campo en el cual hasta ahora se están sistematizando sus experiencias, las cuales tienen orígenes en diversas organizaciones con el propósito de contribuir a la construcción de una cultura de paz.

En este sentido, hay que señalar el trabajo del *Observatorio para la Paz*, entidad sin ánimo de lucro que surge como fruto de los acuerdos de paz de 1990; su fin es reflexionar en torno a la construcción de paz en Colombia y construir conocimiento sobre el tema. Ellos han sistematizado sus experiencias en varias publicaciones, una de ellas titulada, *Aportes a una Pedagogía para la Paz, ¿Cómo hacer de la paz una pedagogía de transformación y de la pedagogía instrumento para la paz?* (2001), la cual se fundamenta en un proyecto de investigación en educación para la paz en el contexto colombiano.

En este documento, *Vera Grabe, René Ramos Suárez y José María Tolosa* (2001), realizan una aproximación a un estado del arte en torno a la paz como objeto de estudio, *Investigación para la Paz*, recogiendo los estudios del *Peace Research Intitute de Oslo (PRIO)* y

de pensadores e investigadores como *Galtung, Lederach, Curle, Reardon, Eckhard, Fisas, Jares* y el colombiano *Jaime Díaz*. Los artículos de los autores señalados, ubican un horizonte conceptual bajo el cual se sustenta la Educación para la Paz y los desarrollos en el campo de la pedagogía.

Así mismo, *Gonzalo Jiménez Rodríguez* (2001), esclarece las bases sobre las cuales se han edificado las experiencias de educación para la paz en Colombia, en cuanto se han construido una multitud de enfoques conceptuales, curriculares y metodológicos. Argumenta que estudiar la paz no es educar para la paz, presenta un recuento sobre el desarrollo de la educación para la paz y sistematiza un grupo de experiencias realizadas en Universidades y otros centros interesados en el tema.

De igual manera, en esta publicación, *Manuel José Jiménez R.* (2001) presenta el referente conceptual que sustenta una pedagogía para la paz en el contexto universitario, partiendo de tres dimensiones de paz (Paz Negativa, Positiva e Imperfecta) y toma la teoría Socio – Crítica como el horizonte epistemológico bajo el cual se construye una educación para la paz.

Otro de los trabajos desarrollados por el Observatorio de Paz es *Un Girasol de la Paz – Textos y herramientas para una pedagogía comunitaria de paz* (2003), el cual fue desarrollado en conjunto con el Instituto para la Paz, la Pedagogía y el Conflicto Urbano de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas – IPAZUD, cuyo contenido ofrece una serie de herramientas conceptuales y metodológicas, que abordan temáticas como ética y justicia, la paz en la historia, poder desde la paz, medio ambiente, identidad-género y economía. Este trabajo recoge las experiencias del proyecto “*Pedagogía de Paz y Resolución de Conflictos*” realizado en tres

localidades de Bogotá desde el ámbito comunitario y de educación no formal (contó con el apoyo de la OIM -Organización Internacional para las Migraciones).

En diciembre de 1999 se realiza en la ciudad de Cartagena el primer *Seminario – Taller Experiencias de Educación para la Paz – Intercambio y Análisis*, auspiciado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, la Gobernación de Bolívar y el Banco Mundial. Martha Laverde, coordinadora general del evento, expresa que el interés de la convocatoria fue el de recoger experiencias hacia la paz, solidaridad y tolerancia, en el contexto educativo.

En el capítulo “*Aproximación Teórica*”, *Jamil Salmi* (Funcionario del Banco Mundial), *Mauricio Katz* (Subdirector Técnico del programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio) y *Rosa María Mujica* (Directora del Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz – IPEDEHP) contenido en las memorias del Seminario – Taller, trata temas relacionados con educación – violencia, desarrollo– educación – paz y las interacciones teórico – prácticas.

Jamil Salmi (2001), abordó el tema de la violencia desde cuatro categorías: *violencia directa, violencia indirecta, violencia represiva y violencia alienante*, las cuales sirven como matriz de análisis para establecer relaciones de causa – efecto, estudiar patrones históricos, detectar conductas tolerantes con las formas de violencia en los estados y establecer responsabilidades en el ámbito internacional – nacional - local, en la esfera pública – privada, individual – colectivo.

Este autor, señaló la presencia de ambientes educativos violentos en los países, haciendo énfasis en que la ausencia de educación es un factor de violencia y que la educación es un medio

para reducirla y mejorar la situación de los D.D.H.H. Concluye que existen formas de violencia en el sistema, al no cumplirse con postulados de la Declaración de los Derechos Humanos en cuanto al acceso gratuito y universal a la educación básica, la elección de los padres al tipo de educación que recibirán sus hijos en lo concerniente al ámbito religioso y moral, castigos físicos, analfabetismo, exclusión de niños en las escuelas y prácticas discriminatorias.

Mauricio Katz (2001), hace una presentación titulada, *Desarrollo, Educación y Paz, inspirada en el Proyecto de Paz del Magdalena Medio*. El eje central de la iniciativa es la relación existente entre desarrollo y paz. El autor señala que el componente educativo del programa constituye el eje estratégico en la construcción del tejido social, enmarcado en la convivencia y dignificación de la vida; por lo cual la práctica pedagógica tiene un fin transformador de la realidad, que responde a la educación para la vida y por la vida en medio de un escenario de conflicto.

Rosa María Mujica (2001) en esta misma publicación, recoge los conceptos de violencia, derechos humanos y paz, relacionándolos y condicionando la construcción de la paz a niveles de justicia, libertad, defensa de la vida, de verdad, solidaridad y tolerancia. En este sentido, afirma que el papel de la educación es fortalecer la autoestima, el respeto mutuo, la defensa de la vida y el desarrollo de una pedagogía de la vida. Por consiguiente, la escuela educa para la paz en situaciones de conflicto, centra su atención en la persona y el aprendizaje debe ser significativo e integrador. Los principios pedagógicos deben partir de la realidad, la creatividad, la actividad, la comunicación horizontal, la crítica, la expresión y desarrollo de afectos y sentimientos, y por último, de la participación y la integralidad. En este contexto, en criterio de la autora, el educador

asume su labor como la construcción y reconstrucción de la autoestima, con propósito de superar complejos de inferioridad constituidos a lo largo de la historia.

En el *Seminario – Taller Experiencias de Educación para la Paz – Intercambio y Análisis*, también se socializaron experiencias de educación para la paz como:

La Estrategia Educativa del Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio, la cual tiene como fin desarrollar un modelo educativo integral, con ambientes escolares democráticos y participativos, que se integren con su entorno natural y social, que articulen los niveles de educación formal con la comunidad, acompañado con procesos de formación docente de acuerdo al contexto, para así configurar un futuro seguro para los jóvenes, acorde a la realidad.

Escuela y Desplazamiento una Propuesta Pedagógica: es un proyecto de iniciativa gubernamental, dirigido por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, quien atendió a la población desplazada en 1997 por la violencia en la región de Urabá y Carmen de Bolívar principalmente. Se trabajó con los docentes de estas zonas afectadas, aportándoles conocimientos y herramientas para que reconocieran las secuelas producidas por el fenómeno del desplazamiento, con el fin de que aceptaran cambios en los proyectos educativos institucionales y en sus prácticas pedagógicas.

En Antioquia cada Escuela una Zona de Paz: es una iniciativa de la Gobernación de Antioquia compuesta por cuatro líneas estratégicas; *la pedagógica y curricular, de gestión escolar, los valores y las relaciones interpersonales y política* (escuela-comunidad); las cuales se

articulan con tres proyectos: *La escuela como Cátedra viva de convivencia y paz*, *red de personeros estudiantiles* y *Asesoría en convivencia escolar*.

Aldeas educativas, Pedagogía para la paz: es un proyecto liderado por la Secretaria de Educación de Bolívar, el cual respondió a la consigna “*Si queremos la paz preparémonos para la convivencia social*”. El proyecto se concentró en el conflicto de la vida cotidiana, amparándose en cuatro categorías; *justicia social, inversión social, disolución del conflicto armado y construcción de un ser humano socialmente sano*. Se desarrolló mediante tres proyectos; *implementación Cátedra UNESCO para la paz, reingeniería de la escuela de bellas artes para convertirla en una escuela de paz y convertir a todas las escuelas del departamento en territorios de convivencia social*.

Proyecto Pedagogía para la Paz y Resolución de Conflictos. Salguero Juan y Seva, José María (2006), autores del libro: *Educación para la paz: el caso de un país dominado por la violencia*, referencian como una de las propuestas más interesantes el *Proyecto Pedagogía para la Paz y Resolución de Conflictos*. Presenta artículos sobre el tema, experiencias realizadas, materiales didácticos, reseñas de talleres y mesas de trabajo. En los talleres realizados se utilizó una metodología socio-afectiva que trabaja la resolución pacífica de conflictos.

Aulas en Paz. Las autoras, Jiménez, Nieto y Lleras, (2010), en su texto “*La Paz nace en las Aulas: evaluación del programa de reducción de la violencia en Colombia*” (2010), ponen en contexto el programa *Aulas en Paz*, el cual busca prevenir la agresión y promover la convivencia pacífica a través del desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de 2° a 5° de primaria y en sus familias a partir de un currículo que desarrolla las competencias ciudadanas;

refuerzo extracurricular en grupos de dos niños/as inicialmente agresivos y cuatro pro-sociales y; talleres, visitas y llamadas telefónicas para padres/madres de familia. La primera implementación del programa completo demostró una disminución en agresión e indisciplina y un aumento sustancial en comportamientos pro-sociales, seguimiento de normas y redes de amistad entre compañeros.

Dentro de las experiencias en el contexto nacional de cátedras de la paz, se relacionan las siguientes:

Cátedra Unesco. Irina Bokova, directora general de la UNESCO y Alberto Uribe Correa, rector de la Universidad de Antioquia, celebraron en el año 2011 el Acuerdo para la realización de la Cátedra de la Paz para el desarrollo de actividades de investigación, docencia y extensión en Resolución Internacional de Conflictos y Construcción de Paz. Esta Universidad es además coordinadora de las cátedras Unesco en nuestro País.

Cátedra Guillermo Gaviria para la promoción y consolidación de la cultura de Paz y la Noviolencia. Esta Cátedra fue elaborada con la colaboración de la ESAP, FECODE, y la Fundación Escuelas de Paz para rendirle un homenaje al líder del movimiento de la no violencia Guillermo Gaviria y brinda respuestas a preguntas tales como: ¿Cuáles son los fundamentos pedagógicos de esta cátedra para la promoción y consolidación de la cultura de Paz y la Noviolencia? ¿Qué son los derechos humanos, cuál es su alcance y mecanismos de protección? ¿Cómo desde su perspectiva se construye la paz y se transforman los conflictos? ¿Cuáles son algunos de los métodos y herramientas para planificar acciones en un ámbito local que fortalezcan la convivencia desde una perspectiva de la participación democrática, equidad de

género, solidaridad y no violencia? ¿Cómo se puede contribuir al fortalecimiento de la capacidad de intervención de la ciudadanía en las administraciones locales?

La cátedra se dirige a tres grupos de personas teniendo en cuenta las funciones de construcción y ejecución de las políticas públicas que cumplen: primero, los servidores públicos; segundo, los educadores y, por último, los jóvenes, los niños y las niñas, con el propósito de “construir y vivir en un nuevo país” (ESAP, 2005, p.18). Se señala en el texto que la cátedra tiene una convocatoria anual y una duración de seis meses, veinte horas de trabajo presencial y veinte de trabajo personal.

Amanda Benavidez de Pérez, directora de la Cátedra Guillermo Gaviria Correa y coautora del libro que se reseña, presenta los elementos para la construcción de los fundamentos pedagógicos en educación para la paz y justifica la necesidad de plantear esta propuesta pedagógica, en la medida en que se requiere un cambio ideológico en relación a la forma en que manejamos los conflictos (ESAP, 2005). Inicialmente señala lo que se entiende por cultura de paz y considera que los conceptos citados en esta materia por Adam Curle y por Betty Reardon son los que se ajustan más a los propósitos de la cátedra. Posteriormente, cita los elementos necesarios para la construcción de la cultura de paz; desarrolla en forma sucinta el por qué, el para qué y el cómo de la educación para la paz y cita algunas agendas e instrumentos vigentes sobre la cultura de la paz.

En otro acápite presenta la autora experiencias nacionales en promoción y divulgación de cultura de paz y no violencia, iniciando por las del nivel regional, en las cuales presenta la

experiencia de Noviolencia Guillermo Gaviria Correa y el Programa de la Asociación de municipios del Alto Ariari.

Sobre las experiencias de las universidades públicas, se citan las de la ESAP y la Universidad Pedagógica Nacional. La primera de ellas, la de la ESAP, fue reseñada por Paola Pacheco, quien señala que la entidad realizó en 117 municipios de 12 departamentos afectados por diferentes formas de violencia procesos de intervención, con el fin de socializar los derechos humanos en los escenarios de gestión pública para que las comunidades construyan *sociedades más justas* en contextos más democráticos. El proyecto desarrollado por esta institución se denominó “*Difusión, Promoción, Formación y Divulgación en Derechos Humanos para la Construcción de Territorios de Paz y la Generación de Alternativas Productivas con comunidades vulnerables*”. Se presentan los módulos que se han manejado en el proyecto de formación, con algunos ajustes a lo largo de su implementación. Por otra parte, la ESAP, Territorial Quindío desarrolló el proyecto de “*Promoción, Difusión, Formación y Divulgación en derechos Humanos para la Construcción de Territorios de Paz con Poblaciones Vulnerables*”, con el objeto de fortalecer la gobernanza local y deslegitimar la violencia como mecanismo para la solución de conflictos.

Por su parte, la Universidad Pedagógica Nacional, en su Plan de Desarrollo Institucional, en el cual previó un proyecto de Pedagogía de la Paz, instauró un diplomado para el manejo de los conflictos, deslegitimando a la violencia como forma de solucionar los mismos.

Cátedra para la paz, la vida y la libertad dictada por la Fundación de Escuelas de Paz en alianza con el Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz, INDEPAZ. Esta Cátedra se ha

desarrollado en Colegios de las localidades de Bosa y Usme de la ciudad de Bogotá y enuncia en forma breve el qué, el para qué y el cómo de la educación para la paz y se presentan los talleres experienciales pedagógicos como una propuesta pedagógica para trabajar en la cultura de la paz.

Cátedra por la paz, Pedagogía para la Cultura de Paz, Derechos Humanos y

Negociación en Conflicto de Indepaz. En esta Cátedra se busca dar respuesta a preguntas tales como, ¿Cuáles son algunos de los aspectos que debe desarrollar la Cátedra de la paz, la vida y la libertad? ¿Qué son los derechos humanos, cuál es su alcance y mecanismos de protección? ¿Cómo se construye la paz y se transforman los conflictos? ¿Cuáles son algunos de los métodos y herramientas para planificar acciones en un ámbito local que fortalezcan la convivencia desde una perspectiva de participación democrática, equidad de género, solidaridad y no violencia? ¿Cómo se puede contribuir al fortalecimiento de la capacidad de intervención de la ciudadanía en las administraciones locales?

Así mismo, se reseña una visión de la historia sobre el conflicto bélico en Colombia y luego, a través de la metodología de talleres se brindan elementos para propender por una cultura de la paz, en un contexto de participación democrática, equidad de género, solidaridad y no violencia. Dentro de los talleres se desarrollan estos conceptos y se proponen ejercicios para construir proyectos en los que, además de manejar estos conceptos, se usen los instrumentos de participación. Se propone una pedagogía para la cátedra de la paz, para lo cual se presenta un modelo de un taller con la planeación de las actividades de la Cátedra con una duración de ocho horas, con el objetivo de capacitar sobre el diseño de talleres, planear las actividades y sensibilizar sobre una propuesta de enfoque metodológico. El enfoque metodológico gira en torno a dos conceptos, el diálogo y la participación. Una de las recomendaciones presentadas dentro del

texto es la de vivir en el taller los valores que se profesan de la paz, la justicia y la no violencia. Los temas sobre los cuales gira cada uno de los ciclos de la Cátedra son: los medios y la democracia; las dinámicas de poblamiento y conflicto social y armado; modernidad y ciudadanía y pensadores imprescindibles en las ideas de hoy.

Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano, IPAZUD. En la Universidad Distrital funciona el Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano, IPAZUD, como una unidad académica encargada de generar conocimiento acerca de la paz y el conflicto. Este Instituto desarrolla la Cátedra Democracia y Ciudadanía con el objeto de brindar a los estudiantes de la Universidad y a participantes externos, un mayor entendimiento sobre los problemas que enfrenta la democracia en Colombia y en el mundo; mediante esta cátedra se trabajan elementos filosóficos y políticos que coadyuven a una fundamentación de los estudiantes en torno a la paz en contextos específicos de nuestra realidad colombiana. Con ella se busca también contribuir al fortalecimiento de una ciudadanía participativa y crítica en los estudiantes.

La cátedra se desarrolla en un ciclo con doce conferencias y en cada sesión el conferencista propicia el debate entre los participantes. La Cátedra puede dictarse como curso libre para los estudiantes de la Universidad Distrital y el público en general; como curso electivo para los estudiantes de la Universidad Distrital, quienes además deben realizar doce talleres adicionales o como curso obligatorio para los estudiantes nuevos de la Universidad y como curso de apoyo a la Cátedra virtual en Desplazamiento Forzado.

La Cátedra de Derechos Humanos, Deberes, Garantías y Pedagogía de la Reconciliación de la Personería de Bogotá. Esta Cátedra fue adoptada mediante el Acuerdo 125 de julio 9 de

2004 “*Por medio de la cual se modifica y adiciona el acuerdo Número 21 del 9 de diciembre de 1998, se implementa la Cátedra de Derechos Humanos, Deberes y Garantías y Pedagogía de la Reconciliación y se dictan otras disposiciones*”. Esta norma señala los objetivos que ha de cumplir la Cátedra:

Contribuir a la formación de una amplia y sólida cultura de los derechos humanos, como la mejor vía para que las personas se reconozcan como titulares de derechos y deberes, reconozcan los mecanismos de protección y exijan su respeto ante cualquier persona, autoridad pública o privada que los vulnere y de la misma forma reconozcan los mismos derechos en las demás personas (artículo 1°).

La cátedra está dirigida a todos los miembros de la comunidad educativa de preescolar, media y superior, formal y no formal del Distrito Capital, y el Acuerdo Distrital que la regula establece qué se entiende por Cátedra de derechos humanos, deberes, garantías y pedagogía de la reconciliación, cuáles deben ser sus contenidos y mediante el Decreto 024 de 2005, la Alcaldía Mayor de Bogotá reglamentó el Acuerdo 125 de 2004, señalando entre otros aspectos los principios orientadores de la cátedra.

Dentro de las memorias de esta Cátedra de Derechos Humanos, es de gran utilidad consultar la visión del Ministerio de Educación Nacional en relación con la formación para la ciudadanía, desarrollada a través del Programa de Educación para el ejercicio de los derechos humanos en la educación formal, en el cual se establece cuál es el propósito del mismo, los principios básicos y conceptos que han de ser manejados para el cumplimiento de los objetivos del Programa, como son el de cultura, convivencia, construcción de ambientes democráticos y transversalidad.

La comprensión general de la educación para la paz, supone que una cosa es investigar la paz como objeto de estudio y otra cosa es educar para la paz; ésta última parte de reconocer las características de la violencia y de aprovechar el valor pedagógico del conflicto como agente movilizador, requiere formar un carácter crítico capaz de cuestionar las estructuras culturales, sociales y políticas de los contextos violentos; además, demanda formar sujetos con la capacidad de proponer formas creativas para solucionar los conflictos que deslegitimen la violencia y la agresión.

De los anteriores antecedentes, hay que resaltar el desarrollo consistente del marco conceptual de la UNESCO en torno a la educación para la cultura de paz, implementada en varios países latinoamericanos, incluyendo al nuestro. En el caso colombiano se han planteado varias cátedras de la paz, unas de orden gubernamental, otras de iniciativa privada, de centros universitarios y de organizaciones sindicales, que brindan elementos para la construcción de los fundamentos de la cátedra prevista en la ley 1732 de 2014.

1.3 Definición del problema

En Colombia desde la segunda mitad del siglo XX se ha recrudecido la violencia directa, estructural y la cultural en diferentes ámbitos: a nivel personal, familiar, en la escuela, en la sociedad y también a nivel institucional, siendo el conflicto armado una de las formas de violencia que más ha afectado al país hasta la actualidad.

Bajo el anterior panorama, el Congreso de la República expidió la Ley 1732 de 2014 “Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones del país” como una

asignatura obligatoria en las instituciones de educación básica y media, a fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia.

El desarrollo de esta iniciativa se constituye en un problema de investigación, debido a que su implementación en las instituciones educativas requiere establecer un cuerpo teórico, con sus fundamentos, contenidos y metodología, a fin de que la comunidad educativa pueda establecer con claridad cómo se va a desarrollar en cada una de ellas.

De ahí que sea necesario establecer un marco conceptual y metodológico de la Cátedra de la Paz, que permita una comprensión profunda de los conceptos de paz, violencia y conflicto, contextualizándolos en el marco de la historia y realidad nacional. En este sentido, el cuerpo teórico y metodológico debe ser construido desde diferentes ámbitos, a partir de los cuales se reconozcan y relacionen la ética, la dignidad humana, la historia, la democracia, las particularidades territoriales, las víctimas, la legislación vigente, las instituciones educativas, los educadores y los niños y jóvenes que hacen parte del sistema educativo. También debe recoger las experiencias de Educación para la Paz desarrolladas en el país y en el extranjero, las cuales son fundamentales tener en cuenta, puesto que brindan valiosos elementos de experiencias en educación para la paz que permiten tener una panorámica más precisa de cómo afrontar la cátedra de la paz.

Según lo anterior, el problema que se pretenderá dilucidar con la investigación es el siguiente: ¿Cuáles son los fundamentos de una cátedra de la paz, analizados desde las dimensiones ético – moral, psicosocial, sociocultural, jurídica- política y pedagógica, que pueden

coadyuvar a la construcción de una cultura de paz en tiempo de post conflicto armado en Colombia?

1.4 Justificación

Desde el segundo semestre de 2012 el gobierno nacional y los representantes de la guerrilla de las FARC iniciaron un proceso de diálogo encaminado a poner fin al conflicto armado; dichos diálogos se formalizaron en una mesa de negociación el 18 de octubre del mismo año en Oslo Noruega. Este proceso avanza hoy en la Habana Cuba y cuenta con el apoyo de varios países, representantes de ambos grupos y observadores internacionales.

Esta iniciativa ha generado en nuestro país un aire de optimismo frente a la idea de lograr el compromiso de la guerrilla de dejar las armas y trabajar por la paz y se visualiza un posible escenario de post- conflicto, en el cual es importante tener en cuenta que, si bien la firma de los acuerdos es determinante para tal logro, esto no será suficiente para garantizar una paz sostenible, siendo necesario implementar desde las distintas instancias de la sociedad programas y acciones encaminadas a la búsqueda de justicia social, a brindar una atención integral a las víctimas de esta confrontación y a hacer de esta posibilidad de reconciliación una real oportunidad para todos los actores de la sociedad de convivir en paz.

La etapa de post-conflicto es importante en cuanto además de la dejación de las armas, sirve de pretexto para desarrollar mecanismos institucionales, que vinculen y alienten la voluntad política de los líderes nacionales y en general de todos los ciudadanos en la construcción de una cultura de paz. Bajo este escenario, el Estado de Colombia ha de comprometerse a realizar

reformas institucionales que atiendan a resolver los altos niveles de violencia rural y urbana, la inequidad social y refrendar y desarrollar los acuerdos a los que se lleguen con los grupos insurgentes.

En este contexto, se establece la Cátedra de la Paz como una asignatura independiente, a fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia. Por tanto, es necesario construir un marco de fundamentación de la Cátedra de la paz con base en las dimensiones: ético-moral, psicosocial, sociocultural, jurídico-política, y pedagógica, las cuales se constituyen en referente para que las instituciones educativas apliquen, de acuerdo a su contexto, la Cátedra de la Paz.

Desde la dimensión ético-moral, esta investigación brinda las herramientas para promover una ética del cuidado orientada hacia la construcción de la subjetividad en los estudiantes y en tal sentido es necesario recuperar el cuidado de si y del otro, en cuanto posibilita la construcción de una cultura de paz, en la que se dignifique al hombre y su relación con el otro, y con el medio que lo rodea.

Desde de la dimensión jurídica, se identifican algunos soportes normativos y doctrinales que sustenten la Catedra de la Paz y desde una perspectiva política, se proponen algunos fundamentos teóricos encaminados a favorecer la formación en ciudadanía, al reconocimiento del individuo como sujeto de derechos dentro espacios participativos y democráticos.

Desde la dimensión psicosocial, se presentan algunos elementos teóricos fundamentales sobre las relaciones interpersonales y la importancia de la promoción de habilidades sociales que

permitan la construcción de vínculos relacionales armoniosas; así mismo, se aborda el contexto escolar y el clima de aula como un espacio privilegiado para tejer lazos que redunden en la construcción de escenarios de paz desde el reconocimiento de la realidad de un país en guerra, y la urgencia que la escuela, en cuanto receptora de las víctimas del conflicto se empodere de elementos que permitan: la visibilización, el reconocimiento y el fortalecimiento de actitudes resilientes, en los niños, niñas y adolescentes.

La perspectiva socio cultural es indispensable tenerla en cuenta al momento de desarrollar la Cátedra de la Paz, en la medida que es fundamental adoptar enfoques diferenciales que garanticen el reconocimiento de los impactos que la violencia sociopolítica y el conflicto armado ocasionaron sobre especiales grupos de la población atendiendo a su edad, género y etnia. Por tanto, es necesario resignificar desde la escuela la discriminación al que han sido sometidos estos grupos, reconstruir imaginarios *identitarios* y promover la construcción de una cultura de paz fundamentada en la aplicación de los derechos humanos, la tolerancia, la igualdad y la democracia participativa.

Pensar la Cátedra de la Paz desde la dimensión pedagógica tiene como propósito estudiar el marco metodológico más apropiado para abordar la Educación la para la Paz desde un enfoque de paz positiva, en la cual el conflicto es un pretexto educativo para formar al sujeto, en un pensamiento crítico que le permite cuestionar las relaciones de violencia directa y estructural inmersas en su cultura y sociedad.

En consecuencia, es fundamental dar a conocer el marco de fundamentación de la Cátedra de la paz, en la medida que posibilita la construcción de una cultura de paz en el país,

especialmente en las instituciones educativas, las cuales tienen la labor de construir aprendizajes, a partir de una educación para la paz en la formación de los estudiantes. En ese sentido, el papel del sector educativo es preponderante en la consolidación de una educación para la paz en el contexto escolar, teniendo pertinencia en este momento histórico- político del país en donde se necesita la construcción de la paz en toda la sociedad.

También este trabajo investigación responde a las necesidades de la línea de investigación: justicia y convivencia escolar, en la medida que tiene como finalidad, la construcción de un marco de fundamentación de la cátedra, en el contexto escolar, bajo las dimensiones: ético- moral; psico-social; socio- cultural; jurídico- político y pedagógico, las cuales están cimentadas en promover una educación para la paz, que tiene en la justicia y la convivencia dos elementos clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

1.5 Objetivos

1.5.1. Objetivo General

Contribuir a la construcción de un marco de fundamentación de la Catedra de la Paz en tiempo de post-conflicto armado en Colombia desde las dimensiones ético-moral, psicosocial, sociocultural, jurídico-política y pedagógica para las instituciones educativas en los niveles básica y media.

1.5.2. Objetivos Específicos

Identificar saberes de educadores expertos en educación para la paz y derivar recomendaciones para pensar las dimensiones de la Cátedra de la Paz en el contexto actual de Colombia.

Establecer algunos referentes que permitan fundamentar la Cátedra de la Paz, en sus dimensiones: ético-moral, psicosocial, sociocultural, jurídico-política, y pedagógica.

Proponer recomendaciones para que las instituciones educativas del país de los niveles básica y media, reflexionen sobre los marcos de fundamentación de la Cátedra de la Paz desde una perspectiva interdisciplinar.

1.6 Diseño Metodológico

El diseño metodológico establecido para el desarrollo de la presente investigación, contempla los siguientes componentes: el enfoque, el tipo de estudio, las fuentes seleccionadas, las técnicas e instrumentos, las fases de investigación, y la matriz categorial.

1.6.1 Enfoque de la investigación

En la presente investigación se utilizó un enfoque cualitativo, el cual se concibe como “la capacidad de estudiar significados intersubjetivos relacionados con la vida social de una población teniendo en cuenta su naturalidad” (Hernández & Cuesta, 2009, p.67). Al respecto,

Hernández Sampieri (2010) expresa que la investigación cualitativa proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza descriptiva, interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas (p. 21). También aporta un punto de vista "fresco, natural y holístico" de los fenómenos, así como flexibilidad en el análisis de la información (p. 24). Los autores Taylor & Bogdan (1987), consideran la investigación cualitativa como "aquella que produce datos desde las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y desde las conductas observables" (p.12).

Teniendo en cuenta la pregunta de esta investigación *¿ Cuáles son los fundamentos de una cátedra de la paz, analizados desde las dimensiones ético – moral, psicosocial, sociocultural, jurídica- política y pedagógica, que pueden coadyuvar a la construcción de una cultura de paz en tiempo de post conflicto armado en Colombia?*, se desarrolló una investigación mixta porque se combinaron fuentes primarias y secundarias, propias de una investigación documental y se incluyó el análisis de entrevistas semi-estructuradas.

En ese sentido, este trabajo de indagación recurrió a este enfoque, porque se utilizaron autores internacionales y nacionales que han abordado temáticas relacionadas con la educación para la paz; así mismo, se tuvo en cuenta la experiencia y los saberes de algunos expertos internacionales y nacionales frente a su trabajo práctico y la comprensión que tienen en el desarrollo de la implementación de experiencias que se relacionan con la cátedra de la paz.

1.6.2 Nivel de investigación

El estudio se enmarca a su vez, con un carácter exploratorio e interpretativo (Cerdeña, 1993). El nivel exploratorio de la investigación, se estableció a partir de la constatación de que son casi inexistentes los estudios que se acercan a identificar los referentes que permiten fundamentar de manera paralela, la educación para la paz, desde las dimensiones: ético-moral, psicosocial, sociocultural, jurídico-política y pedagógica, aspecto que conllevó una revisión documental de fuentes secundarias, con autores destacados en cada uno de estos campos. El nivel interpretativo se establece además en el análisis de los datos secundarios, con el fin de agrupar las fuentes en campos teóricos, que puedan ser delimitados y complementados en el desarrollo de la educación para la paz. Igualmente, los datos obtenidos en las fuentes primarias, con expertos en esta área, se ordenan y se interpretan, dentro del marco conceptual de referencia.

1.6.3 Tipo de investigación

La investigación combina: la investigación documental, y el estudio de caso, de expertos en educación de paz. De una parte, se tuvo en cuenta la *investigación documental*, en tanto que se revisaron, seleccionaron y registraron sistemáticamente los aportes centrales de cada dimensión establecida, en términos de los fundamentos, conceptos, y formas de identificar los propósitos de la educación para la paz. El análisis derivado, se trianguló, con el referente conceptual definido en el desarrollo del proyecto de investigación, y aportó hallazgos que permitieron caracterizar los fundamentos de la educación para la paz, desde los planteamientos representativos en cada

dimensión. En este sentido, se toma como marco orientador el análisis deductivo¹, el cual se fundamenta en la interpretación de la información y la construcción teórica a partir de ella. Esta investigación:

Es en esencia el estudio metódico, sistemático y ordenado con objetivos bien definidos, de datos, documentos, escritos, fuentes de información impresas, contenidos y referencias bibliográficas, los cuales una vez recopilados, contextualizados, categorizados y analizados, sirven de base para la comprensión del problema, la definición o redefinición de nuevos hechos o situaciones problemáticas, y la orientación de nuevas fuentes de investigación. Este tipo de investigación sirve para la construcción de un nuevo conocimiento; además es una técnica que sirve para revisar qué se ha escrito y publicado sobre el tema o área de investigación, cómo se ha tratado o ha sido abordado, en qué estado de desarrollo se encuentra y cuáles son las tendencias que determinan dicha investigación (Páramo, 2011, p. 197).

Por otra parte, se utilizó la entrevista semi-estructurada como parte del enfoque cualitativo, que si bien hace parte de otro tipo de investigación, aporta saberes y experiencias desde la mirada de informantes claves.

1.6.4 Técnicas

Dadas las características de la investigación documental y del análisis de caso de expertos, se identificaron dos tipos de técnicas: la entrevista semiestructura y la elaboración de RAE, resumen analítico de fuentes secundarias consultadas.

En el caso de la entrevista, se aborda dado que con ella: “el investigador no pretende entrar en el mundo estudiado hasta el punto de alcanzar la identificación que le permita verlo con los ojos de sus personajes” (Estrada, 2011, 19). En este caso el modelo de entrevista seleccionado fue la entrevista semi-estructurada, la cual:

¹ Hace referencia al análisis de una investigación que se realiza desde lo general a lo particular.

Determina cuál es la información relevante que se quiere conseguir. Se hacen preguntas abiertas dando oportunidad a recibir más matices de la respuesta, permite ir entrelazando temas, pero requiere de una gran atención por parte del investigador para poder encauzar y estirar los temas (Peláez, Et, al, 2010, p. 2).

El formato de entrevista utilizado, contemplo campos de indagación relacionados con: qué se entiende por educación para la paz, qué contenidos debe contener la cátedra de la paz, cuáles son los fines de la educación para la paz y qué recomendaciones considera fundamentales para la implementación de la cátedra de la paz (Ver Anexo 1).

Otra técnica de investigación que se utilizó en la investigación fue el resumen analítico, en el cual se utilizaron los siguientes campos de indagación: aportes de cada dimensión a la educación para la paz, desde los fundamentos, contenidos y propuestas (Ver Anexo 2).

1.6.5. Características de las fuentes de información

Las fuentes de información primarias, se establecieron mediante la selección de un grupo de expertos (seis participantes). Las fuentes secundarias, agruparon, revisaron, clasificaron y analizaron documentos relacionados con las dimensiones establecidas para rastrear los fundamentos de la cátedra de paz.

1.6.5.1. Fuente primaria: Población de expertos

Los criterios de selección de los informantes de acuerdo a cada dimensión fueron: participación en procesos de construcción de paz; en experiencias de educación para la paz

(cátedra de la paz) y conocimiento en políticas públicas en educación para la paz. Con base en estos criterios el perfil de las personas entrevistadas es el siguiente:

Francisco de Roux Rengifo: sacerdote jesuita que fundó y dirigió el Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio, es una de las personas más respetadas en temas campesinos y construcción de paz en el país. Él nació en una familia caleña en 1943, estudió filosofía y letras en la Universidad Javeriana e hizo una maestría en economía en la Universidad de los Andes, antes de graduarse en teología de la Javeriana y ordenarse en 1975, entró a trabajar al Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep) como investigador y como promotor de las “empresas comunitarias”, tras lo cual se marchó a hacer su doctorado en economía en la Universidad de la Sorbona en París y otra maestría en economía en el London School of Economics. Al regresar a Colombia, volvió al Cinep como subdirector e investigador. En 2008 dejó la dirección del Programa de paz para asumir la cabeza de la comunidad jesuita en Colombia, cediéndole su lugar al padre Libardo Valderrama. Sin embargo, continuó muy vinculado a temas de paz y ha estado en el jurado del Premio Nacional de Paz -que organiza la Fundación Friedrich Ebert- desde hace una década.

Enrique Chaux: es Profesor Asociado en el Departamento de Psicología de la Universidad de los Andes. Es Doctor en Educación de la Universidad de Harvard. Fue el coordinador del equipo que construyó los Estándares Colombianos de Competencias Ciudadanas para el Ministerio de Educación. Ha liderado diversas investigaciones y proyectos relacionados con el desarrollo de la agresión, la intimidación escolar (bullying), la prevención de la violencia y la educación para la convivencia. Lideró la creación y evaluación del Programa Multi-componente Aulas en Paz para la prevención de la agresión y la promoción de la convivencia. Asesoró al

Ministerio de Educación en la elaboración de la reglamentación de la Ley 1620 para la Convivencia Escolar. Es autor de múltiples publicaciones, entre ellas el reciente libro “Educación, Convivencia y Agresión Escolar”. En el 2012 fue finalista para el premio de la Revista Semana y la Fundación Liderazgo y Democracia a los mejores líderes de Colombia.

Rafael Pabón: en su trayectoria profesional ha trabajado en diferentes entidades como investigador en el sector educativo. Actualmente es el Coordinador del Programa de Fortalecimiento y Formación de Organizaciones Juveniles en la Fundación CINEP y entre de otros cargos ocupados, fue Investigador del Programa de Educación y Políticas Públicas del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Coautor en el 2005 de la publicación del Cinep: “Biopedagogía: Sistematización de la estrategia educativa del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. El Magdalena Medio, una construcción histórica”.

Luis Felipe Piedrahita Ramírez. Filósofo y Magíster en Ciencia Política de la Universidad de Antioquia. (Colombia). Actualmente titular de la CÁTEDRA UNESCO en Resolución de Conflictos y Construcción de Paz que se coordina desde la Universidad de Antioquia.

Marina Caireta: Investigadora y docente de la Universidad Autónoma de Barcelona, forma parte del programa de la *Escola de Cultura de Pau*. Ha trabajado en diferentes programas y proyectos de educación para la paz tanto en el ámbito formal y no formal, realizando actividades dentro y fuera de Cataluña, entre ellos Colombia. Ha publicado distintos artículos en revistas y el libro *Juegos de Paz*. Entrevista realizada el 13 de marzo de 2015.

Marieta Quintero: Graduada en Lenguas y con maestrías en Filosofía y en Educación, hizo sus estudios doctorales y su post doctorado en ciencias sociales con énfasis en infancia y juventud. Es especialista de la Didáctica de la Literatura Infantil. Docente universitaria. Se ha desempeñado como investigadora en las líneas de investigación educativa, desarrollo humano y educación, perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud y formación ética y política y principalmente ha trabajado el tema del conflicto armado. Hace parte del equipo que coordina la creación de la Maestría de Paz en la Universidad Distrital. Entrevista realizada el 20 de marzo de 2015.

1.6.5.2 Fuentes secundarias: Objeto de indagación documental

Para identificar las fuentes de información documental para nuestra investigación se acudió a cuatro estrategias; la primera, consultar las bases de datos de la Universidad Javeriana y de la Luis Ángel Arango, buscando por el descriptor de educación para la paz desde el año 2000; segundo, utilizar fuentes ya consultadas en los dos primeros semestres de la Maestría en Educación; Tercero, se consultaron las normas relacionadas con educación para la paz y cátedra de la paz, se diligenciaron fichas de resumen analítico de las fuentes consultadas y la bibliografía citada en dichas fuentes.

Con base en la anterior información, los criterios de selección de los documentos usados como referentes para cada uno de los ámbitos sobre los cuales se fundamenta esta investigación, se tuvieron en cuenta los autores que aparecían en forma reiterada dentro de las fichas bibliográficas y la experiencia y conocimientos de los autores sobre contenidos, fundamentos y propuestas relacionados con la educación para paz. Otro criterio de selección de las fuentes

empleadas, fue la de los autores de habla hispana (España y México) o de autores extranjeros traducidos al español que han trabajado temas de educación para la paz y la cultura de paz, de acuerdo a las experiencias para superar la violencia en sus contextos sociales. Así mismo, se relacionaron algunas Cátedras UNESCO para la paz en el ámbito internacional, puesto que esta organización fue quien lideró la socialización de la cultura de la paz a nivel mundial. A nivel nacional se tomaron algunos autores e instituciones que han trabajado y realizado investigaciones en torno a la construcción de la paz en Colombia.

1.6.7 Proceso de análisis de la información

El concepto de análisis, implica dividir las partes de un todo con el fin de entender los elementos que lo componen y el conocimiento que de ello se deriva. A partir de esta noción, se establece un modelo que permita realizar el proceso de análisis de la investigación.

Para el caso de esta investigación, se necesitó establecer dos formas de analizar la información, la pertinente a la información arrojada por las entrevistas, y la correspondiente al análisis documental.

1.6.7.1 Análisis de la información de fuente primaria

De acuerdo con Torres (1996) el análisis es:

un conjunto de operaciones por las que se construyen y procesan los datos del problema de estudio para ser interpretados, dicho análisis sirve para categorizar, ordenar, clasificar, relacionar y reestructurar la información; La fase de análisis en esta investigación se refiere al momento en que se seleccionan, ordenan, clasifican, se establecen relaciones, se jerarquizan y

tipologizan los datos referidos al objeto de estudio, esta fase inicia cuando ya se tiene suficiente material de apoyo recolectado a través de las técnicas seleccionadas (p. 65)

Partiendo de lo anterior y de acuerdo con Torres (1996), se establece la siguiente ruta en el análisis e interpretación de la información: categorización, codificación de la información a partir de los códigos establecidos para cada categoría, clasificación y orden de la información agrupándola ya no por su fuente o momento, sino por la categoría a la que pertenece. En este caso la información se acopio, mediante la transcripción de la información, la organización y clasificación, para lo cual se tuvo en cuenta las categorías establecidas, agrupando los resultados en campos semánticos, según los aportes de los entrevistados.

Las entrevistas fueron ordenadas y codificadas de la siguiente forma:

E1: José Francisco de Roux.

E2: Andrés Felipe Piedrahita

E3: Enrique Chaux

E4: Rafael Pabón

E5: Marina Caireta

E6: Marieta Quintero

1.6.7.2 Análisis de la información de fuente secundaria

El modelo de análisis de la información de la revisión documental realizada, se elaboró mediante el análisis de contenido entendido como un conjunto de procedimientos interpretativos de productos escritos que proceden de procesos singulares de comunicación, de esta manera el

análisis de contenido identifica dentro de un todo el documento obtenido a partir de “determinada fuente, es decir los datos y clasificarlos con base en las diferentes categorías de análisis; describir los contenidos a los se refieren esos datos e interpretar esos contenidos de acuerdo con los objetivos que se pretendan en la investigación” (Páramo, 2011, p. 212).

1.6.7.3 Ordenación y clasificación del análisis documental

Para la ordenación, clasificación, análisis documental, e interpretación global, se recurrió al siguiente proceso: 1. Definición conceptual de cada dimensión, 2), establecimiento de unidades categoriales de análisis por dimensión (fundamentos y conceptos, contenidos, propuesta Edupaz), 3.selección de fuentes primarias documentales (libros, artículos, monografías, disertaciones, ponencias). 4. Revisión de fuentes, registro en RAE. 5), Revisión de información obtenida, (clasificación, palabras claves, recurrencias, ejes de enunciación, tensiones, diferencias, propuestas). 5. Elaboración de texto analítico interpretativo, por dimensión. 6) Análisis sobre elementos interdependientes y complementarios entre las Dimensiones.

Dimensión	Fundamentos y conceptos	Contenidos	Propuesta Edupaz
1- PSICOSOCIAL	DPS-Fu	DPS-Co	DPS-Ped
2.ETICA	DE-Fu	DE-Co	DE-Ped
3. SOCIO-CULTURAL	DSC-Fu	DSC-Co	DSC-Ped

4-JURIDICO- POLITICA	DJP-Fu	DJP-Co	DJP-Ped
-------------------------	--------	--------	---------

Se utilizó el modelo analítico porque categoriza la información y permite rastrear conceptos y citas textuales que dan sustento a la pertinencia del contenido de cada dimensión con su respectivo análisis. Este modelo analítico es una herramienta investigativa que posibilita la construcción teórica de la investigación y también aporta elementos al desarrollo de los resultados.

CAPÍTULO II. MARCOS REFERENCIALES DEL ESTUDIO

Esta sección del documento tiene el objetivo de brindar un soporte contextual, legal y conceptual a la fundamentación de la cátedra de la paz en nuestro país.

2. REFERENTES

En un primer momento, se desarrolla un estudio concerniente al contexto, características y consecuencias del periodo de la violencia en Colombia desde el asesinato del caudillo Liberal Jorge Eliecer Gaitán hasta nuestros días.

En un segundo momento, se relacionan las normas que hacen referencia a la educación para la paz, entre ellas la ley 1732 de 2014, la cual instituye la cátedra de la paz como una asignatura obligatoria en todas las instituciones educativas del país.

En tercer lugar, se abordan los referentes conceptuales de violencia, conflicto y post conflicto, los cuales son claves para entender las implicaciones que involucra la construcción de paz y constituyen un punto de partida que orienta el análisis y la reflexión en torno al sustento de la cátedra de paz. Además se aborda la evolución de las concepciones de educación para la paz, para comprender desde qué ámbitos se debe desarrollar una propuesta de implementación de la cátedra en Colombia.

Para finalizar se proponen cinco dimensiones de análisis para construir un marco de fundamentación de la cátedra de la paz, las cuales son: ético-moral, psico-social, sociocultural, jurídico-política y pedagógica.

2.1 Referente contextual

La historia de nuestro país ha estado marcada por una constante de conflictos armados principalmente de origen político. Desde la guerra de independencia, los enfrentamientos entre Bolivaristas y Santanderistas, Centralistas y Federalistas, Conservadores y Liberales, El Gobierno y Las Guerrillas, la presencia de grupos de autodefensa campesina u organizaciones armadas paramilitares y la existencia de la delincuencia organizada en torno al tráfico de narcóticos, han constituido un contexto violento en Colombia, lo anterior permite establecer periodos históricos delimitados por las características de la violencia en el país.

El actual periodo de violencia en Colombia se origina en un marco histórico configurado por: la Guerra Fría, la Revolución China, la Revolución Cubana, la muerte del caudillo liberal Jorge Eliecer Gaitán, las consecuencias del periodo de la Violencia en Colombia y el Frente Nacional. Sin comprender los anteriores hechos no es posible entender la existencia de guerrillas, organizaciones paramilitares y mafias de narcotraficantes durante la segunda mitad del siglo XX hasta el presente.

Contexto Internacional

Al final de la segunda guerra mundial el mundo quedó inmerso en dos modelos económicos y políticos antagónicos. La derrota alemana y japonesa en 1945 por parte de las naciones aliadas, posibilita que surjan como potencias los Estados Unidos de Norte América (E.E.U.U.) y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (U.R.S.S.). Las tensiones generadas entre estas naciones dieron paso a la denominada guerra fría, que fue un conflicto caracterizado por consolidar y extender los centros de influencia geopolíticos de las superpotencias.

El triunfo de la Revolución China (1949) y la Revolución Cubana (1959) marcan un horizonte de *Guerra Guerrillera* como estrategia revolucionaria. Estos eventos tienen un valor simbólico en el marco de la lucha contra el imperialismo y regímenes despóticos, de igual forma sirven de modelo para grupos revolucionarios, inspirando la organización de guerrillas en todo el mundo, siendo el modelo *foquista* desarrollado por la Revolución Cubana (Ocampo, 2008), la teoría que más influenció a los grupos revolucionarios en Colombia.

El Periodo de la Violencia Liberal – Conservadora

El periodo de la violencia fue un conflicto armado no declarado entre el Partido Liberal y el Partido Conservador. Los brotes iniciales de este periodo se remontan a la década de 1930, cuando el partido liberal logra la presidencia, tras no haberla logrado desde 1884 y se radicaliza entre los años de 1946 con el cambio de régimen, del Liberal al Conservador, y 1948 con el asesinato del caudillo liberal Jorge Eliécer Gaitán. La fecha de conclusión de este conflicto se demarca entre 1953 con la amnistía del General Rojas Pinilla y 1958 con el programa de

pacificación del presidente Alberto Lleras y el descenso paulatino de los enfrentamientos ligados al mismo (Pardo, 2004).

El periodo de la violencia fue un conflicto generalizado en el país con excepción de la Costa Caribe y Nariño (González, 2008). Confrontó bloques de poder local y no alcanzó a consolidar un mando centralizado. Los bandos armados se organizaron en torno a fuerzas de policía local de origen conservador y grupos de autodefensa o guerrilla campesina de origen liberal principalmente y en menor número comunista. Las principales confrontaciones se desarrollaron en regiones con conflictos agrarios, ya sean con motivación laboral en haciendas, exigencias al derecho a la siembra en parcelas campesinas y tenencia de la tierra en zonas de colonización y de frontera (González, 2008), también en municipios donde la correlación de fuerzas hacía difícil la restauración conservadora. Las motivaciones de los enfrentamientos tuvieron orígenes políticos, desembocando en un ciclo de venganzas y retaliaciones personales.

El periodo de la violencia en Colombia tiene profundas implicaciones en el desarrollo de la política nacional. La primera consecuencia es la configuración de las condiciones favorables para el golpe de estado perpetrado por el General Rojas Pinilla el 13 de Junio de 1953. Una segunda consecuencia, “es la desagregación y atomización de las masas campesinas y el reforzamiento de su adscripción bipartidista” (Pécaut, citado por González, 2008, p. 329). Como tercera consecuencia, está el distanciamiento entre los sectores liberales y comunistas y finalmente, la principal consecuencia fue el acuerdo político del Frente Nacional.

Rojas Pinilla y el Frente Nacional

En 1953 el General Rojas Pinilla dio un golpe de estado y “proclamó el restablecimiento del orden y cese del enfrentamiento bipartidista, y aseguró garantías para los guerrilleros que entregaran sus armas” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, p. 45), él gobernó el país hasta 1957. El golpe de estado contó con el apoyo de las fuerzas militares, los liberales y los sectores Ospinistas del partido conservador (Pardo, 2004). “La asamblea constituyente, que había sido convocada por Gómez para modificar la constitución, le dio validez al golpe y emitió un acto legislativo que declaraba como legal el título de Rojas” (Pardo, 2004, p. 407).

El cambio del discurso del nuevo régimen fue inmediato, los grupos alzados en armas dejaron de ser tratados como bandidos o delincuentes comunes y fueron reconocidos como organizaciones rebeldes con quienes se podía entablar negociaciones (Sánchez, 1989). El presidente Rojas inició un proceso de pacificación que consistió en el cese de las operaciones militares, una amnistía ofreciendo garantías y seguridad a los combatientes que de manera voluntaria entregaran sus armas y una campaña de propaganda estatal con el mensaje de “Paz, Justicia y Libertad” lema de su gobierno.

La amnistía tuvo éxito con la desarticulación de las guerrillas de origen liberal, en cambio algunos grupos de autodefensa comunista continuaron alzados en armas. “La ilegalización que el gobierno del General Rojas Pinilla hizo del Partido Comunista de Colombia, en febrero de 1956” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, p. 47) y la orientación de este partido de mantener la influencia por medio de comités de autodefensa (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013) sentaron la bases para el surgimiento de guerrillas de origen comunista.

La caída del régimen del General Rojas Pinilla se enmarca en una serie de hechos de índole político y económico, allanando el terreno para el acuerdo bipartidista del frente nacional. La intención del presidente de extender su gobierno hasta 1962, los choques con sectores políticos y sociales, los asesinatos de estudiantes y decisiones económicas que afectaron intereses de la burguesía nacional, dieron término al apoyo popular y político que sustentaba la dictadura militar. Como consecuencia de lo anterior, se produjo un reclamo por la democracia y la instauración del Estado de Derecho sobre la base de la fraternidad de los partidos liberal y conservador. (Molina, 1992).

La caída de la dictadura militar tiene como consecuencia inmediata la conformación de una junta militar que gobernó al país de 1957 a 1958, presidida por el General Gabriel Paris. La principal tarea de este gobierno fue establecer las condiciones idóneas para el plebiscito efectuado en 1957, que tuvo como objetivo fundamental establecer la paridad del poder por un espacio de doce años entre los partidos Conservador y Liberal.

Gerardo Molina explica de forma muy elocuente el significado del Frente Nacional en la historia nacional:

Los jefes políticos captaron muy bien el ambiente que estaba creando y comprendieron que se trataba no de sustituir el gobierno de Rojas Pinilla por otro que asegurara cierto margen de derechos y de garantías, había que ir mucho más lejos y producir un cambio en las instituciones que rigiera al menos por el término de una generación, tiempo que se consideraba suficiente para sacar a la nación de la barbarie, como entonces se decía, para limpiar los partidos del pecado del odio y para entrenar de nuevo a los colombianos en los usos democráticos, sin el riesgo de los espasmos que acababan de producir sangre y vergüenza. (Molina, 1992, p. 238)

El Frente Nacional se pactó en el balneario de Benidorm, España en julio de 1956, entre el director del Partido Liberal Alberto Lleras y el expresidente conservador Laureano Gómez. En julio de 1957, en Sitges otro balneario de España, los dos dirigentes perfeccionan el acuerdo sobre la base de los siguientes puntos (Molina, 1992):

- Convocatoria de un plebiscito, que se realizaría el 1 de diciembre de 1957.
- La composición paritaria entre los dos partidos de los parlamentos.
- La restricción del presidente y de altos dignatarios, para despedir a los funcionarios públicos y la creación de la carrera del servicio civil.

El Frente Nacional tenía como “esencia (...) la distribución igualitaria entre liberales y conservadores de los cargos del Gobierno, el establecimiento de la paridad en la rama judicial y la confirmación del voto a la mujer” (Pardo, 2004, p. 412).

El pacto entre las dos colectividades tuvo un gran efecto en la reducción de la violencia política, pero la fórmula de la alternación del poder generó críticas en personalidades que participaron en su construcción, ejemplo de ello son las declaraciones de López Michelsen frente al tema:

Uno siempre es víctima de equívocos. Yo estaba no solo de acuerdo con los planteamientos del Frente Nacional, sino que hacia parte de la Comisión Paritaria que convocó la Junta Militar a la caída de Rojas. Contra lo que estuve fue contra la alternación, que por lo demás no figuró en el plebiscito sino que fue incorporada después. (López citado por Ocampo, 2008, p. 261).

Gerardo Molina también hace críticas a la manera como se desarrolló el Frente Nacional, en especial al impacto negativo en la participación política:

La paridad entrañaba una doble reducción de la democracia, pues no solo se ponía entre paréntesis por un largo lapso el postulado de las mayorías, sino que se desconocía el derecho a otras agrupaciones, distintas de la liberal y la conservadora, de actuar en la vida política y administrativa. (Molina, 1992, p. 246).

El Frente Nacional concluye un periodo de violencia entre las colectividades políticas tradicionales en Colombia, pero su carácter excluyente a otras manifestaciones políticas son el germen de otro tipo de violencia que se incubaría en el país. Frente a esto José Fernando Ocampo anota lo siguiente:

El frente Nacional se constituyó con el argumento de sellar un pacto de paz entre el Partido Liberal y el Partido Conservador, protagonistas de enfrentamientos agudos que siguieron al asesinato del líder liberal Jorge Eliecer Gaitán en 1948. Tomó como punto de partida el propósito de cerrarle el paso a cualquier movimiento de izquierda, especialmente comunista, en un momento de grave enfrentamiento de los más poderosos países de Occidente con la Unión Soviética. (Ocampo, 2008, p. 260)

De la Violencia Partidista a las Guerrillas Revolucionarias

Sin tener en cuenta las características excluyentes del Frente Nacional y la situación internacional, con el enfrentamiento entre las naciones capitalistas de occidente con el bloque soviético y las contradicciones al interior de este último, el surgimiento de movimientos revolucionarios en el mundo y el triunfo de la Revolución Cubana, no es posible entender la formación y consolidación de agrupaciones armadas insurgentes en nuestro país en los años 1960 y 1970.

Este fue un periodo en cual el movimiento revolucionario eclosionó a nivel mundial e influenció a los grupos guerrilleros en Colombia. La agudización de la guerra fría con la crisis de los misiles en Cuba y el surgimiento de las contradicciones en el seno de los países que componían el campo socialista, el rumbo que tomó la Revolución Cubana, las luchas anti

imperialistas en Asia, simbolizadas con el triunfo en Vietnam y las guerras de liberación nacional en el continente Africano, son los fenómenos internacionales que forjan los principales movimientos guerrilleros en el país. (Ocampo, 2008).

En este mismo periodo, la insatisfacción social en el país creció fruto del Frente Nacional y el desgaste de la alternación bipartidista, permitiendo la irrupción de organizaciones de oposición, que con la inspiración de la Revolución Cubana, tomaron la Guerra de Guerrillas como estrategia revolucionaria (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013).

Bajo el anterior contexto, las organizaciones guerrilleras nacionales se gestan y toman un modelo que influencia su accionar político y militar. El primer aspecto que influencia la gestación de grupos guerrilleros, es el rezago de las organizaciones de autodefensa campesina y la política del Partido Comunista de *Autodefensa de Masas* en la década de los 50's (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013).

Un segundo aspecto que influenció a las organizaciones guerrilleras fue el sisma en el campo socialista entre la Unión Soviética y China, producto del denominado *Manifiesto de la Paz* y la proclamación de las tesis de la *Transición Pacífica al Socialismo*, proclamado en Moscú en 1957, lo cual crea una división y coloca al Partido Comunista de Colombia en contradicción con los movimientos guerrilleros, al adoptar esas tesis (Ocampo, 2008).

Un tercer aspecto que influenció a las organizaciones guerrilleras fue la Revolución Cubana, la cual determinó una doctrina predominante en el accionar de los grupos revolucionarios en Colombia, inspirado en los aportes del Che Guevara.

Consideremos que la revolución cubana hizo tres aportes trascendentales a la mecánica de los movimientos revolucionarios en América: 1° Las fuerzas populares pueden ganar una guerra contra el ejército. 2° no siempre es necesario esperar a que estén cumplidas todas las condiciones para la revolución; el foco insurreccional puede crearlas. 3° en la América subdesarrollada el terreno de la lucha armada debe ser fundamentalmente el campo. (Guevara citado por Pardo, 2004, p.422)

Y un cuarto aspecto que influyó a las organizaciones guerrilleras en el país fueron los resultados de las elecciones presidenciales de 1970, en las cuales el General Rojas Pinilla representando a la ANAPO, pierde la elección a la primera magistratura por estrecho margen.

Los anteriores aspectos influyen la formación de las principales organizaciones guerrilleras en la historia de Colombia. El Ejército de Liberación Nacional – ELN, se funda bajo la influencia directa de la Revolución Cubana. Las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – FARC, con la influencia de los rezagos de las guerrillas liberales y las autodefensas comunistas, ligadas al Partido Comunista de Colombia. El Ejército Popular de Liberación – EPL, se funda a partir de una escisión del Partido Comunista y adopta el modelo Maoista de guerrilla rural. Y el M-19 formado por sectores radicales de la ANAPO, disidentes de las FARC y del Partido Comunista de Colombia, como una expresión urbana revolucionaria.

El Ejército de Liberación Nacional – ELN es una organización guerrillera inspirada directamente por la influencia de la Revolución Cubana y sus fundadores recibieron preparación en la isla en 1962 (Ocampo, 2008). Su formación tiene relación con tres factores; el primero, como expresión urbana disidente del Movimiento Revolucionario Liberal – MRL, el segundo, ligado a un reducto de guerrilla liberal dirigida por Rafael Rangel en el sur de Santander y el tercer factor, el aporte de Cuba, donde sus siete fundadores recibieron formación política y

militar (Pardo, 2004), adoptando “la concepción foquista de la lucha armada” (Gonzáles, 2008, p. 333).

La concepción militarista del ELN rechazaba la importancia de consolidar un partido de vanguardia, por ello no se vinculó de forma exitosa a la lucha de las masas. Su tendencia foquista partía de la idea de que las condiciones objetivas de la revolución ya estaban dadas y por ello se rechazaba cualquier lucha reivindicativa desperdiciando oportunidades de inserción con las masas en sus zonas de influencia. Y su estrategia de guerra rural subordinaba a los cuadros urbanos a tareas logísticas de sostenimiento y fortalecimiento de la guerrilla rural (Gonzáles, 2008).

Su principal dirigente en la etapa fundacional fue Fabio Vázquez, los otros fundadores perecieron en combates o en pugnas internas. El ELN contó con la militancia del carismático sacerdote Camilo Torres, quien murió en combate contra el Ejército Nacional en 1966, también en sus filas participaron los religiosos Domingo Laín, Manuel Pérez y José Antonio Jiménez, dándole a la organización un carácter cristiano de izquierda cercano a las tesis de la Teología de Liberación (Pardo, 2004).

El ELN participó en diálogos de paz con el gobierno de los presidentes Cesar Gaviria y Ernesto Samper. El principal avance de estos procesos de negociación fue la desmovilización del sector denominado Corriente de Renovación Socialista en 1994. En la actualidad esta guerrilla realiza diálogos exploratorios en el Ecuador.

La agrupación guerrillera Ejército Popular de Liberación – EPL tiene su origen en los debates al interior del Partido Comunista de Colombia. Las tensiones en el campo socialista, entre la Unión Soviética y el Partido Comunista de China, se reflejan en un fuerte debate interno en el Partido Comunista de Colombia, por lo cual en 1965 se funda el Partido Comunista Marxista – Leninista de Colombia, PC (ML), con una clara orientación Maoista.

En 1967 el PC (ML) se constituye como Ejército Popular de Liberación con influencia foquista, por lo cual se iniciaron actividades en tres zonas de guerra: El Magdalena Medio Santandereano, el Valle del Cauca, el Nororiente de Antioquia y el Sur de Córdoba (Pardo, 2004). En las zona del Sinú y San Jorge, contaron con el apoyo de Julio Guerra dirigente guerrillero liberal (González, 2008).

En 1974 el Partido Comunista (ML) enfrenta un fuerte debate interno alrededor de varios puntos estructurales de la organización, “si el aspecto principal organizativo giraba en torno al frente militar o el frente legal, a la clandestinidad o la política abierta, al abstencionismo o la participación electoral” (Ocampo, 2008, p. 271), los cuales se volvieron antagónicos, dividiendo y debilitando la estructura del EPL.

Esta organización casi extinta contó con el repentino fortalecimiento en el Urabá al desertar del V frente de las FARC y vincularse la totalidad de esta estructura al EPL. Esta organización guerrillera se desmoviliza en 1991, participa en la Asamblea Constituyente del mismo año y como expresión política legal toma el nombre de Esperanza Paz y Libertad.

Hay que señalar que por vendettas entre grupos disidentes alzados en armas y la persecución por parte de las FARC, varios desmovilizados del EPL conforman los Comandos Populares, los cuales luego se vinculan a los grupos paramilitares en la región del Urabá Antioqueño (Anónimo, s.f.).

La organización insurgente Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – FARC tiene su origen en la formación del Partido Comunista de Colombia, en el periodo de *La Violencia* y en los hechos posteriores a los procesos de amnistía y pacificación Liberal – Conservadora. La historia de las FARC está arraigada a las luchas agrarias del Partido Comunista Colombiano desde su conformación en 1930, también tiene origen en la política de *auto defensa de masas* dictada por el Partido Comunista de Colombia en los años 50's y al proceso de pacificación después de *La Violencia*, momento en el cual las guerrillas liberales se acogen a los decretos de amnistía y se distancian de las autodefensas comunistas.

Esta guerrilla tiene un proceso de creación, uno de consolidación y expansión y otro de declive. El origen de las FARC se remonta a la Primera Conferencia del Movimiento Popular de Liberación Nacional en 1952, a la I Conferencia Guerrillera en 1964 con la adopción del Programa Agrario y con la II Conferencia Guerrillera del “Bloque Sur” en 1966, que es su nacimiento formal (Centro de Nacional de Memoria Histórica, 2013), esta última realizada después de la operación militar en Marquetalia, que simboliza el hito fundacional de esta organización.

La consolidación y expansión de esta guerrilla se presenta bajo duros reveses y dificultades organizativas. En este proceso son claves las conferencias realizadas entre 1971 y

1978, las cuales perfeccionan aspectos organizativos, financieros y establecen metas de crecimiento en número de hombres y presencia en el territorio nacional. La consolidación de una estructura de mando unificado se convertiría en una fortaleza de esta organización y las directrices lanzadas durante este periodo logran que esta organización salga de la marginalidad (Centro de Nacional de Memoria Histórica, 2013).

Las conferencias realizadas entre 1982 y 1993 representan el mayor crecimiento de las FARC y marcan un cambio considerable en su accionar político y militar. Durante este periodo adoptan el título de Ejército del Pueblo junto a su tradicional sigla, también aprueban el Plan Estratégico, Campaña Bolivariana por la Nueva Colombia y deciden concentrar su fuerza militar en la Cordillera Oriental con el objetivo ejercer control territorial total y poder tender un cerco sobre la capital de la República (anónimo, s.f.). También durante este tiempo, las FARC profundizan con mayor intensidad su trabajo Urbano y combinan dos estrategias revolucionarias, el modelo de Guerra Popular Prolongada y el modelo insurreccional. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013).

El declive de esta organización se da durante los finales de la década de 1990, después de perpetrar duros golpes a las fuerzas militares y ejercer control territorial en varias regiones del país. Durante los años 90's las FARC realizaron el mayor despliegue militar de su historia, las tomas de importantes destacamentos militares en la región suroriente del país, continuos ataques a poblaciones y el control territorial de zonas de Colombia, demostrando una capacidad real de desestabilizar el Estado. El uso del secuestro y la extorsión de forma generalizada, sumado a la vinculación con el narcotráfico, marcan un declive en el plano político. El fortalecimiento de las

fuerzas militares durante el presente siglo, ha dado como resultado un retroceso en su accionar militar, pasando de una posición ofensiva a una defensiva.

Las FARC han participado en procesos de diálogos de paz con el Estado desde 1982 hasta la fecha, ninguno de ellos han arrojado resultados satisfactorios. Esta organización participó en el proceso de diálogo convocado por el presidente Belisario Betancur, del cual se conformó la Unión Patriótica como partido político, esta colectividad sufrió una persecución a muerte de sus integrantes. Durante la década de los 90 esta guerrilla participó en diálogos con todos los presidentes de la época. El proceso más relevante fue el desarrollado en el Caguán, Caquetá durante el gobierno de Andrés Pastrana, el cual estableció el punto de inflexión en el crecimiento de esta organización.

En la actualidad las FARC adelantan diálogos de paz con el gobierno nacional en la ciudad de la Habana, Cuba, los cuales hasta el momento muestran los resultados más alentadores con la firma de tres acuerdos parciales.

El M-19 desde su fundación tomó distancia de las influencias soviéticas, Chinas y Cubanas. Defendieron una posición de corte nacionalista y reformista, planteando un *socialismo a la colombiana*. El programa político de la organización es de corte revolucionario anti imperialista (Ocampo, 2008), defendía la propiedad privada, la libre competencia y el control de los monopolios económicos. Desde sus inicios siempre plantearon la posibilidad de negociar con el gobierno para legalizar el movimiento y participar del poder por vía electoral (Ocampo, 2008).

En sus inicios el accionar de este grupo guerrillero se limitó a acciones urbanas, en una segunda fase, hace presencia en zonas rurales del país. El M-19 inicia su accionar con el robo de la espada de Bolívar, hecho simbólico de lucha por la libertad de la patria. Acciones como el robo de las armas del Cantón Norte en Bogotá, la toma de la Embajada de República Dominicana, el secuestro de empresarios y el asesinato del dirigente sindical José Raquel Mercado, marcan el periodo urbano de esta organización. Esta insurgencia inicia su accionar rural en el Caquetá y luego se desplaza a los departamentos del Cauca y Valle del Cauca (Pardo, 2004).

El M-19 realizó importantes acciones armadas a lo largo de su historia, siendo la toma del Palacio de Justicia la más importante y es el epílogo político de esta guerrilla. El 6 de noviembre de 1986 un grupo de 42 guerrilleros, comandados por Álvaro Fayad, tomaron el control del Palacio de Justicia, con el objetivo de realizarle un juicio político al presidente Belisario Betancur. El resultado de esta acción devino con la muerte de nueve magistrados de la Corte Suprema de Justicia y 41 de los guerrilleros, según cifras de la Procuraduría en este episodio fallecieron 95 personas (Pardo, 2004).

En 1990 el M-19 firma la paz con el Gobierno. En las elecciones del mismo año es asesinado su máximo dirigente Carlos Pizarro y Antonio Navarro asume como candidato a la presidencia y obtiene la tercera votación. Esta organización participa en la Asamblea Constituyente de 1991 como la segunda fuerza política.

Las consecuencias del periodo de las *guerrillas revolucionarias* se materializan en tres aspectos. El primero, la Asamblea Constituyente de 1991, en la cual participaron organizaciones guerrilleras desmovilizadas. El segundo, la conformación de organizaciones de autodefensa

campesina contra insurgentes. Y por último, la vinculación de los grupos alzados en armas al fenómeno del narcotráfico.

El Paramilitarismo como estrategia Contra Insurgente

El fenómeno del paramilitarismo tiene raíces en el accionar de las organizaciones guerrilleras en el país y sus orígenes se pueden delimitar en tres hechos. El primero, como forma de autodefensa campesina desde los años 60's en regiones de presencia guerrillera. El segundo, como consecuencia de las treguas pactadas entre el gobierno y las guerrillas. Y el tercero, el secuestro de Martha Nieves Ochoa, miembro del clan de los hermanos Ochoa, por parte del M-19 (Pardo, 2004).

El primer periodo del paramilitarismo se puede ubicar en la década de los 80's con la creación del grupo de autodefensa de Ramón Isaza en la región del Magdalena Medio, que organizó a ganaderos para defenderse de las extorsiones realizadas por la guerrilla. También en este periodo se da la creación del MAS – Muerte a Secuestradores, que fue financiado por los líderes de la mafia del cartel de Medellín, motivados por el secuestro de Martha Nieves Ochoa, por parte del M-19 (Anónimo, s.f.)².

Durante el gobierno de Belisario Bentancur se dio inicio al proceso de paz con los grupos insurgentes. Bajo esta iniciativa del gobierno se inició un proceso de tregua que facilitó la conformación de organizaciones políticas legales que aglutinaron a los miembros de las guerrillas

² Llama la atención que la página www.verdadabierta.com no identifique ni el autor ni la fecha de los artículos que en ella se publican, pero dada la consistencia de la información y las fuentes que respaldan la página, se tiene en cuenta esta información.

en la vida legal, siendo la Unión Patriótica la principal fuerza. Esta colectividad fue objeto de un plan de persecución y exterminio por parte del MAS, grupos paramilitares y fuerzas estatales. La persecución de esta colectividad cobró la vida de más 1.500 militantes y la muerte de dos candidatos a la presidencia, Jaime Pardo Leal y Bernardo Jaramillo Ossa (Anónimo, s.f.).

En la década de los noventa varios grupos de autodefensa se acogen a la política de paz del gobierno, este proceso no fue satisfactorio dándose un segundo periodo de crecimiento. En la región de Urabá y Córdoba el clan Castaño consolida su grupo de autodefensas campesinas, las cuales contaron con el apoyo de guerrilleros desmovilizados del EPL, asediados por las FARC y el grupo disidente de Francisco Caraballo (Anónimo, s.f.).

En este mismo periodo nacen las Autodefensas Unidas de Colombia – AUC, organización que aglutinó a la mayoría de los grupos de autodefensa del país, de esta manera se coordinaron acciones a nivel nacional y el ingreso a regiones de Colombia que estaban bajo el control de las guerrillas, fundamentalmente las FARC. El principal motor de la expansión de su accionar fue el control de zonas coqueras (Pardo, 2004).

En el 2005 se expide la ley de Justicia y Paz que dio el marco jurídico al proceso de negociación con las AUC, que mediante el mecanismo de justicia transicional permitió que los paramilitares se desmovilizaran, reconocieran delitos y repararan a sus víctimas. Algunos grupos de autodefensa no se acogieron o incumplieron los acuerdos de esta iniciativa, derivando en organizaciones delincuenciales denominadas las BACRIM.

El fenómeno del paramilitarismo y la existencia de guerrillas posterior a la guerra fría, no se puede desligar del fenómeno del narcotráfico, el cual abasteció de recursos económicos e intensificó el conflicto en zonas rurales.

2.2. Referente Normativo

Uno de los principales fundamentos del derecho internacional ha girado en torno de la paz, tal como se puede evidenciar en el Preámbulo de la Carta de las Naciones Unidas y en varias de sus disposiciones; igualmente, en el preámbulo de la Declaración Universal de Derechos Humanos, así como en el Preámbulo y en la Carta constitutiva de la Organización de Estados Americanos; en el Pacto de Derechos Civiles y Políticos, como en el Pacto de Derechos Económicos Sociales y Culturales, firmados en 1966³.

La norma de la Constitución que en forma expresa se pronuncia sobre una educación para la paz, es el artículo 67 de ese Estatuto, según la cual, la educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia.

Sobre el derecho a la paz, en el Preámbulo y los artículos 1º y 2º de la Carta Política se reconoce como finalidad de nuestro Estado, el fortalecimiento de la paz y la convivencia pacífica; se define a nuestro Estado como un Estado Social de Derecho, democrático, participativo y pluralista. Específicamente, en el artículo 22 de la Constitución, se consagra a la paz no solo

³ Se puede consultar el texto de estos tratados internacionales en las siguientes páginas:
<http://www.un.org/es/documents/charter/>; <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/ABCannexesp.pdf>;
http://www.oas.org/dil/esp/tratados_A-41_Carta_de_la_Organizacion_de_los_Estados_Americanos.htm;
<http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/0015>;
<http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/0014>

como un derecho, sino que, además se prevé que es un deber de obligatorio cumplimiento y el artículo 41 de la Carta establece que en todas las instituciones de educación, oficiales y privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la instrucción cívica. Así mismo, se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana (...). Según el numeral 4° del Art 95, Es obligación de toda persona defender y difundir los derechos humanos como fundamento de la convivencia pacífica y, de conformidad con el numeral 6° de esta norma, es obligación de todos Propender por el logro y mantenimiento de la paz.

En relación con la participación, el artículo 2° de la Constitución Política, establece como uno de los fines del Estado la participación de todos en las decisiones que los afectan y el artículo 95, numeral 5° prevé como un deber de toda persona y del ciudadano *participar en la vida política, cívica y comunitaria del país*.

Ley 1732 del 1° de septiembre de 2014, Ley de la Cátedra de la Paz

En el Pacto por el Fortalecimiento de la Educación Superior, de la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano suscrito en Barranquilla durante los días 6, 7 y 8 de noviembre de 2013 por representantes de sectores oficiales y privados, tanto de nuestro país como del extranjero, se acordó: “Incorporar la Cátedra de La Paz en los centros educativos tanto distritales como departamentales en todos sus niveles, como un proyecto de articulación de la educación media con la educación superior”.⁴

⁴ Proyecto de ley que luego se convirtió en la Ley 1732 de 2014. Ver Gaceta del Congreso 87 de 2014.

En desarrollo de este compromiso, el ex gobernador del Tolima, Ariel Armel Arenas, presentó la iniciativa de un proyecto de ley sobre la Cátedra de la Paz a los senadores Juan Lozano, Juan Mario Laserna y el representante Telésforo Pedraza, quienes radicaron el Proyecto el 13 de marzo de 2014 en la Secretaría del Senado de la República (Proyecto 174 de 2014 Senado y 201 Cámara). Después del respectivo trámite legislativo⁵, el 1º de septiembre fue aprobada la Ley 1732 de 2014, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país.

Algunas de las principales razones expuestas por quienes presentaron el proyecto de ley para la creación de la cátedra de la paz, son las siguientes:

En un sentido más amplio, la educación es el medio de acción principal de una cultura de la paz. Y para que ésta logre sus objetivos, es menester unirla al desarrollo humano sostenible, al respecto de los derechos y a la justicia social. (...)

Una cosa es acabar mediante negociaciones el conflicto que enfrenta a las partes en pugna. Que altera la paz, desgarrar y destruye brutalmente la vida normal de las sociedades. Y otra, es crear la cultura de paz para educar a la comunidad en el hábito de vivir en paz. (...)

Contribuir a crear la cultura que haga de la paz un hábito de vida, es el trascendental propósito de la Cátedra de la Paz. (Lozano, Laserna & Pedraza, 2014)

Según los antecedentes de esta ley, la cultura de la paz que se pretende construir mediante la Cátedra de la Paz es la definida por la UNESCO, la cual:

(...) consiste en un conjunto de valores, actitudes y conductas que plasman y suscitan a la vez, interacciones e intercambios sociales basados en principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad, que rechazan la violencia y procuran prevenir los conflictos tratando de atacar las causas y solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación, garantizando a todas las personas el pleno ejercicio de todos los derechos. (UNESCO citado por Congreso de la República, 2014).

⁵ Los antecedentes de la Ley de la Cátedra de la paz pueden ser consultados en las Gacetas del Congreso números 87 de 2014; 121 de 2014; 182 de 2014; 201 de 2014; 231/14; 247/14; 288/14; 313/14; 314/14; 320/14; 336/14; 341/14; 384/14; 464/14; 473/14

La Cátedra de la Paz fue establecida en el artículo 1º de la Ley 1732 del 1º de septiembre de 2014, como una asignatura independiente para los niveles de preescolar, básica y media en todas las instituciones educativas del país, por lo tanto, no reemplaza otros proyectos o asignaturas definidas en la ley de educación. En el párrafo 1º de esta disposición, se estableció que esta Cátedra se desarrollará en las instituciones que imparten educación Superior en concordancia con sus programas académicos y su modelo educativo, con fundamento en la autonomía universitaria. De tal manera, que hasta la educación media ha de impartirse la Cátedra a través de una asignatura, mientras que en la educación superior existe la potestad de la respectiva institución para decidir cómo la ha de dictar.

Del mismo modo, en el artículo 4 de la ley se constituye como objetivo de esta Cátedra el de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia ⁶ y en el párrafo 3º del artículo 1º se establece “será un espacio de reflexión y formación en torno a la convivencia con respeto, fundamentado en el artículo 20 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos”. Esta disposición del Pacto consagra de una parte, la prohibición de “Toda propaganda en favor de la guerra” y de otra parte, la prohibición de “Toda apología del odio nacional, racial o religioso que constituya incitación a la discriminación, la hostilidad o la violencia”.

Respecto de este punto, se considera que esta norma no debe ser interpretada en forma exegética, sino que en este caso particular, ha de acudirse a criterios de hermenéutica jurídica, tales como el criterio histórico, el finalista y el sistemático, so pena de restringir el alcance de la

⁶ El texto definitivo después del primer debate de la Ley 1732 de 2014, modificó los objetivos de la Cátedra de la Paz. Ver Gaceta del Congreso No. de 2014.

Cátedra de la Paz al contenido de lo previsto en el artículo 20 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, cuyo texto prohíbe la propaganda y la apología de sólo unas determinadas formas de violencia.

Según el artículo 2º de la Ley 1732, la Cátedra de la paz es de carácter obligatorio y, de conformidad con el artículo 3º de esta Ley, el pensum académico es flexible, a fin de que se adapten a las circunstancias académicas y de tiempo, modo y lugar de cada institución y contexto determinado. Teniendo en cuenta esta última disposición y los artículos 4º, 6º y 7º de la ley, el Gobierno Nacional reglamentó la Cátedra de la Paz mediante el Decreto 1038 del 25 de Mayo de 2015.

Respecto del derecho a la educación, son varias las normas que lo contemplan, entre las cuales, se encuentran, el artículo 67 de la Constitución ya citado, cuyo texto señala que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; el artículo 44 de la Carta que prevé la protección de los derechos de los niños a la educación y a la cultura y a la libre expresión de su opinión; el artículo 45 ídem consagró este derecho para los jóvenes como el derecho que tienen a una formación integral.

De igual forma dentro de los fines de la educación establecidos en el Artículo 5º de la Ley General de Educación de 1994, cabe mencionar en relación con la Ley 1732 de 2015 que establece la Cátedra de la paz, los siguientes:

2. La formación en el respecto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.

En la ley de la Juventud, ley 375 de 2006, en el artículo 14 establece:

Participación. La participación es condición esencial para que los jóvenes sean actores de su proceso de desarrollo, para que ejerzan la convivencia, el diálogo y la solidaridad y para que, como cuerpo social y como interlocutores del Estado, puedan proyectar su capacidad renovadora en la cultura y en el desarrollo del país.

El Artículo 15 de esta misma Ley, dispone:

Propósito de la participación. El Estado garantizará el apoyo en la realización de planes, programas y proyectos que tengan como finalidad el servicio a la sociedad, la vida, la paz, la solidaridad, la tolerancia, la equidad entre géneros, el bienestar social, la justicia, la formación integral de los jóvenes y su participación política en los niveles nacional, departamental y municipal.

Con base en lo anterior, en virtud de la responsabilidad del estado de promover programas y proyectos que garanticen el bienestar social y del derecho a la paz, que se relaciona en la Cátedra de la paz, es pertinente acudir a la definición de víctima prevista en la Ley 975 de 2005 “Ley de Justicia y Paz”, ley que consagró los derechos a la justicia, verdad y reparación de este grupo de personas, de la siguiente manera:

Para los efectos de la presente ley se entiende por víctima la persona que individual o colectivamente haya sufrido daños directos tales como lesiones transitorias o permanentes que ocasionen algún tipo de discapacidad física, psíquica y/o sensorial (visual y/o auditiva), sufrimiento emocional, pérdida financiera o menoscabo de sus derechos fundamentales. Los daños deberán ser consecuencia de acciones que hayan transgredido la legislación penal, realizadas por grupos armados organizados al margen de la ley.

También se tendrá por víctima al cónyuge, compañero o compañera permanente, y familiar en primer grado de consanguinidad, primero civil de la víctima directa, cuando a esta se le hubiere dado muerte o estuviere desaparecida.

La condición de víctima se adquiere con independencia de que se identifique, aprehenda procese o condene al autor de la conducta punible y sin consideración a la relación familiar existente entre el autor y la víctima.

En este mismo sentido en la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, Ley 1448 de 2011, “Se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones”, establece en su artículo 3º la definición de víctimas, en los siguientes términos:

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

El artículo 28 de esta norma se establece el derecho de las víctimas y el artículo 149 prevé las garantías de no repetición, dentro de las cuales, cabe citar:

- b). La verificación de los hechos y la difusión pública y completa de la verdad, en la medida en que no provoque más daños innecesarios a la víctima, los testigos u otras personas, ni cree un peligro para su seguridad;
- e). La creación de una pedagogía social que promueva los valores constitucionales que fundan la reconciliación, en relación con los hechos acaecidos en la verdad histórica; (...)
- g). Diseño e implementación de una estrategia general de comunicaciones en Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, la cual debe incluir un enfoque diferencial;
- i). Fortalecimiento de la participación efectiva de las poblaciones vulneradas y/o vulnerables, en sus escenarios comunitarios, sociales y políticos, para contribuir al ejercicio y goce efectivo de sus derechos culturales; (...)
- p). La promoción de mecanismos destinados a prevenir y resolver los conflictos sociales;
- q). Diseño e implementación de estrategias de pedagogía en empoderamiento legal para las víctimas.

Decreto 1038 del 25 de Mayo de 2015. Decreto reglamentario de la Ley 1732 del 1º de septiembre de 2014

Para efectos del presente decreto, en el artículo 1 se establece la obligatoriedad de la Cátedra en todos los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de carácter oficial y privado, en los estrictos y precisos términos de la Ley 1732 de 2014.

En el artículo 2, se plantea como objetivo “fomentar el proceso de apropiación conocimientos y competencias relacionados con territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad los principios, derechos y consagrados en la Constitución. Serán objetivos fundamentales la Cátedra de la contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo sobre los siguientes temas”:

- a) Cultura de la paz: se entiende como el sentido y vivencia de los valores ciudadanos, los Derechos Humanos, el Derecho Internacional Humanitario, la participación democrática, prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos.
- b) Educación para la se entiende como la apropiación conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, respeto por la pluralidad, los Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario.
- c) Desarrollo sostenible: se entiende como aquel que conduce al crecimiento económico, la elevación de calidad de la vida y al bienestar social, sin agotar la base de recursos naturales renovables en que se sustenta, ni deteriorar ambiente o el derecho de las generaciones futuras a utilizarlo para satisfacción de sus propias necesidades, de acuerdo con el artículo 3 de la Ley 99 de 1993.

En el artículo 3 señala que “los establecimientos educativos preescolar, básica y media deberán incorporar la asignatura de la Cátedra de la Paz dentro del Plan de Estudios antes del 31 de diciembre de 2015, para lo cual deberán adscribirla dentro de alguna de las siguientes áreas fundamentales, establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994: a) Ciencias Sociales,

Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia, b) Ciencias Naturales y Educación Ambiental, o c) Educación Ética y en Valores Humanos” y en el párrafo se especifica que en las áreas transversales se pueden incorporar los contenidos alusivos a culturas de paz y desarrollo sostenible.

En cuanto a la estructura y contenido de la Cátedra de la paz, el artículo 4 *plantea* que debe estar orientado al logro del objetivo del presente decreto y deberán desarrollar al menos dos de las siguientes temáticas:

- a) Justicia y Derechos Humanos.
- b) Uso sostenible de los recursos naturales.
- c) Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación.
- d) Resolución pacífica de conflictos.
- e) Prevención del acoso escolar.
- f) Diversidad y pluralidad.
- g) Participación política.
- h) Memoria histórica.
- i) Dilemas morales.
- j) Proyectos de impacto social.
- k) Historia de los acuerdos de paz nacional e internacional.
- l) Proyectos de vida y prevención de riesgos.

Así mismo, en el artículo 5 se definen los procesos de evaluación de los logros correspondientes de la Cátedra de la Paz, a través de la incorporación por parte del ICFES del componente de Competencias Ciudadanas. En el artículo 6, prevé la potestad del Ministerio

de Educación Nacional para expedir lineamientos y orientaciones en relación con la Cátedra de la Paz y su integración dentro del Proyecto Educativo Institucional y el Plan de Estudios.

En el Artículo 7 se resalta la importancia de la Capacitación y Formación Docente para la Cátedra de la Paz y en su párrafo señala que El Ministerio Educación Nacional debe promover el desarrollo de la formación específica de los docentes y directivos docentes, orientados a educar en una cultura de paz y desarrollo sostenible, conforme con lineamientos de la Cátedra de la Paz.

Finalmente, resulta necesario que las instituciones educativas de preescolar, básica y media, al momento de implementar y desarrollar la Cátedra de la Paz, se articulen con otras instancias que tengan competencias en similares asuntos, como es el "Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de Violencia Escala", creado por la Ley 1620 de 2013, que tiene varios objetivos, entre los que se destaca en su artículo 4.3: "Fomentar y fortalecer educación en y para las competencias ciudadanas, el desarrollo de la identidad, la participación, la responsabilidad democrática, la valoración de las diferencias y el cumplimiento de la ley, para la formación de sujetos activos de derechos".

En el artículo 8 se determina la articulación con el Sistema Nacional de Convivencia Los Comités de Convivencia Escolar, definidos en la Ley 1620 del 2013 en nivel nacional, territorial y Escolar, con el fin de realizar seguimiento a lo dispuesto en el presente decreto; a fin de asegurar que la Cátedra de la Paz cumpla los objetivos consagrados en artículo 2 de esta norma reglamentaria.

2.3. Referentes Conceptuales

A continuación se desarrollan algunas definiciones que nos aproximan a los conceptos de violencia, paz, cultura de paz, educación para la paz, postconflicto, y específicamente violencia y cultura de paz en la escuela. Conceptos fundamentales para el cumplimiento de los objetivos propuestos en esta investigación.

Conceptualización de Violencia y Paz

Si bien el conflicto es inherente al ser humano, le corresponde a la cultura orientar su resolución pacífica o su prolongación agresiva, según la teoría de los autores Jiménez y González “no estamos orientados por el comportamiento cognitivo, sino por el emotivo y particularmente por el agresivo”; ellos definen la violencia como “el daño físico o emocional que de manera intencional se hace a una persona por parte de otros seres humanos, el comportamiento violento es el resultado de la interacción entre la agresividad natural y la cultura” (Jiménez & González, 2013, p. 34).

Respecto de la violencia, la UNESCO en el Manifiesto de Sevilla de 1986, ratifica que:

(...) la violencia no es “innata”, sino que se “aprende” a lo largo de nuestra vida contemplándola como una práctica de poder, contradiciendo el determinismo biológico que trata de justificar la guerra y de legitimar cualquier tipo de discriminación basada en el sexo, la raza o la clase social. La violencia es, por consiguiente, evitable y debe ser combatida en sus causas sociales, económicas, políticas y culturales. (UNESCO citado por Jiménez & González, 2013, p.36)

A partir del Manifiesto de Sevilla se puede entrever que el ser humano aprende a ser violento en los contextos culturales, políticos y sociales; en los cuales se reproducen, perpetúan y

agudizan los símbolos de la violencia, vinculados con procesos de luchas por el poder y la opresión a los más débiles. Por esta razón es necesario promover una educación para la construcción de una cultura de paz.

Así mismo, el autor Johan Galtung sostiene que: “Un acto violento implica tanto al cuerpo (agresión) como a la mente (agresividad); un acto pacífico también a ambos: el cuerpo (amor) y la mente (compasión)” (Galtung citado por Jiménez y González, 2013, p 34). La violencia y la paz vistas desde un todo integral que afecta el cuerpo y la mente de las personas, se expresa de todas las maneras, va desde una forma de pensar, hasta una acción de daño contra otros.

Violencia en la escuela

Isabel-Puerta Lopera (2014), investigadora de la Universidad de Antioquia, es una de las autoras que ha trabajado el tema de la violencia en la escuela, para quien es necesario tener en cuenta, tanto la violencia que se produce fuera de ella, la violencia externa, que es la del entorno, la del contexto, como la que se produce en su interior, la violencia interna, en la medida en que existe una interacción compleja e inescindible entre una y otra que configuran un círculo de producción de violencia.

Dentro de la escuela, según esta autora, se reproducen formas de violencia como las derivadas de las relaciones de autoridad que niega la voz de los actores e inhibe sus potencialidades; las que provienen de la percepción del otro como un extraño, mediante la cual se excluye a los que no comparten determinados códigos, lo cual produce aislamiento e invisibilización; las generacionales que no sólo tienen en cuenta los diferentes intereses, sino

que se suman las tendencias propias de la sociedad de consumo, el individualismo y la precariedad de las relaciones entre los jóvenes; el ataque a la integridad física y moral del otro, materializadas en conductas denominadas como: “el maltrato, la violación, la tortura, el engaño, la privación de derechos, la invisibilización, la humillación, la estigmatización, la lesión a la autoestima (Lopera, Isabel-Puerta, 2014, p. 52); las derivadas por procesos académicos que generalmente se materializan en el proceso de la evaluación, cuando éstas se constituyen en una forma de poder arbitrario y; el bullying, definido por la autora apoyándose en Aneas Sánchez (2005), como una:

conducta repetitiva de abuso o maltrato de uno(s) sobre otro(s); de carácter injustificado porque no existe provocación de la víctima quien se muestra en desigualdad de condiciones frente a su ofensor; produce daño emocional, físico o material, ocasiona daño también al agresor y rara vez se denuncia

Lopera, identifica las distintas formas de violencia en la escuela, para concluir que no es admisible ninguna y como propuesta construida con el liderazgo de la Universidad de Antioquia se ofreció un diplomado y se elaboró material sobre Tratamiento de Conflictos; así mismo, la facultad de Derecho y Ciencias Políticas de esa Universidad elaboró la investigación titulada Un mapa posible para la paz desde la escuela, mediante la cual se asumió la paz como categoría mayor, sin excluir los conflictos, a fin de erradicar todas las formas de violencia.

La normalización de los actos cotidianos de violencia a lo largo de la historia de la humanidad en las diferentes culturas, ha generado un escalamiento a procesos de conflictos armados y guerras. Es este escenario el que da origen al concepto de paz, el cual es definido por la UNESCO, en los siguientes términos:

La paz significa algo más que la ausencia de guerra y de conflicto; es un concepto dinámico que debe considerarse en términos positivos: la presencia de la justicia social y la armonía, la

posibilidad de que los seres humanos realicen plenamente sus posibilidades y gocen del derecho a una supervivencia digna y sostenible (UNESCO, citado por Arias, 2010, p.17).

La comprensión del término paz va más allá de la teoría, implica una vivencia de principios éticos y morales, un aprendizaje del orden experiencial, en donde cada día el ser humano desde la interacción cotidiana con el otro y a través de sus acciones se juega su apuesta por la construcción de escenarios de paz o de violencia; así mismo los estados desde las políticas públicas han abordado estas categorías desde la constitución de un marco normativo que las haga viables, desde el planteamiento de leyes y estrategias que prevengan y sancionen las acciones violentas, protejan a los ciudadanos y garanticen el derecho a la paz, como un bien común de toda la sociedad.

De otro lado el autor Vicen Fisas (1987) describe seis pasos para definir la paz, así:

(...) paz como ausencia de guerra entre los estados; paz como equilibrio dinámico de factores sociales, políticos, económicos y tecnológicos; paz negativa (ausencia de violencia directa) y paz positiva (ausencia de violencia estructural o indirecta), propia de las estructuras sociales que soportan algún tipo de desigualdad: económica, política social, militar, cultural; paz como paz feminista (desde los años ochenta, se refiere más al campo de las relaciones personales, la inclusividad y la cooperación, señala el maltrato a las mujeres); la paz holística-gaia relaciona la paz con el medio ambiente, el planeta, el espíritu, las culturas”). (Fisas, citado por Arias, 2010, p.18).

Los anteriores conceptos nos remiten a una concepción de paz definida desde un espectro amplio e integral que implica categorías relevantes como el tema social y político, fundamental para un verdadero ejercicio de la ciudadanía en donde prevalezca la posibilidad de participación en la construcción de la democracia.

Por esta razón, la construcción de la paz es un esfuerzo individual, colectivo y del gobierno que demanda posturas éticas e involucra esferas fundamentales para el desarrollo

humano, social, político y económico de la sociedad. Este ejercicio solo será posible en la medida que los países se comprometan con premisas de respeto a los derechos humanos, la equidad de género, el cuidado del medio ambiente, la generación de políticas que garanticen el acceso de todas las personas a las necesidades básicas.

Es necesario crear una cultura de paz desde programas de educación para la paz, en este contexto se destaca la labor de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), quien instauró el programa UNITWIN en 1991, con el fin de crear redes de trabajo y colaboración entre instituciones de enseñanza superior, dando surgimiento a las cátedras de paz que se desarrollan en diferentes países del mundo.

Conceptualización del Conflicto al Posconflicto

Para hablar del postconflicto, resulta indispensable precisar de qué idea de conflicto partimos (Concha, 2009). Para el efecto, Galtung, plantea que el conflicto “no es otra cosa que una situación de objetivos o intereses incompatibles que siempre estarán emergiendo dentro del marco de las complejas relaciones humanas y en el desenvolvimiento de las sociedades, que se expresan como una relación de poderes”. Por consiguiente, el conflicto como hecho relacional hace parte de manera permanente de la vida y compromete la interioridad y la exterioridad de los sujetos, es decir, no son buenos ni malos en sí mismos, es el hecho vital que dentro de su complejidad es generador de múltiples experiencias para transformar, construir o en su defecto para destruir.

Dentro de la mirada que podría darse a la arquitectura que le es común a todo conflicto y por consiguiente a la arquitectura de la paz, se identifican tres fases: la primera de *pre negociación*, que constituye el manejo del conflicto, la segunda de *negociación*, que aborda la resolución del conflicto y la última, de *posconflicto*, que se orienta a la transformación del conflicto. *En este sentido*, el **postconflicto** no sería otra cosa que aquel período de tiempo, generalmente largo, que ocurre a partir de aquel momento en el cual, bien por la derrota militar propinada a una de las fuerzas contendientes, - en tanto una de las fuerzas se impuso sobre la otra, - o bien, porque al final se optó por dar por terminado el conflicto a través de una negociación.

El término posconflicto, como se indica, se refiere, entonces a los conflictos armados, concepto entendido como:

“(...) todo enfrentamiento protagonizado por grupos de diferente índole como: fuerzas militares regulares o irregulares, guerrillas, grupos armados de oposición, grupos paramilitares, o comunidades étnicas o religiosas que, utilizando armas u otras medidas de destrucción, provocan más de 100 víctimas en un año. (Escola de Cultura de Pau, 2005).

Desde la perspectiva de los conflictos armados, casi siempre de larga duración y de los conflictos que en general se suceden, en el ámbito del diverso y complejo mundo de las relaciones humanas, no es posible hablar del fin de éstos. La idea de que los conflictos no terminan ni se solucionan sino que se transforman, radica en el hecho de que en toda etapa de negociación lo que de fondo se está dirimiendo es la creación de un escenario en el cual se creen unas condiciones sociales y políticas en donde el trámite de deudas históricas, no implique el uso de la violencia (Lederach, 2007) y en el orden de lo subjetivo individual y colectivo se restaure el daño causado. Esto es lo que propiamente se ha denominado la dimensión política del posconflicto (Ugarriza, 2013).

El postconflicto sería entonces:

(...) el período que se ocupa de ese escenario que, en sentido exacto, es un período de transición en el cual las fuerzas sociales y políticas, que se inscriben en la dicotomía guerra-paz, tensionan sus fuerzas en el campo de la civilidad y dirimen sus diferencias apelando a los instrumentos propios de la democracia (Pérez, 2011)

En esta tensión de fuerzas, en un comienzo, en la correlación de fuerzas, la guerra y las formas violentas de resolver los conflictos gozan de una particular ventaja, de allí los altos riesgos de devolverse a períodos anteriores.

Vale la pena precisar que para el surgimiento del posconflicto como escenario de transición entre el conflicto armado a un período deseado de paz, todo estado debe garantizar que este proceso se desarrolle teniendo en cuenta unos ejes sobre los cuales éste ejerza su accionar.

Preparación para el posconflicto en Colombia

La Fundación Ideas para la Paz y la Universidad de los Andes publicaron en abril del 2002 el libro *Preparar el futuro: Conflicto y post-conflicto en Colombia*, en el cual se esboza el tema y se retoman algunas ideas del entonces secretario general de la Organización de Naciones Unidas (ONU), Boutros Boutros-Ghali, según el cual la construcción de la paz consiste en “acciones dirigidas a identificar y apoyar estructuras tendientes a fortalecer y solidificar la paz para evitar una recaída al conflicto”.

Al hablar en términos de posconflicto, una vez finalizado el conflicto armado, es necesario que dentro de la *dimensión política del posconflicto* (Urriaga, 2013) se reestructure toda la infraestructura del aparato estatal encaminada principalmente al fortalecimiento de una cultura de la democracia, un diseño institucional que responda a las demandas del contexto nacional e internacional, la participación ciudadana, la reintegración y reconciliación política.

La evolución de la educación para la paz

Los autores Salamanca, Casas y Otoyá (2008), desarrollan cómo se ha configurado la educación para la paz, así mismo lo relacionado con su conceptualización. En ese sentido, los autores retomando a Alicia Cabezudo, quien sostiene que “la educación para la paz es hoy un término pluridimensional que incluye un conjunto de ideas, conceptos y actividades para promover una cultura de la paz, hasta las prácticas pedagógicas concretas en el ámbito de la educación no formal” (Cabezudo citado por Salamanca, Casas & Otoyá, 2008, p.17). Es decir, que la educación para la paz tiene un horizonte amplio de comprensión y por tanto, genera gran incidencia en diversos contextos sociales.

La educación para la paz se vincula a valores esenciales como la convivencia humana, la tolerancia, el respeto y la defensa de los derechos; de igual manera, es una construcción humana que promueve el cambio, la transformación en torno a la resolución de problemas que se dan en la cotidianidad. La finalidad de la educación para la paz se manifiesta en cuanto se da una preocupación por modos de vida, caracterizados por la transformación de conflictos a través de la reflexión e innovación permanente de estrategias no violentas de interacción (p.18).

En lo concerniente a cómo se ha dado el proceso de evolución de la educación para la paz, es fundamental exponer los aportes del autor Jares (1999), quien describe tres olas de educación para la paz: primero, los desarrollos de la *Escuela Nueva* Pedagógica; segundo, la corriente místico o intimista; y tercero, el movimiento internacional de la paz en la década de los ochenta.

El primer momento de educación para la paz se denomina, *movimiento de la Escuela Nueva*, surge después de la primera guerra mundial y plantea una crítica a las escuelas pedagógicas tradicionales. La *Escuela Nueva* se fundamenta en la necesidad de desarrollar una educación para la comprensión internacional, que evite la guerra. Desde esta visión “la educación para la paz se configura como una triple dimensión: educación moral, educación social y educación religiosa” (Salamanca, Casas y Otoyá, 2008, p. 17).

En la evolución de la *Escuela Nueva*, aparece el recorrido de la Italiana María Montessori quien es fundamental en la conceptualización de la educación para la paz. Al respecto, el autor Jares (1999), según los planteamientos de Montessori, explica la pedagogía montessoriana, así:

Primero, el educando debe progresar en su educación, debe luchar contra sí mismo o contra los otros, contra la vieja sociedad o contra la naturaleza. Segundo, hace de la paz no sólo el fin sino también el medio del proceso educativo. Y, tercero, Montessori concede a la educación el privilegio y la esperanza de ser la única posibilidad que tiene el ser humano para hacer desaparecer la guerra del planeta (Montessori citado por Jares, 1999, p.27).

Según lo anterior, la paz es un concepto positivo, es decir, que posee una reforma social constructivista, puesto que busca el cambio en la sociedad a través de la resolución de los

conflictos. De ahí que Montessori realice una crítica a la educación tradicional, competitiva, individualista e insolidaria. Se requiere que la educación tenga impacto en la vida social, a lo cual Montessori hace hincapié cuando asevera que “la educación asume hoy, en el particular momento social que atraviesa, una importancia verdaderamente ilimitada. Y esta acentuación de su valor práctico puede expresarse en una sola frase: la educación es un arma para la paz” (Montessori citado por Jares, 1999, 30).

La pertinencia de la educación para la paz en la *Escuela Nueva* tiene su centralidad en la concepción optimista del ser humano como energía activa y creadora que, educando en su integridad, puede tomar conciencia e intervenir en su realidad, situando con ello a la educación para la paz, desde “la construcción pedagógica que se da en la escuela, puesto que ésta se desarrolla en cuanto promueve la defensa y los derechos que tiene el niño en la sociedad” (Jares, 1999, p.40). De esta manera, la escuela se convierte en una institución universal y que depende de los educadores, con lo cual se otorga un papel preponderante al maestro, tanto para atribuirle una función respecto de la responsabilidad de la transformación social, como para desempeñar un papel esencial en la responsabilidad de formar la infancia, construyendo así un mundo nuevo.

El segundo momento de educación para la paz, se da en la perspectiva de la UNESCO, como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial, a partir de la cual surge la necesidad de renovar las políticas de respeto, cooperación y seguridad entre los países. En este escenario se crea la ONU, y posteriormente, se origina la UNESCO, la cual va a desempeñar un papel importante en el tema de educación para la paz.

La educación para la paz en la perspectiva de la UNESCO se desarrolló en tres aspectos: primero, la comprensión internacional y la conciencia supranacional; hace referencia a la importancia de conocer cómo han vivido y viven los otros pueblos, se reconoce la aportación de cada nación al patrimonio común de la humanidad, además hace hincapié en cómo un mundo dividido puede llegar a ser cada día más insolidario. En este contexto, la UNESCO promueve la organización de los establecimientos escolares “para el aprendizaje de la democracia, la libertad, la igualdad, la fraternidad, mediante la experiencia vivida” (UNESCO citado por Jares, 1999, p.57).

Segundo, la enseñanza relativa al sistema de Naciones Unidas y organismos internacionales, en el cual se insiste que la enseñanza afecta a todos los niveles educativos e incluso a la educación informal. Y, tercero, la enseñanza relativa a los derechos humanos, se hace énfasis en que “el estudio de los derechos del hombre en la escuela tiene por objeto llevar a los alumnos a comprender y a aceptar las nociones de justicia, igualdad, libertad, paz, dignidad, derechos y democracia” (Jares, 1999, p. 64). Esto ocasiona que se impulse una educación para la paz en la escuela para el desarme, como uno de los fundamentos de la existencia de la UNESCO.

Y, el tercer momento, se titula, la educación para la paz desde la no- violencia. Según los aportes de los autores Lozano y Rueda (2007), la no- violencia aparece como un estilo de vida que busca la armonía de la persona basada en los valores de cooperación, respeto a la diferencia e igualdad. Así mismo es una “estrategia política para transformar la realidad en cuanto propone los mismos principios de la resolución de conflictos pero dándoles una dimensión colectiva y social. Análisis y toma de conciencia de la injusticia, denuncia de ésta, cooperación, y creación de alternativas” (Lozano & Rueda citados por Salamanca, Casas & Otoyá, 2008, p.23).

El movimiento de la no- violencia tiene como uno de sus grandes representantes a Gandhi, quien es consciente de la violencia externa, y por tanto, propugna un aprendizaje explícito desde pequeños de técnicas no-violentas, es decir, manifestaciones y acciones no violentas, prácticas de métodos de resistencia civil y no cooperación con la injusticia organizada, que favorezca la fuerza interior de cada persona. La no-violencia, no tiene nada de pasivo, puesto que para Gandhi “este proceso educativo del niño, debe comenzar el mismo día de su concepción, debiendo estar fundado en el respeto de su integridad” (Jares, 1999, p.71). De igual modo, autores como Lederach, enfatizan en que “la no violencia se plantea como una forma de luchar contra la injusticia, sin que esta lucha implique un agravio o daño a la persona que crea o apoya dicha injusticia” (p. 72).

Conceptualización de la educación para la paz

Para el autor Fisas, educar para la paz tiene que ver con “una educación para el encuentro de las individualidades, una educación para la conspiración, la cooperación, la cesión de confianza, un lugar donde aprender el manejo de nuestras potencialidades en transformación y en donde los proyectos culturales se conviertan en actividad política” (Fisas citado por Salamanca Casas & Otoy, 2008, p.28). En ese sentido, la educación para la paz consiste en analizar el mundo en el que vivimos, pasarlo por la crítica reflexiva emanada de los valores a un compromiso transformador, liberador de las personas en cuanto se promueva una lucha por la emancipación de los seres humanos y de sí mismos.

Por otra parte, el autor Lederach comprende que la educación por la paz se funda en profundizar e investigar en los obstáculos y causas que no permiten lograr esta condición de elevada justicia y reducida violencia, así mismo, “ la educación por la paz ha de promover y desarrollar el conocimiento, los valores y las capacidades de los educados para que comprendan y puedan comprender y edificar el proceso que lleva hacia la más plena realización de la paz” (Lederach citado por Salamanca Casas & Otoya, 2008, p. 29).

El autor Xesus Jares afirma que, la educación para la paz, es una forma particular de educación en valores; es un proceso continuo y permanente y está vista como una “dimensión transversal al currículo, puesto que afecta a todos sus elementos y etapas educativas” (p.30). Es decir que siendo un proceso continuo, educar para la paz no es algo acabado, sino que está en plena construcción en la historia del ser humano y es en la escuela en donde cobra sentido educar para la paz.

Desde esta perspectiva, se comprende la visión de Benavides, cuando indaga sobre educación para la paz, quien hace énfasis en que se debe partir de una concepción holística e interdisciplinaria que incluye, educación en derechos humanos, la transformación de conflictos, interacción con el desarrollo y el ambiente. La educación para la paz busca “constituir una experiencia de construcción de sujetos críticos frente a la realidad y los medios masivos de comunicación con el objeto de fomentar el multiculturalismo, el respeto, la solidaridad” (p.31). Educar para la paz es un proceso dinámico y creativo en donde se reconstruyen las estructuras de poder, como un proceso de enseñanza y aprendizaje que garantiza la resolución de los conflictos en la sociedad.

Finalmente, el autor Rodríguez sostiene que educar para la paz constituye un proceso educativo y dinámico en busca de un valor, consistente en la actitud de resolver no-violentamente los conflictos personales, sociales y ambientales hasta conseguir esta armonía” (p.32). Educar para la paz es una forma particular de experiencia en valores, implica un ejercicio en el establecimiento de bases para la acción a través de la interiorización de los valores; de esta manera educar para la paz se convierte en la necesidad de adoptar un modelo pedagógico para el desarrollo de la personalidad creativa de la familia, del alumnado, del docente, de toda la comunidad educativa, llevando a una conciencia de humanidad a la sociedad en general.

La construcción de un modelo de educación para la paz en el país incluye diversas perspectivas, entre ellas las apreciaciones de las víctimas, protagonistas que han sufrido las secuelas de la violencia, quienes desde sus propias experiencias de dolor y de los mecanismos de resistencia que han desarrollado frente a ésta, tienen mucho que aportar a la educación para la paz. En ese sentido,

Educar desde la mirada de las víctimas es hacerlo desde el otro lado, cruzando la frontera. Es educar desde la experiencia de quien padece y sufre la injusticia, tratando de ver el mundo desde ese ángulo. Se trata, por así decir, de una mirada excéntrica que renunciando a la fortaleza de la identidad del sujeto que mira, acepta la fragilidad del otro, no para debilitarlo más, sino para fragilizar el yo sin perder el plano de la asimetría bajo la cual se define la relación entre ambos (p. 211).

Con base en estos planteamientos los autores identifican unas categorías formativas que consideran indispensables para el proceso educativo, desde la mirada de la inocencia, el dolor y la injusticia que acompaña a las víctimas, ellas son:

Una poética del silencio como forma de comunicación y la opción del silencio, que no el mutismo, como resistencia frente al abuso de poder y a la dominación. *Una imaginación narrativa* como un dispositivo esencial para captar las intenciones los deseos y las creencias de los otros. *El tacto y la capacidad de escucha* como apertura al mundo afectivo y sentimental de los demás. *Las descripciones y el uso de términos sensibles*. Se trataría de formar hábitos mentales que nos acostumbren a pensar en términos de descripciones sensibles, de modo que

seamos capaces de captar las expresiones de las cuestiones existencialmente relevantes para el sujeto como parte de nuestras formas de relacionarnos con el mundo. *Estar atentos al abuso de analogías mentales en la representación del otro*, es decir intentar abandonar las analogías mentales como forma de mantener la extranjería como algo natural en nuestra relación asimétrica con él". (Mardones & Reyes, 2003, p. 214, 215).

Por lo tanto, pensar desde el dolor de las víctimas requiere una revolución ética que se fundamente en la relación con el otro y en la interpelación con el otro se construye la libertad de los sujetos. De ahí es pertinente que la educación para la paz, considere dentro de sus contenidos unos lineamientos que favorezcan unas relaciones de empatía y sensibilidad frente a las víctimas, desde un lugar de reconocimiento, que les permita ayudar a superar los horrores de la barbarie.

Educación en cultura de paz en perspectiva de la escuela

Puede afirmarse que existe una relación interdependiente entre la educación y cultura de paz, en tanto la educación es el medio por excelencia para la construcción de esta cultura, en ámbitos tales como la paz, el desarrollo económico y social sostenible, el respeto de los derechos humanos, la equidad de género, la participación democrática, la comprensión, la tolerancia, la solidaridad, la comunicación participativa y la libertad de información (Tuvilla, 2004, p. 146). Según este autor:

Cultura de Paz y educación mantienen así una interacción constante, porque si la primera es la que nutre, orienta, guía, marca metas y horizontes educativos, la segunda es la que posibilita – desde su perspectiva ética- la construcción de modelos y significados culturales nuevos. La educación es posiblemente el agente más poderoso para el cambio cultural y para el progreso social pues permite por un lado el desarrollo integral de la persona y la concienciación sobre las problemáticas sociales; así como facilita por otro, la búsqueda y puesta en práctica de las soluciones adecuadas. Si el derecho humano a la paz es un derecho síntesis, la cultura de paz por la misma razón es un concepto síntesis al sumar las aportaciones culturales de todas las sociedades a favor del ejercicio de este derecho (p. 146).

Es pertinente señalar que la cátedra de la paz es la forma como el legislador quiso se impartiera en nuestro País la educación para la paz en la escuela. El concepto de cátedra tiene su etimología en el latín *cathedra* (que, a su vez, tiene origen en un vocablo griego que significa “*asiento*”). La cátedra es la materia en particular o facultad que enseña un catedrático; es decir, el ejercicio de un catedrático en una determinada área del saber.

Los centros educativos son espacios idóneos para el mejoramiento de la convivencia, entendida ésta como “la interrelación dada entre los diferentes miembros de la comunidad educativa con incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual del alumnado”. La convivencia es consustancial a la cultura de la paz, porque permite el fortalecimiento de una democracia auténtica y una ciudadanía comprometida (p. 236). Adicionalmente, señala que los cinco principios que han de ser tenidos en cuenta para un aula pacífica, son: la cooperación, el aprecio por la diversidad, la expresión positiva de las emociones y la resolución de conflictos (Kreidler citado por Tuvilla 2004, p. 236).

En relación con la prevención de la violencia en la escuela, Tuvilla presenta el modelo ecológico como instrumento de análisis de sus causas, a partir de los aspectos individuales y contextuales de los estudiantes y del impacto sobre el comportamiento que tienen los distintos niveles de violencia; a saber, el individual, el relacional, el comunitario y el social. Este autor entiende que la violencia es un síntoma que debe ser aprovechado para conocer las cosas que no funcionan bien. Mediante este enfoque se pretenden reducir los factores de violencia, aumentando los factores de protección como:

Una percepción positiva de sí mismo, a través de la autoestima; la adquisición de aquellas competencias sociales como la capacidad de pedir ayuda y reaccionar con energía ante las diferentes manifestaciones de violencia; alcanzar un nivel de concienciación adecuado respecto a las diferentes formas o expresiones de la violencia; y adquirir habilidades y aptitudes que favorezcan el apoyo o auxilio entre víctimas y agresores (Tuvilla, 2004, p. 220).

El modelo ecológico promueve según este autor la aplicación de estrategias educativas individuales, relacionales, comunitarias y de sensibilización de la sociedad y las intervenciones que se manejan con fundamento en este modelo, apuntan a la prevención de la violencia antes de que ésta ocurra (nivel primario); al despliegue de acciones como respuesta inmediata a un acto violento (nivel secundario) y a la atención prolongada después de actos violentos (nivel terciario).

Las entidades educativas han de considerar la perspectiva de género como presupuesto de la convivencia escolar y, en este contexto, tienen la obligación de adoptar medidas para erradicar y prevenir la discriminación contra las mujeres, para lo cual deben efectuar la revisión curricular a fin de eliminar estereotipos de género y aportar referentes de la valiosa participación de ellas en la historia; controlar y prevenir la violencia entre iguales y aplicar programas de resolución pacífica de conflictos (Biehl, & Alberdi citado por Tuvilla, 2004, p. 251).

Para mejorar la convivencia se requiere, según Tuvilla de un buen ambiente socioeducativo, por tanto, es necesario desarrollar programas de prevención primaria y adoptar un modelo de análisis y de intervención para mejorar el clima escolar y las prácticas educativas y, los problemas sociales y de relación de los miembros de la comunidad educativa. Un buen clima escolar se caracteriza por: “lo positivo de las relaciones interpersonales, por un sistema de reglas y normas claro y coherente en su aplicación y por un nivel bajo de victimización, intimidación o maltrato”. (Tuvilla, 2004, p. 256).

Otro elemento importante para el aprendizaje de la convivencia es la resolución de conflictos, entendidos éstos como:

Situaciones en la que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles, o son percibidos como incompatibles, donde juegan un papel muy importante las emociones y sentimientos, y donde la relación entre las partes en conflicto puede salir robustecida o deteriorada en función de cómo sea el proceso de resolución del conflicto (Torrego, citado por Tuvilla, 2014, p. 279).

Para intervenir y resolver con éxito un conflicto, se requiere: “Clarificar el origen, la estructura y la magnitud del problema; facilitar y mejorar la comunicación; y trabajar sobre los problemas concretos que tienen las personas en oposición” (Lederach citado por Tuvilla, 2004, p. 281).

En el caso particular colombiano, el artículo 14 de la Ley 115 de 1994 modificada por el art. 1 de la Ley 1013 de 2006 en su literal a) establece como asignatura obligatoria: “El estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, de conformidad con el artículo 41 de la Constitución Política” y como enseñanza obligatoria que no requiere de asignatura según el literal d) “La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación de los valores humanos”.

Las comunidades educativas en Colombia han desarrollado iniciativas en torno a la educación para la paz, en dos sentidos:

a) La formación en competencias ciudadanas y el trabajo en el fortalecimiento de actitudes prosociales para la transformación del conflicto a nivel local; y b) la consolidación de una cultura de paz basada en el respeto a la dignidad humana y a los principios consignados en los derechos humanos, orientada a la transformación de los valores y de los imaginarios propios de una cultura de la violencia y exclusión social. (Salamanca, Casas, Otoyá, 2008, p. 43).

El Ministerio de Educación Nacional en relación con la educación para la paz ha orientado a los colegios para que apliquen las competencias básicas, a partir del desarrollo de conocimientos, actitudes y habilidades que promuevan una convivencia pacífica y las

competencias ciudadanas para incentivar en los estudiantes el pensamiento crítico, la resolución de los conflictos de manera constructiva y pacífica y la participación democrática.

Posteriormente, con la promulgación de la Ley 1732 de 2014 y con la finalidad de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia, se creó la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media como una asignatura independiente (artículo 1°).

CAPÍTULO III. RESULTADOS Y HALLAZGOS

En el desarrollo de este capítulo es necesario indicar la importancia de considerar la educación para la paz, como un escenario integral que contempla la educación para la paz estructural, cultural y directa, en los términos que han sido señalados aquí desde el referente conceptual en este trabajo.

Así, entenderemos para efectos de este documento, en el sentido que plantea Arias (2015), la educación para la paz, como un derrotero que potencia en los sectores de la educación formal y no formal, la construcción de conocimientos, actitudes y prácticas para la convivencia pacífica, la prevención de la violencia, el manejo de los conflictos, la participación democrática y la realización de la justicia.

En este marco y siguiendo con Arias, la Cátedra de la Paz, se considera como la estrategia central, de las Instituciones educativas de la básica y media, para desarrollar un Proyecto educativo institucional con un enfoque de paz. El enfoque de paz, articula las acciones directivas, administrativas, de convivencia y académicas tendientes a: construir una cultura de paz en la escuela y en la sociedad; a desarrollar estrategias de convivencia para abordar democráticamente el manejo de los conflictos, las diferencias, la construcción de normas; consolidar el gobierno escolar; acoger y atender integralmente a los integrantes de las comunidades educativas víctimas de la violencia social general, del conflicto armado, y a los desvinculados y desmovilizados que ingresan en los colegios en el marco de la reintegración social.

Con ello, se plantea un Cátedra de Paz, que asume los objetivos y contenidos que le señala la Ley 1732 de 2014, pero que se dimensiona en el marco de un conjunto de procesos que se instalan en las formas de gestionar lo educativo, de consolidar la cultura escolar, de fortalecer la convivencia, y de desarrollar los contenidos y las estrategias pedagógicas en el aula, a nivel de asignaturas específicas y de abordajes transversales.

En este sentido, y a partir de la indagación realizada se encontró, que existen dos campos desde los cuales se puede plantear los fundamentos de una educación para la paz: el primero identifica unos referentes, que irradian a nivel general, el para qué, los fines y alcances de una educación para la paz, y el segundo, relacionado con atributos específicos que son propios de un campo disciplinar de las ciencias, desde donde se aportan reflexiones y contenidos que contribuyen a construir el tejido teórico-práctico de la educación para la paz, y de manera particular para la Cátedra de la Paz. Al respecto, se tuvieron en cuenta los fundamentos aplicables a todas las dimensiones y posteriormente los contenidos específicos para cada ámbito.

Bajo esta perspectiva, a continuación se presentaron los resultados de la investigación en tres acápite. En el primero, expone algunos saberes y experiencias de educadores que han abordado la educación para la paz en dos sentidos; uno relacionado con algunas reflexiones sobre los fines de la educación para la paz en el contexto colombiano, y el otro corresponde a los ejes temáticos que se pueden trabajar desde un enfoque de la educación para la paz. En el segundo acápite, se abordan los fundamentos de la educación para la paz desde la dimensión ética, la dimensión psico-social, la dimensión sociocultural, la dimensión jurídica- política y la dimensión

pedagógica. Y en el tercero, a partir de los aportes de los expertos, de diferentes teóricos y de los autores de la investigación, se proponen algunas recomendaciones a los docentes de básica primaria y secundaria para la implementación de la Cátedra de la paz en la escuela.

3.1. APORTES DE LOS EXPERTOS SOBRE LOS FINES Y EJES TEMÁTICOS DE LA CATEDRA DE LA PAZ

A continuación se presentan los fines y los ejes temáticos dados por los expertos en temas sobre educación para la paz.

3.1.1. Fines

Una educación para la paz para que los niños le digan adiós a la guerra

E1: Francisco De Roux⁷, comenta: *“Yo dirigí el desarrollo de paz del Magdalena Medio, en un territorio extraordinariamente conflictivo, en el año de 1995; era posiblemente lo más bravo en la guerra del país y ahí estuve durante trece años, ese programa continúa. El propósito era hacer una transformación donde la educación iba a ser central. Acompañamos al CINEP en desarrollo las Escuelas Básicas Integrales, EBIS, con la idea de transformar la mentalidad de la gente en un territorio. (...), En realidad nosotros convertimos la región en una escuela y la idea*

⁷ Sacerdote jesuita fundador y director del Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Estudió filosofía y letras en la Universidad Javeriana; Maestría en economía en la Universidad de Los Andes; maestría en economía en el *London School of Economics* y doctorado en economía en la Universidad de la Sorbona en París. Se ha desempeñado como subdirector e investigador del Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep); investigador y promotor de las “empresas comunitarias”; ha participado como jurado del Premio Nacional de Paz - que organiza la Fundación Friedrich Ebert- desde hace una década.

era transformar la mentalidad de todo el mundo y hacer del territorio el hogar común donde nosotros todos vivamos.(...) Si se ven los colegios de la Compañía de Jesús, la plataforma de incidencia sobre la totalidad territorial y de los niños, se procuró que el rector de cada colegio fuera mirando todo el tiempo el territorio y la región y pusimos unas vicerrectoras mujeres, el rector un jesuita mirando hacia afuera todo el tiempo y metiéndoles a los niños la pasión por la región y por los conflictos de ésta y unas subdirectoras que estuvieran más comprometidas con el rigor del currículo. (...) yo creo que con los niños hay que lograr ganar una decisión muy profunda en contra de la guerra, las armas y la guerra son malos; qué lindo que ustedes hagan que los niños se volvieran radicalmente opuestos a las armas y radicalmente opuestos al militarismo. La guerra es mala, todo lo que la guerra toca lo daña”.

Una educación que sensibilice a los niños con la paz y les enseñe a afrontar democráticamente los conflictos

E2: Felipe Piedrahita⁸, desde su experiencia como docente e investigador de la Universidad de Antioquia y coordinador de la Cátedra UNESCO en nuestro país, considera que *“la educación de paz debe estar enfocada en el aspecto de la sensibilización, para que no suceda, como en el caso de la formación constitucional en donde se replica a los niños como robots que obedezcan la norma. Hablamos entonces de una educación para la paz que presupone el contexto del postconflicto armado y que debe apostarle a crear una cultura de la*

⁸ Especialista en Filosofía Política y Magíster en Ciencia Política de la Universidad de Antioquia (Colombia). Docente e investigador de esta Universidad. Actualmente titular de la Cátedra UNESCO en Resolución de Conflictos y Construcción de Paz que se coordina desde la Universidad de Antioquia. Entrevista realizada el 8 de octubre de 2014. Entrevista realizada el 10 de diciembre de 2014.

paz integral, a prevenir la violencia, teniendo como referente los aportes que en este sentido ha realizado la UNESCO desde su creación en 1992”.

Una educación que permita mejorar las relaciones hacia una convivencia pacífica ciudadana.

E3: La experiencia de educación para la paz de Enrique Chaux⁹, inicia con la creación de un grupo de investigación en la Universidad de los Andes en el año 2001, en el cual trabajó Educación para la convivencia, Educación para la paz y Prevención de la violencia; de este trabajo posteriormente nace el programa Aulas en Paz, el cual en la actualidad se ha implementado en más de cien colegios. En su criterio, la educación para la paz debe tener dos objetivos uno *“que tiene que ver con mejorar el clima de relaciones en el contexto escolar, que a su vez favorecería el aprendizaje en todas la áreas académicas y el segundo, es un objetivo para que los estudiantes desarrollen capacidades para que en las relaciones en su vida cotidiana, en sus relaciones laborales, en sus relaciones románticas, relaciones de amistad, y relaciones con desconocidos, pueda haber mucha más convivencia pacífica...”*.

⁹ Doctorado en Desarrollo Humano y Psicología de la Harvard University, con Maestría en Sistemas Cognitivos y Neuronales de la Boston University, Profesor Asociado del Departamento de Psicología de la Universidad de los Andes. Fue el coordinador del equipo que construyó los Estándares Colombianos de Competencias Ciudadanas para el Ministerio de Educación Nacional. Ha liderado diversas investigaciones y proyectos relacionados con el desarrollo de la agresión, la intimidación escolar (*bullying*), la prevención de la violencia y la educación para la convivencia. Lideró la creación y evaluación del Programa Multi-componente Aulas en Paz para la prevención de la agresión y la promoción de la convivencia. Asesoró al Ministerio de Educación en la elaboración de la reglamentación de la Ley 1620 para la Convivencia Escolar. Es autor de múltiples publicaciones, entre ellas el reciente libro “Educación, Convivencia y Agresión Escolar”. Entrevista realizada el 27 de noviembre de 2014.

A este respecto, el autor hace énfasis en que: *“Las competencias ciudadanas tienen en sí mismas unas estrategias pedagógicas, esto es, la capacidad de saber hacer en ciertos contextos y para aprender esas capacidades hay que tener oportunidades para la práctica, es decir aquí el principio más importante es aprender haciendo. Entonces, gran parte de nuestras estrategias pedagógicas están pensadas en crear oportunidades para poner en práctica las competencias que queremos desarrollar, si queremos desarrollar empatía, entonces en vez de decirle a los estudiantes, ustedes tienen que ser empáticos, el propósito es crear oportunidades para que sean empáticos; entonces por ejemplo, leer un cuento y parar la historia en cierto momento y decirles ¿conocen a alguien que pueda estar sintiendo lo que está sintiendo esta persona que estamos leyendo?, ¿Cómo se estará sintiendo esa persona que ustedes conocen?, si ustedes fueran a decirle algo ¿qué le dirían?, si ustedes fueran a escribirle una carta ¿cómo sería esa carta?, escribanle la carta ya mismo y entonces ahí los ponemos a que en la misma actividad, en el mismo momento tengan que ponerse en los zapatos de otros y pensar cómo está sintiéndose esa persona, cómo está sufriendo una situación y estamos básicamente colocándolos en posición de poner en práctica la empatía allí mismo”*.

El profesor Chau, considera que la Educación para la Paz no tiene diferencia con la Educación para la Convivencia, dentro del marco de las competencias ciudadanas porque *“la propuesta de Convivencia Ciudadana y dentro de competencias ciudadanas el ámbito que estamos trabajando se llama Convivencia y Paz, entonces están completamente unidos. Cuando pensamos en convivencia, pensamos en convivencia pacífica y en promover la posibilidad de tener relaciones constructivas, de tener conflictos, tener situaciones de dificultad, pero esos conflictos manejarlos de una manera que sea constructiva, que no sea haciéndole daño a otros pero sí enfrentándolos, viviendo, experimentando y llevando adelante los procesos de manejo de*

conflictos, realmente no hacemos una diferenciación sustancial entre educación para la convivencia y educación para la paz.”

Una educación para la paz que profundice en las causas del conflicto y la violencia y genere el sentido de corresponsabilidad

E4: Rafael Pabón¹⁰ afirma: *“he participado en experiencias que tienen que ver con la educación para la paz, fundamentalmente en la Alianza Educación para las culturas de Paz conformada por varias entidades del país. Por otra parte, en algunos temas que son relacionados con diseños curriculares; también trabajamos en la experiencia pedagógica con el Ministerio de Educación Nacional realizando intentos de reconocimiento de acciones educativas que tenían que ver con la paz”.*

Según este investigador, *“hay como tres tipos de orientaciones curriculares sobre estos temas: unos esfuerzos orientados a que los niños discutan los temas referidos al conflicto, para que comprendan y lean el conflicto armado; otros esfuerzos buscan que los niños entiendan lo que es el movimiento por la paz, el pacifismo, digamos la historia de los movimientos relacionados con la paz como una posición filosófica, política y social; bajo esta perspectiva, los niños estudian los conflictos de otros países, por ejemplo, el movimiento hippie. Otros*

¹⁰ Docente e investigador del sector educativo. Actualmente es el Coordinador del Programa de Fortalecimiento y Formación de Organizaciones Juveniles en la Fundación CINEP, fue Investigador del Programa de Educación y Políticas Públicas del IDEP. Coautor en el 2005 de la publicación del Cinep: “Biopedagogía: Sistematización de la estrategia educativa del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. El Magdalena Medio, una construcción histórica”. Entrevista realizada el 18 de noviembre de 2014.

profesores, consideran que los niños tienen que entender el conflicto armado colombiano y en este sentido, es un trabajo sobre las causas del conflicto y la violencia. Sin embargo, lo que uno ve es que eso es muy gaseoso todavía, o sea que ¿cómo llega eso a la escuela y cómo los maestros lo pueden apropiar dentro de un trabajo curricular con tan sólo unas horas? Es complicado”.

Sobre los objetivos de la educación para la paz, afirma: *yo quedaría contento con que cumpliera tres objetivos: el primero, que los niños entendieran las causas de los conflictos; el segundo, que entendieran de alguna manera el propio conflicto que estamos viviendo y; tercero, que de alguna manera entiendan que el pacifismo es una opción que no es inacción, sino que es activa y por tanto, requiere la responsabilidad de todos.*

En esta misma línea Francisco de Roux señala que *“otro elemento trascendental a tener en cuenta es la responsabilidad colectiva, tiene que ver mucho con la parte ética, lo que ha pasado en el país es responsabilidad de todos nosotros y todas las generaciones, aquí nadie tiene las manos limpias, tanto por lo que hemos hecho, como por lo que hemos dejado de hacer, por eso lo complicado para la justicia en este momento ¿quién puede tirar la primera piedra? cuando todos estamos involucrados, es muy importante que los estudiantes capten el sentido de la responsabilidad colectiva, porque es lo que nos ayuda después a pensar en la posibilidad de una justicia restaurativa que nos restaure a todos, no solamente a guerrilleros, militares y paramilitares; sino también a empresarios, políticos, papás y escuela”.*

“Convenzan a los niños que la seguridad ciudadana, que es tan importante, es parte de la paz, la tranquilidad y el orden, y que ésta no se fundamenta en las armas; la seguridad se basa

en la confianza colectiva, el capital social, el acumulado de confianza que se da entre los ciudadanos de un país, creer entre nosotros, mirarnos a los ojos, discutir, confiar en el otro y que es posible tener una sociedad desarmada, pero no solamente desarmada con las armas que andan por todas partes, sino desarmada, que no necesitamos quinientos mil hombres en armas”.

Una educación para la paz que permita desaprender la cultura de violencia y generar confianza y cooperación

5: La educadora Marina Caireta¹¹, a partir de su experiencia en la Escola de Cultura de Pau, organización española creada en 1999 cuya finalidad se encuentra enmarcada en la promoción de una cultura de paz y educación para la paz, considera como retos esenciales para nuestro país: trabajar por conseguir una paz estructural y desaprender la cultura de la violencia para generar confianza y trabajo en equipo, así mismo expresa que la cátedra debe tener tanto una asignatura específica y ser trabajada transversalmente en todo el currículo de la escuela.

Esta investigadora subraya en relación con la implementación de la Cátedra, lo siguiente:

“ Para mí la asignatura tiene una parte muy interesante, porque permite que haya un currículo explícito, que se hable de algunos temas que son importantes y que los espacios estén reconocidos, por ejemplo; los derechos humanos o temas de democracia y los temas relacionados con el concepto de paz; no obstante lo anterior, existe el riesgo al tener una

¹¹ Investigadora y docente de la Universidad Autónoma de Barcelona, forma parte del programa de la *Escola de Cultura de Pau*. Ha trabajado en diferentes programas y proyectos de educación para la paz tanto en el ámbito formal y no formal, realizando actividades dentro y fuera de Cataluña, entre ellos Colombia. Ha publicado distintos artículos en revistas y el libro *Juegos de Paz*. Entrevista realizada el 13 de marzo de 2015.

asignatura específica de llegar a concluir que ya no se requiere hacer nada más, siendo que es igualmente necesaria la transversalidad en el currículo de la educación para la paz. Por lo tanto, considero que el modelo debería tener ambas posibilidades, una asignatura con un currículo explícito y ser también trabajado el tema transversalmente”.

Aconseja que *“el aprendizaje cooperativo puede ser una herramienta muy conveniente, por ejemplo: cómo hacemos para que las clases tengan una asamblea semanal donde se acostumbren los muchachos a hablar sobre los conflictos de grupo y sobre las vivencias del grupo y cómo eso se puede traspasar después a nivel de centro en un consejo de estudiantes”.*

Una educación para la paz que contribuya a construir una vida digna y una vida buena con justicia, derechos y memoria

E6: Marieta Quintero¹² señala que la educación para la paz en el contexto del post-conflicto armado del país debe contribuir al desarrollo de la justicia, a la cultura de los derechos humanos y a la construcción de memoria histórica, individual y colectiva, para que se concreten los ideales de vida buena y vida digna, lo cual no se opone a que puedan realizarse tratamientos diferenciales atendiendo a los impactos de la violencia en distintos lugares del país.

¹² Graduada en Lenguas y con maestrías en Filosofía y en Educación, hizo sus estudios doctorales y su post doctorado en ciencias sociales con énfasis en infancia y juventud. Es especialista de la Didáctica de la Literatura Infantil. Docente universitaria. Se ha desempeñado como investigadora en las líneas de investigación educativa, desarrollo humano y educación, perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud y formación ética y política y principalmente ha trabajado el tema del conflicto armado. Hace parte del equipo que coordina la creación de la Maestría de Paz en la Universidad Distrital. Entrevista realizada el 20 de marzo de 2015.

En este sentido, la autora hace énfasis en *“la construcción de la memoria histórica, para conocer los hechos de violencia en nuestro país y también para que estos hechos no se vuelvan a repetir; yo creo que una manera de no repetir la historia es conocerla”*. Además, señala *“que la cátedra debe estar orientada por el tema de derechos humanos y, otro aspecto que la podría complementar es la ayuda humanitaria. Adicionalmente, otro componente que estaría muy relacionado con la memoria histórica y que yo lo colocaría dentro de este tema de los contenidos, es el de señalar la importancia de los procesos de posconflicto que han existido en el mundo y cuáles han sido las condiciones de investigación que en Colombia se han creado para la comprensión y la detención de los hechos atroces”*.

La educación para la paz permite identificar tres grupos de objetivos: los primeros relacionados con la construcción de una paz estructural con justicia y la garantía de los derechos humanos; los segundos relacionados con una paz cultural con los aprendizajes para la convivencia, la prevención de la violencia y la construcción de sentido y corresponsabilidad por una vida digna y buena y finalmente, el tercer grupo incluye fines relacionados con la paz directa que contribuyan a los aprendizajes para la transformación pacífica de los conflictos, la construcción de memoria y la inclusión social de las víctimas y de los victimarios.

Al respecto, Marieta Quintero considera que en *“un proceso de sesenta años de conflicto armado en donde esto no ha entrado en la escuela, en donde en la misma escuela conviven el hijo del victimario con el hijo de la víctima y el hijo del que toma las decisiones como juez o como el representante de la justicia, que de acuerdo con los intereses que tenga, fortalece al uno o fortalece al otro. No podemos ser ingenuos, se ha de considerar que muchas de las masacres fueron realizadas con el apoyo del mismo Estado, entonces no es lo mismo formar para la*

ciudadanía que formar para la educación de paz. Cuando se forma para la educación de paz, se educa para reconstruir un tejido que ha sido deteriorado y donde hay que reconocer a las víctimas del conflicto y donde se tienen que reconocer asuntos que aún no hemos reconocido”.

3.1.2. Ejes

Los ejes temáticos que los entrevistados consideran que debería contener la Cátedra de la Paz¹³ se orientan al desarrollo de unos principios y contenidos que se enmarcan dentro de cinco ámbitos. El primero, se constituye en un componente *ético*, en donde se inscriben una ética fundamentada en un componente espiritual, una ética del cuidado, una ética ambiental, los valores éticos y la dignidad humana. El segundo, el *jurídico-político* en donde se abordan los principios del derecho internacional humanitario y temas como la justicia, democracia y participación, derechos humanos, gobernanza y gobernabilidad, memoria histórica, víctimas y reparación. El tercer componente *sociocultural*, contempla temas como el territorio, el contexto, la inclusión y el enfoque diferencial. El cuarto, *psico-social*, el cual aborda temas como la guerra, el miedo, la capacidad de sobreponerse a eventos de horror, el desarrollo de algunas competencias y el clima institucional y finalmente, un componente *pedagógico*, en donde se abordan tres elementos, uno orientado al desarrollo de los contenidos, otro al aspecto metodológico y por último, la importancia de la formación a los docentes en el proceso de implementación de esta cátedra.

¹³ Con la sanción de la ley 1732 del 1 de Septiembre de 2014, se crea la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media como una asignatura independiente con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia. (Art 1.)

En el ámbito de la primera dimensión, existe un profundo interés por la importancia de la Ética en todos sus aspectos, al respecto el sacerdote Francisco De Roux, afirma “*existe un componente de tipo ético que invitará a pensar en una ética fundamentada en la dignidad humana, en una ética religiosa con fundamentación espiritual, además de pensar en tomar una gran conciencia de que el problema colombiano y el problema del conflicto en este País es un problema espiritual antes que cualquier cosa, es una fractura del ser humano entre nosotros muy profunda y entonces hay que recuperar el valor del ser humano, la grandeza de éste. Yo recuperaría lo espiritual y luego le entraría duro a la dignidad, la dignidad no se la debemos a nadie, ni al gobierno, ni al presidente Uribe, ni al presidente Santos, ni al ejército, la dignidad no se la debemos a la escuela, no se la debemos a la Universidad, la tenemos simplemente por ser seres humanos y es igual para todos los colombianos, es que en Colombia esas diferencias son horribles*”.

Así mismo, Felipe Piedrahita agrega a este componente que hay cosmovisiones éticas, “*se está lidiando con un problema ético, valdría la pena preguntarse ¿cómo se está formando a los estudiantes en valores éticos? ¿Qué valores se incluyen en esta formación de cultura de paz y cuáles no hacen parte? la formación ética ya es una formación en cultura de paz*” y Marieta Quintero añade que dentro de los contenidos de la cátedra se deben trabajar dos conceptos claves el de *ética del cuidado*¹⁴ y *ética ambiental*¹⁵.

¹⁴ La ética del cuidado hace referencia a una ética de la preocupación por la reciprocidad, el compromiso con los parientes y la comunidad; además es una ética de la responsabilidad, por eso se trata de pensar éticamente, es decir, pensar en los demás (ética de la compasión). Al respecto, (Comins, 2003), sostiene que “Si ese pensamiento queremos que sea una práctica, debe traducirse en medidas de justicia y actitudes de cuidado. Ambas cosas son imprescindibles. Lo único que hace la ética del cuidado es llamar la atención sobre el olvido del cuidado como prescripción ética básica en el ser humano” (. p.140).

En el contexto del segundo componente Jurídico político, los principios de justicia, derechos, democracia y participación son de gran importancia dentro de los contenidos programáticos que debe incluir la cátedra de la paz, en este sentido, *Marieta Quintero*, propone *que la cátedra de paz en la escuela debe ser abordada con base en algunos ejes como: la justicia derechos humanos, memoria histórica¹⁶, cultura democrática, gobernabilidad¹⁷ y gobernanza¹⁸, ayuda humanitaria y solidaridad, y cooperación.*

Del mismo modo, *Rafael Pabón*, resalta la importancia del tema de la participación *como fundamental para entender cuáles son las causas de los conflictos; otorgándole mayor fuerza al tema de la democracia y las formas de representación y participación en la escuela*, escenario inmediato en donde se va de implementar esta cátedra.

Para de Roux hablar de paz *“presupone algunos elementos de la justicia restaurativa que ustedes los conocen: Primero, la verdad; Segundo, la reparación de las víctimas ya que ha habido una acción de daño; Tercero, la justicia, hay que explicarle al niño, uno negocia la*

¹⁵ La ética ambiental se concibe como la reflexión racional y práctica sobre los problemas derivados de la relación del hombre con la naturaleza. (Martínez, Marcos. 2001)

¹⁶ Memoria histórica es un concepto ideológico e historiográfico de desarrollo relativamente reciente, que puede atribuirse en su formulación más común a Pierre Nora, y que viene a designar el esfuerzo consciente de los grupos humanos por encontrar con su pasado, sea éste real o imaginado, valorándolo y tratándolo con especial respeto.

¹⁷ La gobernabilidad se le concibe como "...una capacidad social y una relación social. Es decir, como la capacidad social de trazar y lograr objetivos en organizaciones, localidades, naciones, regiones y seres humanos (gobernabilidad corporativa, local, nacional, regional y social). Esta capacidad social consiste en relaciones sociales entre grupos, organizaciones, localidades, naciones, regiones y seres humanos" (Aguilera, 2002, p.4)

¹⁸ La gobernanza se articula fundamentalmente a la forma de mejorar la relación (horizontal) entre una pluralidad de actores públicos y privados, igualmente para mejorar los procesos de decisión, gestión y desarrollo de lo público y colectivo, teniendo en cuenta una relación con característica de integración y de interdependencia (Revez, . 2006)

verdad, es decir en el fondo si ustedes nos dicen la verdad nosotros los aceptamos en la vida política. Si ustedes restauran a las víctimas en alguna forma nosotros no permitimos que tengan que pagar los años de cárceles que realmente se merecerían, es una negociación”.

En el tercer componente, se agrupan elementos de carácter Socio - cultural, Felipe Piedrahita, señala que *“dentro del complejo entramado que involucra la cultura de paz¹⁹ se debe incluir la necesidad de defender universalmente una visión particular de los derechos humanos, la democracia, la convivencia, la tolerancia y la interculturalidad²⁰. Adicionalmente, Rafael Pabón, agrega la tolerancia y la inclusión como práctica educativa es importante, porque gran parte de nuestros problemas es la incapacidad que tenemos de leer nuestros propios contextos, es una desgracia que nuestros niños vivan aislados y fragmentados”* y Marieta Quintero, complementa afirmando que *“el tema de la paz no puede dejar por fuera el tema de la guerra, la posibilidad del perdón y la capacidad de ser solidarios, los cuales son temas que tenemos débiles en nuestra propia vida.*

En el ámbito psicosocial Francisco de Roux plantea que dentro de los retos de la educación para la paz estarían el reconocimiento de la guerra, el abordaje del miedo y la capacidad de sobreponerse a eventos de horror. *“Los colombianos no conocemos qué es la guerra, no sabemos lo que es eso, sólo se ve en la televisión como una película. Nosotros solo conocemos la violencia del hogar, la violencia contra la mujer, la violencia de la calle, en*

¹⁹ Es un concepto síntesis que encuentra en los derechos humanos su esencia básica y que se define como el conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida que inspiran una forma constructiva y creativa de relacionarnos para alcanzar –desde una visión holística e imperfecta de la paz- la armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con la naturaleza (Tuvilla, 2004, p. 11).

²⁰ La interculturalidad se refiere a la interacción comunicativa que se produce entre dos o más grupos humanos de diferente cultura. (Tomás R. Austin Millán)

Transmilenio y sabemos lo que es la inseguridad porque hay armas regadas por la calle, armas blancas, porque el tema de las normas no está claro, porque hay mucha corrupción, porque hay narcotráfico. Todo esto hay que trabajarlo desde lo que es la violencia cotidiana, pero la guerra es otra cosa, la guerra es la barbarie total, la guerra es la incertidumbre, es el militar que sale al campo y se lo llevan secuestrado. Es una caja de Pandora salvaje y usted trata de meter a la caja todos los que se le salieron y se le salen por el otro lado”.

Así mismo manifiesta “creo que el miedo es un sentimiento que se ha instalado en la mitad de la apatía, de la indolencia, del compromiso, pero que también frena a todos, entonces cómo derrotar el miedo y reconstruir esa sensación hacia otro lugar, es que uno a veces dice que la gente no hace porque es indolente, porque es incapaz de sentir compasión y no tiene solidaridad, pero hay gente que tiene total miedo, entonces ¿cómo reemplazar el miedo? ¿Cómo poner otras emociones y otras miradas que le den nuevas opciones a las formas de involucrarse con la gente y con lo público”.

Frente la necesidad de desarrollar en los estudiantes conductas resilientes plantea: “yo no daría explicaciones filosóficas, éticas, políticas, teológicas, porque se quiebran las explicaciones, yo pondría ejemplos de seres humanos que puestos en el límite, cuando no tenían ya nada que perder nos han enseñado que hay cosas en las cuales uno no puede ceder, si puede todavía vivir como ser humano. Utilizaría imágenes por ejemplo como el del muchacho en la plaza de Tiananmen que se pone delante del tanque de guerra y no deja que el tanque entre; el tanque se le va a escapar y se le pone de frente. Yo lo he visto ahora con las víctimas de La Habana, gente que perdió absolutamente todo, la señora del Nogal que le mataron el hijo y la nuera y al otro hijo se lo dejaron parapléjico y el otro que estuvo quince años en el secuestro y

las mamás de los falsos positivos que el ejército le mató a los hijos y el otro que llega y se quita la prótesis y la pone sobre la mesa para empezar a dar su testimonio y sin embargo están ahí para decir hay que sacar adelante el país, que no nos podemos dejar vencer”.

De otra parte Enrique Chauz afirma: *“la educación para la paz debe enfocarse en la disminución de la agresión en los estudiantes frenando este fenómeno en los contextos escolares y extra escolares, al respecto”* y por ende, plantea *“que la propuesta de la cátedra de la paz debe partir del trabajo adelantado sobre Las Competencias Ciudadanas, las cuales ya tienen categorías definidas. Por un lado, están los distintos tipos de competencias: emocionales, cognitivas y comunicativa y por otro lado, dentro de esas competencias existen ocho competencias relevantes para promover las relaciones pacíficas: Empatía, Manejo de la Rabia, Toma de Perspectiva, Generación Creativa de Opciones, Consideración de Consecuencias, Escucha Activa, Pensamiento Crítico y Asertividad”.*

“La otra categoría conceptual que me parece muy importante en la promoción de la convivencia, es el contexto, y creo que desde allí hay que trabajar implementando prácticas pedagógicas que desarrollen un clima escolar y un clima de aula favorable, en donde se promuevan relaciones de cuidado y se posibilite la participación de los estudiantes, para el logro de relaciones horizontales y democráticas que contemplen la construcción colectiva de normas y acuerdos claros frente a evitar situaciones de maltrato, de discriminación y de exclusión”.

En este mismo sentido, plantea que es importante brindar estrategias pedagógicas a los docentes para que ellos aprendan a generar ambientes armónicos abordando los conflictos de convivencia, mejorando el clima de aula y clima escolar. También deben fomentar ambientes de

cooperación, que fortalezcan y promuevan las relaciones de amistad y posteriormente enfatiza que se debe impactar en la familia, de tal manera que los padres tengan estrategias para tratar los conflictos en su hogar”.

Por último, el componente Pedagógico de la cátedra de la paz con base en los aportes de los entrevistados, debe ser abordado en tres sentidos: el primero, orientado a los contenidos; el segundo, a las metodologías o estrategias pedagógicas y por último, se enfatiza en la importancia de la formación y el acompañamiento a los docentes en el proceso de construcción e implementación de la cátedra de la paz en las escuelas.

En este orden de ideas, Marina Caireta, sugiere que los ejes de la cátedra de la paz deben abordarse en dos sentidos; uno hacia los *contenidos* y el otro con base en el aspecto *metodológico*. En cuanto a los *contenidos*, afirma que se vincula la educación para la paz²¹ para aquellas cosas que nos permiten avanzar hacia una paz positiva²², por ello es importante trabajar el tema de víctimas y el de reparación. En el sentido metodológico, hablar de educación para la paz, implica hablar de convivencia pacífica, de cómo abordar el conflicto y educar en el conflicto, cómo educar en derechos humanos y cómo educar para la democracia.

Sugiere un “un enfoque de convivencia y conflicto, educación en y para el conflicto en proyectos de convivencia. Esta es una buena línea, el hecho de obligar desde la administración educativa a generar proyectos de convivencia, entendiendo que la escuela además de ser un

²¹ Tiene que ver con una educación para el encuentro de las individualidades, una educación para la conspiración, la cooperación, la cesión de confianza, un lugar donde aprender el manejo de nuestras potencialidades en transformación y en donde los proyectos culturales se conviertan en actividad política” (Fisas, citado por Salamanca, Casas y Otoyá, 2008, p.28).

²² La paz positiva, supone un nivel reducido de violencia directa y un elevado nivel de justicia y cultura reconciliadora que persigue la eliminación de la violencia estructural y cultural, al tiempo que busca la armonía social y el respeto por los derechos de todos, así como un modelo de desarrollo sostenible y solidario.(Galtung)

centro de enseñanza, también es un centro de convivencia, aspecto que se tiene que cuidar y no sólo con una mirada organizativa sino también con una mirada educativa”.

Rafael Pabón hace una reflexión frente a la importancia de desarrollar acciones formativas con los maestros como seminarios y foros de discusión, donde ellos puedan mostrar sus propias creaciones, reconocer y cualificar lo que vienen haciendo. Otro tema central es el uso de la memoria, como una categoría de investigación social, cobrando importancia las fuentes de los tíos, los abuelos. Desde el punto de vista de la historia es importante que en la escuela se desarrollen proyectos literarios. Le parecen igualmente, muy importantes los vínculos que la cátedra de la paz tenga con otros contenidos curriculares, concretamente con las áreas de sociales, el colegio debe tratar de buscar puntos de encuentro. Considera como otra orientación clave, el trabajar este tema por proyectos, partiendo del contexto.

Con respeto a lo anterior, Rafael Pabón señala lo siguiente: *“la cátedra es una manera de actuar en el colegio y de establecer proyectos pedagógicos, yo creo que es otro tema. En este sentido, yo diría que se trata de ser prácticos, se trata de trabajar en proyectos específicos y que los niños entiendan que la paz es una solución a un determinado conflicto o a una determinada cuestión”* y resalta la importancia de *“los vínculos que la cátedra por la paz tenga con otros contenidos curriculares, concretamente con sociales, con otras áreas que hay en el colegio, tratando de buscar puntos de encuentro. Considero como otra orientación clave el trabajar este tema por proyectos y a partir del contexto y, la otra cosa, es el carácter simbólico de las acciones en la escuela”.*

Marieta Quintero aconseja apoyar el trabajo pedagógico con *“las ecografías narrativas, porque a partir de la posibilidad de la reconstrucción de la memoria de los hechos usted es capaz de dimensionar la vulneración y es capaz de situar la idea de una vida buena desde el dolor y sufrimiento que los otros han tenido; al hacer ese ejercicio denominado capacidad de imaginación narrativa, se realiza un ejercicio de abstracción que permite desarrollar un sentimiento empático, que no es lo mismo que ponerse en el lugar del otro, porque eso jamás lo podríamos hacer, al no poder asumir lo que el otro está viviendo”*.

Para Francisco de Roux el perdón es otro aspecto a tener en cuenta para la cátedra, *“sin el perdón nosotros no podemos, aquí hay un punto en pedagogía que es muy importante y es que los niños comprendan lo que significa ser humano y entonces yo creo que los niños tienen que entender dos cosas, primero, al ser humano en medio de su maravilla, las mujeres y los hombres somos capaces de las cosas más espantosas, (...) también es capaz de hacer las cosas más sublimes, es capaz de amar desinteresadamente, es capaz de dar sin esperar nada a cambio, es capaz de jugarse la vida por la justicia, es capaz de perdonar, es capaz de ser fiel a pesar que la otra gente le sea infiel. El perdón engrandece eso es muy importante y vemos en el mundo pedagógico cómo los niños aprenden a perdonar, yo creo que ahí todavía falta material pedagógico, sobre todo para el maestro”*.

Finalmente, vale la pena precisar desde los aportes de los entrevistados que la cátedra de la paz, no debe simplemente abordarse como una asignatura más en el currículo de la escuela, sino por el contrario, desarrollarse desde la transversalidad e interdisciplinariedad por los múltiples componentes y categorías desde los cuales se orienta su construcción y aplicación.

Con la cátedra de la paz, se aspira a que haya una mirada integral de las perspectivas desde donde se abordan temas como el conflicto social, conflicto armado, memoria, violencia, paz positiva, paz negativa y postconflicto, aspectos que permiten reflexionar desde el reconocimiento de nuestra historia la búsqueda en escenarios como la familia, la escuela y la sociedad de construcción de culturas de paz, a través de una educación para la paz, la cual se constituye en el objetivo mismo de la implementación de esta cátedra.

Frente a la implementación de la cátedra de paz en la escuela, de Roux hace un señalamiento problematizador en cuanto a la mercantilización de la escuela definiendo que *“es una fábrica con todas estas cosas de ICONTEC y ese sistema de estandarización en donde los profesores tienen que estar llenando papeles y fórmulas, todo eso es absurdo, es un montaje de la economía del mercado, el tiempo que tú necesitas para los niños, para el arte, para conversar con ellos, para acompañarlos, no hay, Y bueno, ¿qué hacemos con esto? Este es el país que tenemos y yo lo tengo en la escuela, pero qué interesante es coger cada problema de esos que acabas de presentar y convertirlo en un proyecto educativo que resuene en la cátedra, que resuene en las actividades curriculares y a través de ese proyecto educativo tratar de transformar el problema estructural que está ahí a la base”*.

El mismo autor refiere, *“que el reto está en las políticas públicas de este país, en la Educación tienen que cambiar y no pueden quedarse solamente en el estándar de la eficiencia del conocimiento, porque nosotros estamos en una transición, lo transicional no es solamente en la justicia, sino en el país mismo”*.

3.2. REFERENTES PARA LA FUNDAMENTACIÓN DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ EN SUS DIMENSIONES: ÉTICO-MORAL, PSICOSOCIAL, SOCIOCULTURAL, JURÍDICO-POLÍTICA Y PEDAGÓGICA

En este acápite se presentan en primer lugar, unos fundamentos que son comunes a todas las dimensiones y posteriormente, los conceptos identificados para cada una de las dimensiones.

3.2.1. Fundamentos generales

Los fundamentos generales de la educación para la paz, se establecen en términos de: i. La construcción de los sentidos y los fines de la paz, requieren conocer y comprender las causas de las injusticias y de las diversas formas de violencia en la sociedad; ii. La educación para la paz, necesita tener una visión integral y un compromiso de corresponsabilidad entre la sociedad y el Estado; iii. La educación para la paz, es la condición necesaria para construir la cultura de paz.

Los sentidos y los fines de la paz, requieren conocer y comprender las causas de las injusticias, y de las diversas formas de violencia en la sociedad

Galtung, autor que ha sido referente de los estudios que han desarrollado la paz y la cultura de paz, propone no recurrir a enfoques unilaterales provenientes de la biología, la psicología, el estructuralismo y el culturalismo, sino que el análisis ha de orientarse hacia la

interrelación de las respuestas que dan estos tipos de enfoques y en el estudio simultáneo de la paz, versus la violencia (Galtung, 1995, p. 66).

Este mismo autor ha distinguido tres tipos de violencias: la directa, la estructural y la cultural, así:

violencia directa, deliberadamente dirigida a insultar las necesidades básicas de otros (incluida naturaleza), violencia estructural, que incorpora esos insultos a las estructuras sociales y mundiales en forma de explotación y represión, y violencia cultural, que se refiere a los aspectos de la cultura (como religión y lenguaje) que legitiman violencia directa y estructural. (Galtung, 1995, p.69)

En los documentos consultados se coincide en ubicar la categoría de la violencia como fruto de la cultura aprendida y de las injusticias existentes, a partir de lo cual, se reconoce que para desaprender la violencia, superarla, se necesitan desarrollar las rutas de la justicia, las rutas de la civilidad y la construcción de nuevos sentidos y prácticas de convivencia para ser y estar en la sociedad, privilegiando los intereses sociales y políticos que favorezca la paz. A este respecto el Manifiesto de Sevilla expresa que “la guerra no está determinada por los genes, sino que es, por encima de todo, es una invención humana y en consecuencia la misma especie que ha inventado la guerra es igualmente capaz de inventar la paz” (citado por Tuvilla 2004, p. 59).

Al respecto una educación para la paz, enfrenta el reto histórico de visibilizar y superar las herencias del patriarcado, del afán narcisista del poder, del egoísmo, del dogmatismo, tal y como lo precisa Fisas, cuando afirma que la violencia tiene origen en:

(...) el patriarcado y la mística de la masculinidad; la búsqueda del liderazgo, el poder y el dominio; la incapacidad para resolver los conflictos de manera pacífica; el militarismo y el monopolio de la violencia por parte de los Estados; los intereses de las grandes potencias; las interpretaciones religiosas fanáticas; las ideologías excluyentes; el etnocentrismo y la ignorancia cultural; el mantenimiento de estructuras que perpetúan y generan las injusticias...” (Fisas, citado en Tuvilla, 2004, p. 56)

La educación para la paz, necesita tener una visión integral y un compromiso de corresponsabilidad entre la sociedad y el Estado

Para trabajar en favor de una educación para una cultura de paz es preciso aclarar que existen diferentes concepciones de lo que significa la paz y es este sentido acogiendo a Tuvilla, se debe hablar antes que de la paz, de las paces. “Esto implica también hoy, si consideramos que no se siguen en todos los lugares los mismos procesos de construcción pacífica de las sociedades, que no podemos hablar de paz, sino de las paces” (Tuvilla, 2004, p. 25).

Así encontramos que cuando se habla de paces, encontramos los conceptos de paz perfecta e imperfecta. La paz no puede concebirse como un estado de perfección, puesto que en términos de las posibilidades humanas, en el mundo de lo real, sólo puede ser abordada como un proceso de continua construcción participativa. De tal manera, que la educación para la paz no aspira a una paz libre de controversias, conflictos, a la implementación de soluciones perfectas, sino que reconoce que es necesario trabajar desde una perspectiva imperfecta, es un proceso creativo en el que tomamos lo que ha funcionado en nuestras experiencias de vida cotidiana y directa para el manejo de los conflictos de forma pacífica, no obstante que las soluciones sean parciales o imperfectas (Tuvilla, 2004).

Algunas implicaciones del concepto de la paz imperfecta, son las siguientes: una ruptura con las concepciones anteriores de la paz como algo perfecto y no alcanzable en la vida cotidiana; reconocimiento de las realidades, prácticas y acciones pacifistas y las posibilidades de

transformación en entornos cercanos; la anticipación y planificación frente a posibles futuros conflictos (Muñoz, citado en Tuvilla, 2004, p. 40).

Sobre el enfoque integral y holístico de la paz, Rosa Ludy Arias (2015) sostiene que se requiere de un abordaje de paz integral para garantizar una paz sostenible, que comprenda el compromiso de todos los actores sociales e institucionales en la formulación de las políticas públicas, en los procesos legislativos, las decisiones económicas, la modernización de la justicia y los procesos educativos del país. Justifica esta autora un manejo integral de la paz, para hacer visibles las causas históricas que han reproducido la injusticia social, la intolerancia, el autoritarismo, la restricción de las libertades y la falta de democracia.

Las realidades de las violencias no son tan independientes como pareciera, se interceptan, pese a que sus manifestaciones sean específicas; la violencia estructural sistémica, ha estado acompañada de la violencia cultural y del ejercicio de violencias directas, diversificadas histórica y geográficamente entre el delito, la delincuencia, la insurgencia, el paramilitarismo, el narcotráfico, la corrupción administrativa, la dominación de clase y el abuso de poder por parte de los organismos de seguridad del Estado (Arias, 2015, p. 4).

En esta línea de ideas, propone Arias, que los retos y propósitos de una educación para la paz integral, se relacionan con:

(...) construir un proyecto de país en torno a la paz, requiere que se amplíe la investigación, el conocimiento para la paz, la memoria de las injusticias, el debate público y ante todo la educación para la paz integral, de tal forma que se evite el reduccionismo en su abordaje, la simplificación de las causas de la violencia, la manipulación de la información, la polarización de las posturas, y lo peor, el retorno a viejas prácticas y la creación de nuevas formas de violencia. Este aspecto, cobra radical importancia en un país que no conoce la paz integral, que no ha sido educado en sentido fuerte para la democracia y los derechos humanos y en el que por siglos han primado los intereses individuales, las posturas radicalizadas, entre amigos y enemigos y la falta de tolerancia social y de pluralismo político. (Arias, 2015, p. 4)

Desde un enfoque holístico de la paz, se pretende encontrar una armonía o equilibrio con nosotros mismos, con los demás y con el medio ambiente, teniendo en cuenta cambios en lo cultural, en las estructuras sociales, en la economía, la política y en lo social (Tuvilla, 2004,

p.36). Bajo esta perspectiva, resulta claro que no puede atribuírsele a la escuela toda la responsabilidad del desarrollo de una cultura de paz, puesto que, así como lo propone también Arias (2015), todos los actores sociales e institucionales somos corresponsables de su construcción desde los diferentes escenarios políticos y sociales, así como también lo hemos sido frente a la reproducción de las causas que han originado la violencia.

La educación para la paz, es la condición necesaria para construir la cultura de paz.

En todos los pronunciamientos de orden político y social se ha reconocido el papel de la educación para construir la paz, y de la educación para la paz, para propiciar la cultura de paz. En el primer caso explica Arias (2015), la educación en sentido general, es un factor necesario para el desarrollo humano y económico, es un derecho social; sin lo cual, no es posible construir el progreso de una sociedad y la igualdad social, ejes a su vez, de la justicia social. En el segundo caso, la educación para la paz, busca generar aprendizajes sobre los valores, los derechos, las habilidades sociales, para construir los sentidos civilizatorios de la convivencia, de tal forma que se pueda incidir en las decisiones morales y políticas, en las actitudes y en las prácticas sociales, que privilegien la paz en todos los escenarios de convivencia y participación social.

La educación para la paz por tanto, es el instrumento que por excelencia permite la construcción de culturas de paz, en tanto que la educación es un agente poderoso que posibilita denunciar y anunciar otras alternativas frente a la dominación y la alineación, “convirtiéndose en herramienta emancipatoria” (Freire, citado en Rodríguez & Rojas, 2012, p. 1), permite “la construcción de modelos y significados culturales nuevos (...) el cambio cultural y el progreso social” (Tuvilla, 2004, p. 146); la educación es un vehículo para el desarrollo integral de las

personas, para tomar conciencia respecto de las problemáticas sociales y la identificación y puesta en práctica de las soluciones adecuadas.

La educación constituye, sin lugar a dudas, el instrumento más valioso para construir la Cultura de Paz, pero a su vez, los valores que esta inspira deben constituir los fines y los contenidos básicos de tal educación. Si la construcción de la cultura de paz a través de ese “conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida” constituye la clave del potencial creador de la ciudadanía mundial, la educación es la herramienta que puede configurar y guiar el desarrollo de ese potencial, y al mismo tiempo orientarlo adecuadamente para alcanzar las aspiraciones pacíficas de la comunidad internacional (Tuvilla, 2004, p.146).

Es por ello que la educación para la paz se constituye en un instrumento fundamental para la construcción de escenarios de paz en el marco de una paz integral que promueva los sentidos y formas de la justicia, la prevención de la violencia cotidiana en nuestra vida personal, familiar y escolar, el abordaje integral de los conflictos; y, la realización de la integración social de todos los actores sociales del conflicto armado en el contexto actual de Colombia.

3.2.2. Fundamentos desde las dimensiones

En este apartado se desarrollaron los aportes desde las dimensiones: Ético – Moral, Psicosocial, Socio Cultura, Jurídico – Política y Pedagógica, para la Catedra de la Paz.

3.2.2.1. Fundamentos desde la dimensión Ético- moral

En palabras de Cortina (2003) la ética es un tipo de saber que tiene como finalidad, orientar la acción humana en un sentido racional que conlleva al buen vivir del ser humano. Por tanto, lo ético- moral se concibe como un saber práctico sobre el fin de la acción humana en la medida que la persona puede decidir qué hábitos debe asumir, cómo ordena las metas y cuáles son los valores por los cuales ha de orientarse; de ahí la importancia de saber deliberar y tomar

buenas decisiones en la vida que contribuyan a forjar un buen carácter en la persona. En ese sentido, la ética es fundamental para una educación para la paz que busca cimentar valores cívicos en los ciudadanos con la finalidad de promover esos valores en toda la sociedad.

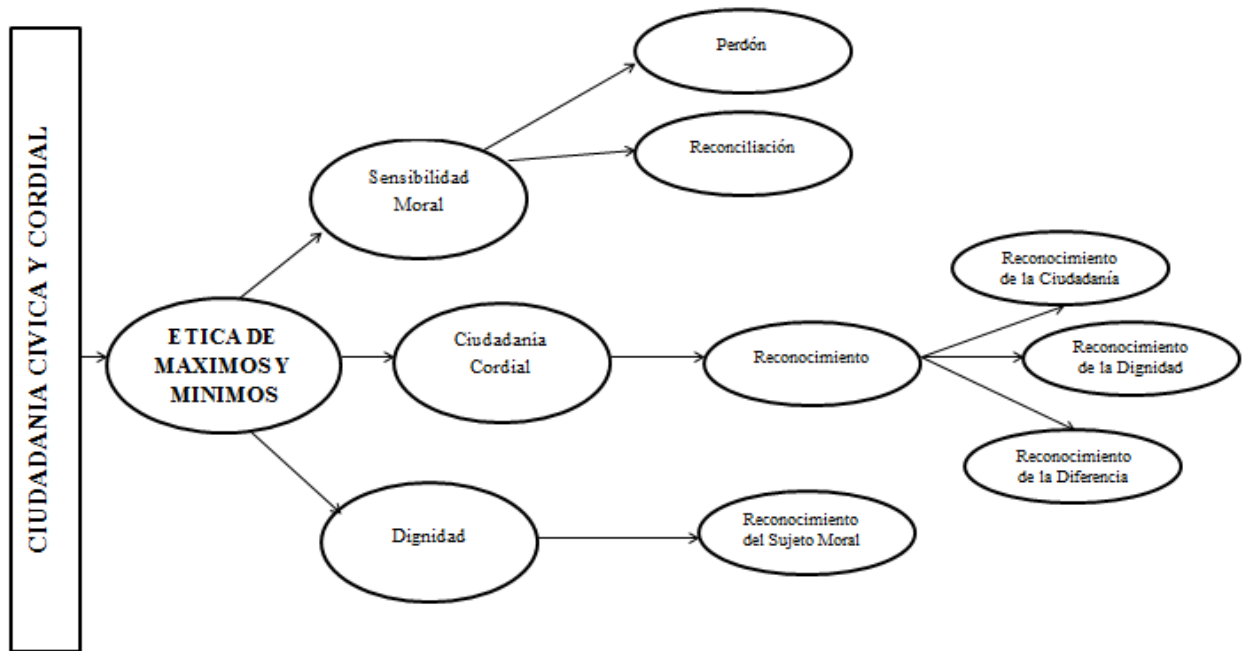


FIGURA 1

Al respecto, los fundamentos de una ética de máximos y mínimos son vitales para implementar en la educación para la paz, puesto que favorecen una educación donde se privilegia la dignidad humana, el reconocimiento de si y del otro, el perdón y la reconciliación, la ciudadanía cordial y las competencias ciudadanas como elementos valiosos en pro de una ciudadanía cívica y cordial.

La paz es un bien moral y un valor universal de la ética mínima cordial; solo posible, en contextos pluralistas

En lo relacionado a los fundamentos de la dimensión ética en esta investigación, es necesario desarrollar la contribución que ofrecen los elementos de una *ética de máximos* y de *mínimos* en la construcción de una educación para la paz. En este aspecto, se tuvieron en cuenta los aportes de Adela Cortina (2003), quien explica que la *ética de máximos* es aquella “donde se concibe la moral como diseño de grupos particulares de vida feliz. Se trata de una ética conciliatoria que invita o da consejos desde la experiencia vivida en primera persona o desde la experiencia heredada de los sujetos” (Cortina, 2003, p.120). En cambio, una *ética de mínimos*, o en otras palabras, una moral cívica de corte universal, consiste en unos mínimos compartidos entre ciudadanos que tienen distintas “concepciones de hombre, distintos ideales de vida humana; mínimos que les llevan a considerar como fecunda su convivencia” (p. 121).

Por tanto, que la ética cívica sea una ética de mínimos significa que lo que comparten los ciudadanos no son determinados proyectos de felicidad (*ética de máximos*), porque cada uno de ellos tiene su propio ideal de vida buena, esto es, su concepción del mundo (su concepción religiosa, agnóstica, atea, entre otras) y ninguno tiene derecho a imponer a otros esa visión de lo que es vida feliz. Esas concepciones de mundo que tienen los ciudadanos en una sociedad moderna son plurales, en ese sentido, una sociedad pluralista es aquella “donde conviven personas y grupos que se proponen distintas éticas de máximos, que son compartidos a través del testimonio y el diálogo” (p. 122). Por consiguiente, una ética de mínimos promueve el pluralismo como un enfoque de legitimar democráticamente los derechos que tiene todo ciudadano en el Estado.

Bajo estos presupuestos, la paz, se constituye en un bien público universal, al que pueden aspirar las y los ciudadanos, en sociedades plurales, sin importar sus diversas ideologías, religiones, aspiraciones particulares. Aquí, la Catedra de la paz, requiere abordar las distinciones entre la igualdad y la diferencia, entre las aspiraciones particulares de vida buena, y la necesidad del pluralismo para hacer pactos de convivencia que aspiren a la paz, como bien público.

La paz, se encarna y se expresa en el respeto de la dignidad de las personas y en el reconocimiento del valor de los sujetos morales

Uno de los conceptos fundamentales en los cuales se sustenta la educación para la paz está relacionado con el tema de la dignidad. Al respecto, el autor Etxeberria (2013), sostiene que una educación para la paz debe tener como punto de partida el tema de la *dignidad humana*, la cual “se aplica a todos los seres humanos dotados de conciencia y libertad, y como tales, capaces de moralidad. Así mismo, la dignidad es una característica de la persona que se muestra intrínseca a ella e inalienable” (p. 135).

Al mismo tiempo, la dignidad humana no solo nos permite definir los grupos humanos discriminados y violentados en lo más básico. Sino que nos ayuda a “que descubramos las principales dinámicas de la violencia, que se nos presentan como relevantes mecanismos de la negación de la dignidad. Si somos sujetos de dignidad, somos valor en sí, fin en sí, merecemos respeto” (p.138). En ese sentido, es esencial promover una educación para la paz donde se reivindique la dignidad del ser humano, esto se debe hacer “tomando como referencia los

colectivos a los que no se les reconoce esta dignidad. Por consiguiente, una educación en la dignidad será encarnada y efectiva para todos” (p.136).

Sin embargo para que la dignidad humana se visibilice en el sujeto es indispensable que se consolide el *reconocimiento*, como relación consigo mismo y como relación con los otros. En esta visión, el autor Fascioli (2009) expone tres aspectos fundamentales del reconocimiento:

Primero, se relaciona con la autoconfianza, la cual está cimentada en el valor de las propias necesidades concretas. Segundo, implica que las personas de una comunidad se reconozcan como libres e iguales, trascendiendo el carácter particular y emocional del amor. Sobre esta esfera se erige nuestro autorrespeto, porque en la capacidad de reclamar derechos obtenemos una muestra objetiva y pública de que se nos reconoce como moralmente responsables. Y, tercero, corresponde a la valoración social que merece un individuo o un grupo por la forma de su autorrealización o de su identidad particular. Así, el sujeto es reconocido de una manera cada vez más amplia en su autonomía y su identidad personal (Fascioli, 2009, p.4).

De igual manera, Axel Honneth, propone tres elementos esenciales para que exista el reconocimiento en los sujetos: *el cuidado afectivo*, *la igualdad social* (garantizada por la ley) y *estima social* (dada por la cooperación), de lo cual se evidencia que el reconocimiento tiene como fundamento a saber, el cuidado en sí del sujeto, además, el reconocer que éste tiene unos derechos y deberes en la sociedad, y que el reconocimiento implica la capacidad de que la persona sea reconocida socialmente. En este orden de ideas, “el reconocimiento es parte constitutiva del ser humano, puesto que al reconocer a los otros nos reconocemos a nosotros mismos” (Ricoeur citado por Cortina, 2003, p.167).

Educar en el reconocimiento no puede implicar sólo inscribirse en un marco regulativo, sino que implica también “poder estimar, dar un valor concreto al aporte que el otro, diferente — docente o alumno— hace a la vida de todos” (Honneth, citado por Fascioli, 2009, p.11). En esta perspectiva el reconocimiento permite la construcción de una educación para la paz donde todos

son reconocidos en valor como sujetos. De hecho, Etxeberria (2013), menciona el reconocimiento como elemento que posibilita la educación para la paz contiene: el reconocimiento de la dignidad; el reconocimiento de la ciudadanía; y el reconocimiento de la diferencia, de lo cual se asume que “todos tenemos que reconocernos unos a otros, mutuamente por igual, nuestra dignidad, ciudadanía y diferencia” (Etxeberria, 2013, p.202).

Frente a la intolerancia, la xenofobia y el miedo a lo diferente, al otro o a la otra, la alternativa es el reconocimiento solidario de pluralidad de formas de vida, que implica el reconocimiento de un *ethos* pluralista que respete tanto las éticas particulares como la ética cívica. Esto quiere decir que, “se trata del reconocimiento recíproco de las carencias y ventajas de las diferentes formas de vida y la reconstrucción común de las alternativas en el marco de la pluralidad” (Guzmán, citado por Comins, 2009, p.182.). Este reconocimiento de los demás como sujetos con dignidad conlleva en reconocer “que otros cuentan con nosotros y que nosotros estamos en una situación de ayuda” (p.195).

En definitiva, una educación para la paz invita al reconocimiento de unos a otros, mutuamente por igual, de nuestra dignidad, ciudadanía y diferencia a partir del diálogo y de la construcción de pactos de convivencia fundamentados en la autonomía, la solidaridad, la tolerancia y en el respeto de los derechos humanos.

La paz, se construye a partir de una ciudadanía cordial que se fundamenta en competencias ciudadanas que favorecen el cuidado, la participación y valoración de las diferencias

En la educación para la paz, el tema de la ciudadanía cordial, es fundamental en cuanto posibilita el reconocer recíproco de los ciudadanos, en tanto se consideran sujetos dignos de respeto y de compasión; por tanto, en la medida que se respeta a todos y cada uno de los ciudadanos, esto presupone un ejercicio de respeto por los ideales de cada ser humano por tener una vida digna donde se manifiesta la cordialidad en las acciones de los sujetos. De esto se evidencia la necesidad de promover una ciudadanía cordial, desde una ética cívica que se fundamenta en “el respeto activo, es decir, el hábito de respetar activamente las creencias de los demás, favoreciendo el respeto a la dignidad de las personas a pensar diferente” (Cortina, 2010, p.37).

En la medida que se promueva la ciudadanía desde unos valores cívicos como la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto activo y el diálogo entre los sujetos, esto tiene como consecuencia, el ejercicio de instituciones democráticas y sociedades pluralistas que posibiliten crear proyectos de vida feliz, en cuanto que los miembros de una sociedad compartan unas normas y valores mínimos desde los cuales se exige ese respeto al pluralismo. Educar en la ciudadanía cordial, conlleva una educación orientada a la vida, en donde la dignidad humana es fundamental para que los ciudadanos se reconozcan como sujetos comprometidos en el ejercicio moral de las virtudes; así mismo, se requieren ciudadanos comprometidos con la acción moral de las virtudes públicas que permitan forjar la cohesión de la comunidad en beneficio del bien común de la sociedad.

Otro aspecto a considerar dentro de una propuesta de educación para la paz es el desarrollo de algunas competencias ciudadanas que son fundamentales en el marco de la ciudadanía. A este respecto, Chaux (2012) señala que: “las personas podemos y debemos desarrollar durante nuestro paso por la escuela, básica y media unas competencias que permitan prevenir y contener las agresiones, reconocer y resolver conflictos” (p.18). A través de las competencias se construyen prácticas de ciudadanía que contribuyen a mejorar la convivencia en la escuela. Así pues, las competencias ciudadanas son aquellas capacidades que permiten que las personas actúen de forma benéfica en la sociedad, de ahí que para su desarrollo son primordiales ambientes adecuados y el cuidado en las relaciones.

De esta manera, aparecen tres esferas en las cuales se desarrollan estas competencias:

Convivencia y paz, que incluye asuntos referidos a las relaciones interpersonales e intergrupales propias de la vida en sociedad. *Participación y responsabilidad democrática*, que incluye temas como la construcción colectiva de acuerdos, la participación en decisiones colectivas, el análisis crítico de normas y leyes, las iniciativas para la transformación de contextos sociales. *Pluralidad identidad y valoración de diferencias*, que se refiere a los asuntos propios de las interacciones en una sociedad pluriétnica y multicultural (Chaux, 2012, p. 67-68).

En síntesis, el adecuado manejo de las relaciones interpersonales, la participación que tienen todos los sujetos en una sociedad democrática, y la pluralidad cultural que promueve el respeto a la diferencia, son competencias ciudadanas que dan sentido al ejercicio de la ciudadanía, y por ende a la construcción de una educación para la paz donde se construyan relaciones de cuidado donde todos los sujetos participan activamente y responsablemente de una educación solidaria y democrática.

La paz, necesita fortalecer la sensibilidad moral para el perdón y la reconciliación

Si bien se habla de reparación, restablecimiento de derechos ante el horror y la violencia, la dimensión ético-moral de la paz, conlleva pensar en el perdón y la reconciliación, desde la sensibilidad moral, entendiendo que las emociones morales, se establecen desde las formas de razonar moralmente y desde los valores que establecen los sujetos ante los conflictos y problemas que les presenta la vida. En este manejo de las emociones como capacidad empática del ser humano, aparece el concepto del *perdón*²³, que significa “ establecer un consenso en torno a la existencia de una acción trasgresora, eximir de culpa y responsabilidad a su autor” (Narváez & Diaz, 2011, p.178). Además, es un movimiento interior de reconstrucción de narrativas en intercambios comunitarios que habilita “a las personas agredidas para la posible restauración del intercambio social con sus ofensores en pro de una cultura de paz” (p.178). Por tanto, el perdón “implica una transformación emocional en la que el sujeto cambia el resentimiento y los deseos de vergüenza por la comprensión del agravio, el respeto hacia el ofensor y la búsqueda de empatía” (p.179).

Para el autor Casarjian el perdón debe contar con cinco características:

Primero; *la decisión*, en este caso el ofendido opta por dejar de ver las actitudes negativas del ofensor e intenta ver en él a un semejante que ha cometido errores, pero es digno de respeto y amor. Segundo; *la actitud*, el ofendido tiene la capacidad de comprender que el recuerdo de la ofensa es una percepción y no un hecho objetivo. Tercero; *el proceso*, indica que el perdón no ocurre en un momento dado, sino que implica transformaciones graduales de las percepciones, permitiéndole al ofendido una comprensión más amplia de lo sucedido. Cuarto; *la forma de vida*, perdonar implica una transformación de la comprensión que se tiene acerca de lo

²³ Para Ricoeur el perdón exige la memoria dado que nos permite y demanda enfrentar el problema de la representación del pasado en el plano de la historia. Y se opone al olvido, porque presupone la existencia de la falta que ha dado origen a la inactividad del hombre y que por el acto del perdón se quiere superar. Así, el perdón constituye un nuevo relato que irrumpe en la realidad política al transformar la acción del hombre (Ricoeur, citado por Montalvo, 2003, p.52).

sucedido, cambiando el papel de víctima por de cocreador de la realidad. Y, quinto; el *cambio de percepción de los hechos y las personas*, el reconocimiento de lo ocurrido, la asunción de la responsabilidad de cuidar de sí mismo y el deseo de hacer cambios en la interpretación del pasado (p.183).

El perdón requiere diálogos estructurados en un proceso de acompañamiento con otros, ofendidos o no. Por lo tanto, “el perdón no es un acto monológico, sino dialógico, puesto que solo tiene sentido cuando un individuo le pide perdón a otro” (p.201). Además, deberá el ofensor cumplir con otros imperativos en el ritual del arrepentimiento: “reconocer el dolor de la víctima y ofrecer la excusa, porque la empatía con la víctima le permite comprender y co-sufrir el dolor causado” (p. 209). Se considera que este perdón nace del alma, de la sensibilidad moral, puede acudir a la verdad y la justicia de la que habla la ley, pero también, se puede dar en situaciones, en donde la elección libre de la víctima, puede llegar a esta emoción, pese a que en lo público, no se alcance una satisfacción integral en el papel que el Estado debe cumplir en estos casos.

No obstante, el perdón no restaura la relación con el otro, para ello es necesario entrar en un proceso de reconciliación, en el cual las partes involucradas en un conflicto “inician una relación que les lleva a una comprensión de lo sucedido, donde superan sentimientos de odio y rencor desarrollados durante el enfrentamiento, e inician un mutuo reconocimiento” (Martínez & Neira, 2010, p.21). Desde esta visión, la reconciliación se entiende como el proceso gradual donde se reconstruyen las relaciones sociales entre los sujetos afectados, en otros términos, reconciliarse implica el restablecimiento de las relaciones entre partes separadas por la ofensa. Es decir, que “la reconciliación se da cuando las partes involucradas en el conflicto reanudan intercambios comprometidos en un marco de valores, normas y regularidades que garantizan la mayor satisfacción en términos vitales para cada una de las partes” (Narvárez & Díaz, 2011, p.211).

Por ende, una reconciliación real requiere que las dos partes se perdonen, así mismo, se necesita que éstas estén listas para reanudar la relación. En este caso, reconciliarse consigo y con el otro posibilita el establecimiento de un acuerdo social, en tanto la víctima como el victimario buscan la convivencia pacífica en la comunidad a través del intercambio de relaciones fraternas y de solidaridad que como consecuencia trae: la reconciliación, la cual restablece la armonía y la concordia entre los sujetos.

Al pensar el perdón y la reconciliación, como objeto de la Catedra de la Paz, se acude necesariamente a la importancia de aprender a construir la memoria de los acontecimientos, sin personificar, sin culpabilizar, pero para que se pueda ahondar en las raíces de las injusticias y del horror que causa daño, dolor, resentimiento. Desde este lugar, también es necesario, generar los aprendizajes sobre el perdón y la reconciliación en los asuntos cotidiano de la vida escolar y familiar, como en los sucesos que han marcado la historia política del país.

3.2.2.2. Fundamentos desde la Dimensión Psicosocial

El referente conceptual que se abordó en esta sección es una construcción producto de la articulación de algunas teorías sustentadas desde un enfoque psicosocial, las cuales hacen referencia a la construcción individual y social de los seres humanos. Las categorías a abordar son: relaciones de cuidado, socio-afectividad, habilidades para la paz y resiliencia.

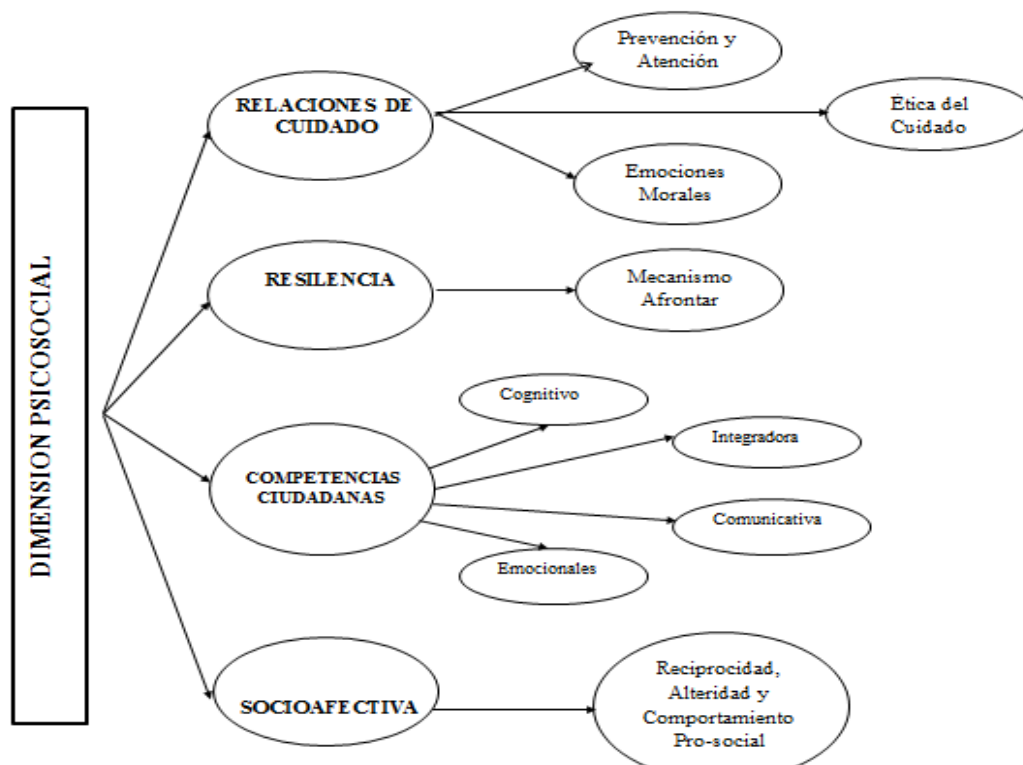


FIGURA 2

Una paz que enseña a cuidar, necesita ser cuidada

Las relaciones interpersonales ocupan un lugar fundamental en la existencia humana y en la constitución de la sociedad, puesto que a través de ellas que se consolida el sujeto como ser político y social, lo cual trasciende y determina la posibilidad de construcción de sociedades en donde prevalezcan dinámicas de convivencia y paz. En este sentido, Lederach afirma (2008) “tres ideas ayudan a comprender la red de la vida para la construcción de paz. Pensar, sentir y seguir las relaciones” (p.19). De allí que las subjetividades y las relaciones de cuidado se constituyen en referente fundamental que aporta a la educación para la paz, en tanto, el cuidado de si, se considera una postura de vida, cuyo campo de desarrollo se da en las relaciones sensibles consigo

mismo y con los otros. Por tanto, Gilligan plantea una estructura secuencial que describe y fundamenta como se da este proceso en los seres humanos:

<i>Carol Gilligan: Plano relacional del cuidado</i>	
Primer nivel	Atención al Yo para asegurar la supervivencia: el cuidado de sí mismo.
Transición	Consideración del planteamiento del primer nivel como egoísta.
Segundo nivel	Conexión entre el yo y los otros por medio del concepto de responsabilidad: la atención a los demás y la relegación de sí mismo a un segundo plano
Transición	Análisis del desequilibrio entre autosacrificio y cuidado, reconsideración de la relación entre el Yo y los otros
Tercer nivel	Inclusión del Yo y de los otros en la responsabilidad del cuidado. Necesidad de equilibrio entre el poder y el cuidado de sí misma, por una parte, y el cuidado a los demás por la otra.

TABLA 1. Fuente: Marín (1993). Ética de la justicia y ética del cuidado

Desde estos planteamientos se puede inferir que para el surgimiento de comportamientos en pro de los otros, es necesario desplegar al interior del ser unas condiciones de afecto y valoración que instituyan un sentido de cuidado consigo mismo, una capacidad reflexiva y de reconocimiento que permita cruzar el límite de lo individual, a lo colectivo, sin que en este tránsito se pierda la propia identidad. En este aspecto es determinante la existencia de un orden y equilibrio para no desbordarse en actitudes de: dominio, insensibilidad, egoísmo e incluso crueldad, por tanto, si este principio de cuidado de sí, no se ha instaurado en el ser individual, es inexistente la posibilidad de su desarrollo en la interacción con los demás.

Entendiendo que la ética del cuidado contribuye a “la atención y la preocupación por las necesidades de los demás y por el deseo de satisfacerlas. Ese deseo de satisfacer las necesidades

de los demás se traduce en acciones de cuidado y atención” (Comins, 2009, p.174). Igualmente, la ética del cuidado se fundamenta también en “sentir compasión es un amor tan profundo, que uno es capaz de hacer cualquier cosa necesaria para llevar conciencia hacia una determinada situación” (Mesa, Et al, 2005, p. 63). Como consecuencia, en el cuidado de si y de los demás se transforma a los sujetos y con ello se educa en el cuidado como un componente ético que sensibiliza la atención por los otros y por el entorno. Por eso “el cuidado y la compasión por lo demás es un aprendizaje en el cual cada quien descubre libre y autónomamente a generar prácticas de cuidado” (p.71). Estas prácticas de cuidado conllevan el sentirse responsable de los otros, de ahí que un sujeto moral que cuida, reconoce la dignidad de sí y de los demás.

Por consiguiente, una educación para la paz no puede darse sino con individuos con un buen concepto y autoestima; esto es, “con seres humanos que se preocupan por los demás, por supuesto, pero no un olvidarse o desapegarse de sí mismos, sino desde su autenticidad, sin olvidar su autocuidado” (Comins, 2009, p.104). De esta manera, “el sujeto construye diversas formas de cuidarse, cuidar y ser cuidado, con lo que se incrementen las múltiples maneras de hacer las paces” (p.185).

Para Boff, (2014) el cuidado tiene una finalidad preventiva en cuanto: “implica actuar frente a futuras consecuencias con el fin de preservar la vida de las personas. Cuando se tiene una actitud de cuidado, se cuida de sí mismo, de los cercanos, de los lejanos y de los extraños (p. 9). Esta capacidad preventiva del cuidado contribuye a disminuir los comportamientos de violencia y generar relaciones armónicas y de estima (empatía) entre los sujetos.

Por consiguiente, una educación para la paz tiene que ver “con la necesidad de educar con base en la capacidad de empatía, de sensibilidad y de indignación por lo que unos seres humanos nos hacemos a los otros” (p.189). Se trata de educar en el desarrollo de las emociones, de manera que esto posibilite una educación en el respeto y el cuidado sí, de los otros y del entorno. En esta medida, se plantea una educación sentimental que debe ser coeducación, la cual intenta educar en la expresión saludable de emociones y sentimientos sin estereotipos de género, cuya finalidad, es: “aprender a conocer nuestras emociones, cuidar de ellas y sentirnos bien es una fuente importante de conductas de cuidado y cariño con los demás” (Comins, 2009, p.206).

En consecuencia las relaciones de cuidado tienen como finalidad salvaguardar la vida de sí mismo y la de los otros, de cualquier daño o violencia. Esta capacidad surge del ser individual y se ponen en juego en los espacios sociales a través de la interacción, es una práctica ética aprendida en donde emergen emociones empáticas hacia los demás generando acciones solidarias. Los principios en los cuales se fundamenta esta relación de cuidado se plasman en: acciones preventivas, responsables y respetuosas que se convierten en factores protectores propiciando dinámicas relacionales más afectivas y cordiales.

Una apuesta de paz desde la visibilización y el reconocimiento del ámbito socio - afectivo

La dimensión socio - afectiva plantea una propuesta en clave de convivencia y paz, que busca minimizar esquemas comportamentales de individualismo, apatía, e indiferencia en los seres humanos, proponiendo alternativas de acción desde una mirada más cercana y de reconocimiento a la humanidad del otro. En este sentido el componente psico - afectivo propone

dar un lugar privilegiado a la vivencia de relaciones de reciprocidad, alteridad y comportamientos prosociales entre las personas.

Para hablar de reciprocidad es necesario entender el vínculo de conexión que se da entre un ser humano y el otro que esta próximo, estas relaciones siempre implicaran intercambios en el dar y el recibir, a este respecto, Torres Bernabeu & Merlo (2014) sustentan que:

En las relaciones afectivas aprendemos desde muy pequeños una norma de reciprocidad: recibir y dar en una medida similar (aunque no simétrica). La comunicación (es el acto humano que nos introduce en el mundo social) es un intercambio recíproco. La relación se sostiene con un criterio de reciprocidad: esperamos recibir en la medida que damos. La construcción del vínculo afectivo, tal y como se comprende hoy día, es una actividad recíproca (p 83- 84).

La reciprocidad es una acción que permite y determina la construcción o destrucción de los vínculos de afecto, por tanto para sostener las relaciones humanas se requiere de un orden que se da a través del equilibrio recíproco. Sin embargo, la interacción entre las personas requiere adicionalmente de otros aspectos que puedan sostener este entramado relacional, según Giménez. (2011): “La cercanía del otro no es para conocerlo; por tanto, no es esta una relación cognoscitiva, sino una relación de tipo meramente ético, en el sentido que el otro me afecta y me importa, por lo que me exige que me encargue de él, incluso antes de que yo lo elija” (p 342).

Para que se de esta relación de reconocimiento y de responsabilidad el ser humano deberá despojarse de concepciones egoístas y ególatras que le impiden aproximarse a los otros desde una concepción de igualdad en cuanto a seres con la misma dignidad. Esto requiere de una reflexión profunda desde el interior del ser, que trascienda al mundo externo y haga posible el despertar de la conciencia. En esta perspectiva, Vila, (2006) plantea que:

La comprensión de la alteridad emerge desde el encuentro entre lo propio y lo otro que se hace presente frente a nosotros. Las palabras clave en ese encuentro son diferencia, comprensión y

reconocimiento: la diferencia que nos constituye como humanos y legítimos desde nuestra identidad; la comprensión desde su papel mediador en la construcción e interpretación de la alteridad como hecho social intrínseco a la heterogeneidad; y el reconocimiento como elemento necesario para no sólo legitimar la presencia del otro o la otra, sino para valorarla desde el convencimiento de su inconmensurabilidad y necesidad para la convivencia(p.53).

Desde esta visión, la alteridad se constituye desde conductas que conllevan al respeto al entendimiento y el reconocimiento propio. En esta dinámica relacional surgen unos comportamientos denominados prosociales que se traducen en: sentimientos que vinculados a la experiencia social permiten la generación de actitudes y virtudes de solidaridad y ayuda a los otros, aportando un capital social que se traduce en un sistema social de convivencia y democracia. “En el caso que nos ocupa, los sentimientos prosociales deben consolidarse en las virtudes de la solidaridad” (Eisenberg, citado en Torres. Bernabeu. & Merlo. 2014, p. 100).

En este contexto, la convivencia requiere no sólo de unas concepciones y principios que permitan una interacción respetuosa; sino que además exige que esa postura ética y afectiva se viabilice a través de unas acciones concretas en favor de si y de los otros.

La integración y el desarrollo de habilidades sociales para la construcción de paz

La convivencia es un proceso individual y social que requiere del desarrollo de unas competencias específicas, a este respecto, Chaux define cuatro tipos de competencias ciudadanas:

Las emocionales, son capacidades para identificar y responder constructivamente ante las emociones propias y las de los demás. (...) *las cognitivas*, son capacidades para realizar diversos procesos mentales que favorecen la interacción con los demás y el ejercicio de ciudadanía. (...) *las comunicativas*, son habilidades que nos permiten entablar diálogos constructivos con los demás, comunicar nuestros puntos de vista, posiciones, necesidades, y comprender aquellos que los ciudadanos buscan comunicar (...). *las integradoras*, son aquellas competencias más amplias y abarcadoras (por ejemplo, manejo de conflictos o decisiones morales) Chaux (2012 p. 69).

Este enfoque reafirma que los procesos convivenciales no son prácticas simples ni espontáneas, por el contrario son dinámicas complejas que requieren no solo formación; sino además conciencia sobre la trascendencia de convivir en armonía con los otros. A partir de este horizonte de lucidez que se pueden potenciar conductas proactivas que permitan unir esfuerzos colectivos en la búsqueda y el logro de una convivencia armónica. En este orden, Chaux describe ocho competencias fundamentales para la convivencia:

Manejo de la ira (competencia emocional) es la capacidad para identificar y regular la propia ira, de manera que una gran concentración de esta emoción no lleve a hacer daño a otros o así mismo. *Empatía* (competencia emocional) es la capacidad para sentir lo que otros sienten o, por lo menos, sentir algo compatible, con lo que pueden estar sintiendo otros, la empatía es fundamental para la convivencia, entre otras razones porque puede ayudar a evitar que las personas maltraten a otros. *Toma de perspectiva* (competencia cognitiva) es la capacidad para comprender una situación particular desde múltiples puntos de vista, para ponerse mentalmente en los zapatos de los demás. *Generación creativa de opciones* (competencia cognitiva) es la capacidad para imaginar muchas maneras de resolver un problema. *Consideración de consecuencias* (competencia cognitiva) es la capacidad para considerar los distintos efectos que tiene cada alternativa de acción. Estas consecuencias pueden ser para sí mismo, personas cercanas, personas lejanas, o animales o el medio ambiente. *Pensamiento crítico* (competencia cognitiva) Robert Ennis ha definido un “pensamiento crítico como un pensamiento reflexivo, basado en razones, que está enfocado en decidir qué creer y hacer” (1987:10). Pensamiento reflexivo quiere decir que no es automático, sino que permite hacer una pausa y analizar razones antes de llegar a conclusiones. *Escucha activa* (competencia comunicativa) esta competencia implica no solamente estar atento a comprender lo que los demás están tratando de decir, sino demostrarles a los demás que están siendo escuchados. *Asertividad* (competencia comunicativa) es la capacidad para expresar las necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias de maneras claras y enfáticas, pero evitando herir a los demás o hacer daño a las relaciones (Chaux, 2012, p. 69 -77).

El autor parte de conceptos generales y transversales para llegar a planteamientos concretos de acciones que practicadas en la escuela puedan generar aprendizajes determinantes en la construcción de ambientes pacíficos. Su teoría se fundamenta en el reconocimiento de características propias e inherentes al ser humano, las tensiones subyacentes e inseparables a los procesos interacción, la apuesta por la capacidad de cambio desde los procesos de aprendizaje,

coherentes con la necesidad de fomentar espacios democráticos en donde se establezcan acuerdos colectivos necesarios para las transformaciones sociales.

La Resiliencia una alternativa para afrontar el dolor y Sufrimiento

La escuela es un escenario clave para forjar principios y habilidades encaminados al respeto de la vida humana y la construcción de paz, por tanto, no puede desconocer a aquella población de estudiantes que ingresan bajo la condición de víctimas producto de las acciones violentas generadas por la guerra, o por las distintas violencias causales o accidentales, que les han originado daños irreparables, generando dolor y sufrimiento estos últimos definidos por: la Asociación internacional para el estudio del dolor, como una experiencia emocional desagradable que está asociada a un daño tisular, real o potencial el ‘sufrimiento’ es el cómo se construye socialmente la vivencia del dolor. El sufrimiento es una experiencia física y psíquica del dolor que forma parte de la condición humana (Madrid, 2010, p. 22).

Las vivencias traumáticas generan una afectación emocional que trasciende a todas las áreas del desarrollo humano. Es por esto que la institucionalidad escolar ha de responsabilizarse en cuanto a ofrecer a estas víctimas alternativas esperanzadoras que les aliente a superar su tragedia y recuperar nuevamente su sentido de vida. Para comprender como la escuela puede fortalecer las capacidades de afrontamiento en sus estudiantes es necesario entender el concepto de resiliencia:

La resiliencia es referida como la capacidad humana de superar los traumas y heridas, en el psiquismo humano el caos corresponde al desgarramiento traumático y la resiliencia responde a los reajustes del sistema. El sufrimiento probablemente sea el mismo en todo ser

humano traumatizado, pero la expresión de su tormento, la revisión emocional del acontecimiento que lo lastimó, dependerá de los tutores de resiliencia que la cultura disponga alrededor del sufriente. Según este autor la escuela puede convertirse en un lugar de juegos en el que los otros alumnos hacen las veces de espectadores de su pequeño teatro. Esta estrategia de socialización le permite soslayar el rotulo de “víctima” y la conmiseración de los adultos, a la vez que facilita lazos de afecto y estima con sus pares (Cyrulnk, 2009, p. 23- 68).

No obstante, para que la escuela pueda desarrollar estrategias pedagógicas cuya finalidad sea la resignificación de las historias de las víctimas debe empoderarse de su función educadora de paz, reconociendo la historia de violencia y valorando el rol que las víctimas pueden desarrollar a esta gestión de paz. Al respecto Etxeberria plantea la necesidad de:

Asumir la educación para la paz desde la perspectiva de las víctimas implica que se les reconoce un protagonismo clave en ella, lo que se concreta en la exigencia de una *presencia* que de un modo u otro, debe ser *activa*. Ser víctima de una violencia supone una traumática y destructora pasividad, la plasmada en el sufrimiento injusto. La educación para la paz no debe caer en la trampa de pretender reparar esa pasividad con otra, la que hace a la víctima mera receptora de determinadas atenciones. ((Etxeberria.2013, p 75-77).

La educación para la paz no solo debe reconocer a las víctimas; sino además otorgar un papel protagónico que permita deshabilitar el dispositivo de inacción e indefensión que los horrores de la violencia ha instaurado en ellos.

En este contexto, surge la necesidad de entender que la escuela es un lugar significativo en tanto pueda tocar y trascender la vida de sus estudiantes, a este respecto Cyrulnk (2003) afirma: “los educadores tienen bastante más poder del que creen, pero no tienen el poder que creen poseer, los educadores subestiman el efecto de su persona y sobrevaloran la transmisión de sus conocimientos.” (p, 100- 104). La anterior reflexión da un lugar de reconocimiento a la potestad del docente en cuanto a forjar actitudes resilientes y ayudar a sanar heridas través de

actividades lúdicas que recreen y molden las vivencias permitiendo trascender de las realidades del horror a recobrar el sentido de la existencia.

De otra parte, existen unos riesgos en los que puede incurrir la escuela en la educación para la paz, *el de la abstracción*, en la que incurrimos cuando enfatizamos actitudes de paz sin hacer presentes a las víctimas, *el del paternalismo*, en el que nos enfangamos si las víctimas, desde nuestra empatía, son solo personas llamadas a recibir nuestras atenciones unilaterales, *el de la injusticia*, presente en todo horizonte de supuesta paz que ignora la debida justicia a quienes sufrieron la violencia ((Etxeberria.2013, p 75-77).

Es importante reflexionar en cuanto al rol del entorno escolar, si realmente desde allí se fortalecen o debilitan las posibilidades de actitudes resilientes, para ello es preciso mencionar que uno de los principios base para desarrollar resiliencia, se sustenta en la importancia de contar con vínculos de afecto y empatía de personas significativas. La realidad muestra un panorama no tan alentador en los centros escolares, evidenciándose fragilidad en la construcción de vínculos relacionales entre maestros y estudiantes. Es necesario replantear una escuela cuyas acciones educativas sean motor para que los estudiantes puedan seguir adelante, desde perspectivas sensibles que fortalezcan, potencien sus habilidades y promuevan el logro de sus metas personales.

3.2.2.3. Fundamentos desde la dimensión Sociocultural

A lo largo de nuestra historia de violencia, las políticas públicas han estado encaminadas a centrar el debate en torno a superar el conflicto armado que se ha perpetrado por más de 50 años en la relación Estado-Insurgencia, sin contar con la historia de la violencia partidista, y los rasgos socioculturales de una violencia social generalizada, que afecta a la infancia, la juventud y las mujeres. Sin embargo, dada la coyuntura en que se encuentra nuestro país, en un

escenario de posible post acuerdo, es necesario enfocar las miradas en las causas que la han originado, a fin de garantizar un “nunca más” del uso de la violencia en el abordaje de los conflictos. Por esta razón se requiere vislumbrar los mecanismos y discursos reproducidos por la violencia cultural, en la medida que ésta legitima, tanto la violencia directa como la estructural.

En este sentido, el marco de fundamentación de la educación para la paz y, dentro de la misma, de la cátedra de la paz desde el ámbito sociocultural, pretende vislumbrar los ejes temáticos que desde la cultura, como desde lo simbólico de nuestra existencia, pueden lograr un “desarme” de la violencia cultural y, en su lugar, construir las bases para el desarrollo de culturas de paz, teniendo en cuenta en este caso, el papel de la escuela en su desarrollo.

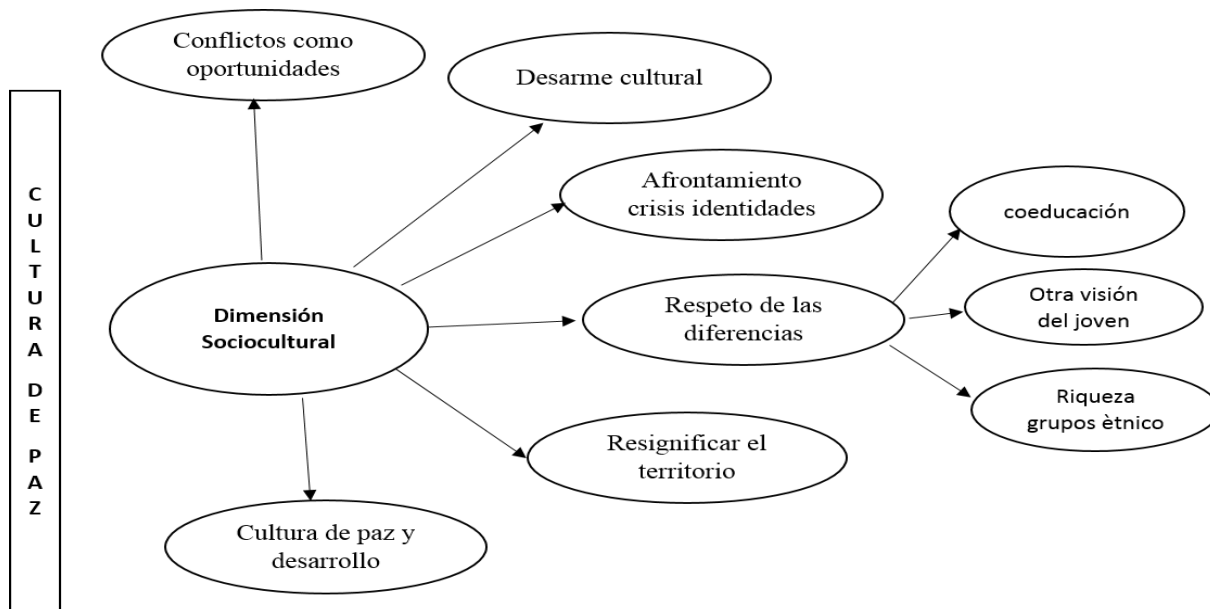


FIGURA 3

Los conflictos son una oportunidad de prevención de la violencia y de construcción de paz

Además de la reducción o eliminación de todos los tipos de violencia, la paz tiene como objetivo el desarrollo de la capacidad para transformar los conflictos, de tal manera que no se recurra a formas destructivas o violentas para abordarlos o resolverlos, sino que, por el contrario, éstos se constituyan en oportunidades creativas en donde se haga efectiva la justicia, prime la comprensión, la tolerancia y el desbloqueo de posiciones (Fisas, 2011).

Para poder tener una actitud comprensiva frente a los conflictos, es necesaria la transformación de las partes para evitar su reproducción indefinida (Galtung, 1995, p. 16); adicionalmente, es preciso tener en cuenta que la violencia se desarrolla en un contexto histórico determinado y por esta razón es necesario conocer esa historia e identificar las causas que la originan, esto evita abordar los conflictos de una manera unívoca e individualista, en la medida en que generalmente ellos nacen por causas estructurales y complejas; por la existencia de diferentes intereses en juego, situaciones injustas y necesidades insatisfechas.

Una educación para la paz demanda no solamente una disminución de los diferentes tipos de violencia, sino que adicionalmente ha de lograr la transformación creativa de los conflictos “creamos paz en la medida que somos capaces de transformar los conflictos en cooperación, de forma positiva y creadora, reconociendo a los oponentes y utilizando el método del diálogo” (Fisas, citado en Tuvilla, 2004, p. 44). Por tanto, las partes de un conflicto están llamadas a realizar voluntariamente transferencias positivas, negociar, transformar objetivos y generar empatía, siempre que se actúe desde la autoridad, pero no desde el poder.

Este aspecto, señala pensar una Cátedra de la paz, que aborda el estudio de la naturaleza de los conflictos, el análisis de la forma en como éstos se presentan en la escuela y en la sociedad y sobre todo en los procesos y mecanismos que permiten abordarlos y superarlos por las vías pacíficas y democráticas.

Educar para construir Culturas de paz presupone el desarme cultural

Como se ha sostenido en esta investigación, si bien la firma de un acuerdo con los grupos al margen de la ley es importante en el camino para la construcción de la paz, necesariamente ha de trabajarse en las causas que nos llevaron a recurrir a las armas y a los diferentes tipos de violencia para resolver los conflictos. De tal manera que para construir culturas que nos permitan una convivencia pacífica, solidaria y justa, no es suficiente “reconstruir sólo la paz después de un conflicto bélico, porque si bien puede evitarse la violencia directa, la más visible, deben buscarse alternativas para transformar las estructuras y las raíces de las mismas que se encuentran en la propia cultura” (Tuvilla, 2004, p. 30).

Son muchas las afectaciones en la población civil como resultado de los actos de barbarie, terror y brutalidad propios del conflicto armado que han generado una serie de secuelas, no sólo en quienes tuvieron que padecer en forma directa estas atrocidades y en sus comunidades, sino que la violencia ha afectado la forma de ver y vivir la existencia de todos los habitantes de nuestro territorio. Además de construir en la sociedad lazos de solidaridad con las víctimas, una de las propuestas identificadas por el *Centro Nacional de Memoria Histórica* (2009) para lograr cambios estructurales en los imaginarios de las personas producidos por la violencia y establecer

fronteras éticas y políticas definitivas para un “nunca más”, es la de identificar los mecanismos, las prácticas y los discursos a partir de los cuales se crean los victimarios, quienes son personas que hacen parte de nuestros propios órdenes políticos y culturales (p. 23).

En este contexto, uno de los métodos más eficientes para la producción de los victimarios es el estigma, el cual es aprovechado para lograr el cumplimiento de los intereses de quienes detentan poder económico, político. El estigma, es definido como:

(...) una situación que por su naturaleza genera la simplificación, la reducción de un sujeto individual o colectivo a una categoría social de “no deseable”. A partir de esta reducción, se construye un discurso legitimador o justificante que predetermina y legitima actos de agresión, discriminación, violencia o eliminación física a causa de diferentes atributos, como la identidad cultural, las condiciones económicas, la ubicación espacial, los referentes ideológicos, opciones sexuales o expresiones de cualquier naturaleza que contraríen un marco identitario o una matriz de valores hegemónicos (Goffman, citado en Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015, p. 34)

La estigmatización genera discursos tendientes a la pérdida de la dignidad de las personas y desarrolla imaginarios sociales sobre las comunidades (p.e. “guerrilleros”, “milicianos”, “paracos”, “sapos”, “milicos”), lo cual legitima tratamientos aberrantes e inhumanos que vulneran los derechos fundamentales de las personas. En este sentido, la educación para la paz, debe fortalecer en los individuos y las comunidades los lazos que se han roto por la guerra, renunciar a la estigmatización y humanizar las relaciones, el otro es un ser humano como yo, independientemente de sus creencias.

Se trata de pensar una Catedra de la paz, que resignifique los aprendizajes de la guerra, la discriminación, la estigmatización; entendido este proceso como desarme cultural de cultura de violencia, para pasar a una cultura de paz, en donde se comprenda y practique la inclusión, la

integración social de los conciudadanos que han desempeñado diferentes roles en las formas de violencia, reconstruyendo el tejido social, mediante la hospitalidad y la cooperación.

Educación inclusiva y de afrontamiento de las crisis de las identidades culturales

Con la finalidad de trabajar en la construcción de comunidades escolares justas e incluyentes, se analizarán las posiciones de dos autores en torno a la identidad: la de Zygmunt Bauman (2013), sobre las funciones de la cultura en el tiempo de la *modernidad líquida* que inducen a la mercantilización de las identidades y las de Alberto Hidalgo (2008) quien pone de presente los riesgos de conceptos estáticos de las identidades y de los discursos políticamente correctos en torno a los conflictos de identidad cultural.

Según Bauman (2013), la cultura occidental en estos tiempos post modernos de la globalización concibe las relaciones humanas desde una perspectiva del poder y la dominación y se fundamenta en las desigualdades sociales y económicas para instaurar la universalización del consumo, con la consecuente pérdida de la identidad del individuo. La cultura dentro del contexto capitalista tiene la función de ser servil al mercado; promueve la conversión de las personas en clientes a los que hay que seducir y no instruir.

La pérdida del sentido de pertenencia a la comunidad, ocasiona la necesidad de elaborar historias identitarias para reconocer el origen, procedencia y rumbo del individuo y en aras de aplacar la rebeldía y disminuir la exclusión, se está avanzando hacia un particularismo obsesivo, donde todas y todos tiene lugar (Bauman, 2013, p. 72).

En este escenario de una *cultura líquida*, de confusión de los discursos culturales, que se centran más en el tener que en el ser y en la necesidad apremiante de la obtención de placer,

se producen reacciones, muchas veces inconscientes de rebeldía, de violencia y de pérdida del sentido de la vida.

Para vislumbrar las relaciones de poder que esclavizan al hombre; apoyar su reconstrucción, dentro de un marco de valores y conseguir su libertad, la educación está llamada a jugar un papel protagónico, privilegiando el diálogo para la reconstrucción sicoafectiva y sicosocial de los miembros de la comunidad educativa y el agenciamiento del conocimiento significativo que le permita a los estudiantes superar los imaginarios que lo atan a la sociedad de consumo.

Otra perspectiva de los conflictos relacionados con las identidades que es importante visibilizar si se pretende una educación de tipo inclusivo, es la de los desplazados por la violencia²⁴. Para el efecto, autores como Alberto Hidalgo Tuñón (2008) que ha indagado sobre el complejo abordaje de los conflictos de identidades culturales, toma en cuenta las migraciones hacia Europa que se han venido incrementando por la guerra y por la búsqueda de mejores condiciones de vida. No obstante ello, su estudio brinda pautas de análisis para la construcción de una educación para la paz que aporta al reconocimiento de los diferentes modos de vida de los desplazados o de los migrantes, sus dificultades de adaptación y las oportunidades de integración en la escuela y en la sociedad.

²⁴ Para el Centro Nacional de Memoria Histórica (2015) más de seis millones de personas se han visto forzadas a desplazarse dentro y fuera del territorio nacional, lo que las ha obligado a abandonar sus hogares, sus tierras, sus bienes, sus costumbres, sus comunidades y sus medios de vida. Esta cifra coloca a Colombia, después de Siria, como el segundo país a nivel mundial con la mayor cantidad de desplazados internos.

En este orden de ideas, frente a los *conflictos de identidades culturales*, de quienes han sido objeto de discriminación y de quienes han sido despojados por la violencia o por necesidades insatisfechas de sus tierras, de sus contextos y seguridades personales, familiares y sociales, requieren de una educación para la paz que se construya con todos los actores de la escuela, desde una perspectiva histórica de las identidades, una convivencia inclusiva y participativa.

La paz se construye con el respeto de las diferencias, la valoración de la diversidad y el fomento de las relaciones interculturales

Uno de los orígenes de la violencia es la incapacidad de reconocer, valorar e interactuar con el otro diferente. La reproducción de la violencia cultural es la que legitima desplegar conductas de desprecio, de estigmatización, de maltrato y en general, la vulneración de derechos del otro diferente. En los ejercicios de poder generalmente se focaliza el odio y la discriminación sobre grupos específicos de la población, dados los intereses individualistas y egoístas de quienes detentan el poder y la pérdida del sentido de lo humano. En escenarios de conflicto armado, si bien la violencia afecta a toda la población, ésta se orienta a afectar en forma diferencial en sus derechos fundamentales al grupo de las mujeres, a quienes tienen una orientación sexual diversa, a los niños y las niñas, a los campesinos y a los grupos étnicos, entre otros.

En esta investigación se tomaron tres de los aspectos esenciales en una educación para la paz, a saber: la cultura patriarcal como causa de la violencia de género; la reflexión acerca de la mirada que desde la sociedad y la escuela se tiene sobre los jóvenes y los mundos juveniles, sus consecuencias y propuesta de otras posibles miradas más coherentes con la construcción de una

cultura de paz y la educación para la paz desde el reconocimiento de la riqueza cultural de los grupos étnicos.

Dada la riqueza de la diversidad cultural y de las relaciones de cercanía y amistad que pueden tejerse para aprender, darse, recibir y reconstruir sentidos de vida con el otro y para el otro, en un contexto de respeto; una educación para la paz tiene el cometido de promover los intercambios de saberes y experiencias con diferentes grupos culturales en un proceso dialéctico de constante transformación, interacción y diálogo. La interculturalidad, según una de sus definiciones es el “reconocimiento de aprender del que es diferente a cada persona y de la riqueza que se encuentra implícita en la misma diversidad que conforma el grupo social” (Marín, citado en MEN, 2013); mientras el concepto de multiculturalidad es más limitado a la coexistencia de varias culturas.

El respeto a la diversidad cultural se concibe como “el respeto a las personas culturalmente diferentes donde se busca reconocer el derecho de cada una de ellas a ser culturalmente diferentes a mí” (Etxeberria, 2013, p. 153). Entonces, el respeto por lo diverso permite que se consolide una educación para la paz inclusiva donde se respete al diferente por su diferencia, esto contribuye a dar un trato igual a todos como individuos, “acorde con su condición de dignidad, para reconocerles iguales derechos civiles, políticos y sociales, esto es, ciudadanía plena” (Etxeberria, 2013, p.152).

Como corolario del reconocimiento al otro diferente, de su dignidad e igualdad, se han desarrollado enfoques diferenciales para responder de manera diversa a grupos poblacionales que han sido sometidos sistemáticamente a tratos discriminatorios, degradantes y violentos, con el fin

de transformar su estado de vulnerabilidad y de esta manera hacer realidad el principio de igualdad en el ejercicio de sus derechos:

Por enfoque diferencial debemos entender la forma de análisis y de actuación social y política que, por una parte, identifica y reconoce las diferencias de género, identidad sexual, etnia, edad y situación de salud, entre otras categorías; y por otra, sus implicaciones en términos de poder, de condiciones de vida y de formas de ver el mundo. A partir del reconocimiento de las diferencias y sus implicaciones, el enfoque diferencial busca la transformación o supresión de las inequidades y de sus expresiones de subordinación, discriminación y exclusión social, política y económica (Serrano, citado en Centro Nacional de Memoria Histórica, 2011, p. 50).

En esta investigación se analizaron tres de los citados grupos respecto de los cuales se ha ejercido especial violencia durante el conflicto armado: las mujeres, los jóvenes y los grupos étnicos.

Necesidad de cambiar la cultura patriarcal que ha reproducido en la historia la violencia de género

Sobre la protección de los derechos de las mujeres, hay que advertir que existen muchos instrumentos internacionales, normas nacionales y políticas públicas que los contemplan y que pese a ello, tanto a nivel del conflicto armado, como en la vida social y familiar, en forma grave y sistemática se han venido vulnerando sus derechos, frente a lo cual, el sector educativo tiene una responsabilidad de gran envergadura para superar este estado de cosas y contribuir, respecto de este grupo de la población, a hacer realidad en lo cotidiano el respeto de los derechos de la mujer a tener una vida digna libre de violencia. El Artículo 1º de la Ley 248 de 1995, Por medio de la cual se aprueba la Convención Internacional para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer, suscrita en la ciudad de Belem Do Para, Brasil el 9 de junio de 1994, define esta violencia como “cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o

sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado”.

Una de las principales razones que han reproducido la violencia en contra de la mujer a lo largo de la historia en diferentes latitudes del mundo ha sido el patriarcado, mediante el cual, se ha institucionalizado la dominación masculina haciendo uso de estructuras verticales legitimadas por la cultura, en las que se presentan correlaciones discriminatorias entre género y posición, produciendo muchas de las veces violencia directa, estructural y cultural de los hombres en contra de las mujeres quienes son consideradas como objetos (Galtung, 1995).

Para prevenir y superar la cultura de la violencia originada por el patriarcado y eliminar el sometimiento entre los hombres y las mujeres, es necesaria la aplicación de los principios de la coeducación, entendida ésta como “la acción educadora que valora indistintamente la experiencia, las aptitudes y la aportación social y cultural de las mujeres y los hombres, en igualdad de derechos, sin estereotipos sexistas y androcéntricos, ni actitudes discriminatorias” (Fisas, 2011, p. 5).

Esta educación supone la construcción de una estructura más horizontal, más inclusiva, que permita en igualdad de condiciones la participación, brinde la posibilidad de una convivencia solidaria y la cooperación entre los hombres y las mujeres; así mismo, se requiere la apropiación por los hombres de otros patrones de masculinidad, de una transformación de su dimensión simbólica en relación con las mujeres que logre cambios significativos sobre la manera de pensar las relaciones de género, en las que no se excluyan el cuidado, la ternura y la compasión. (Fisas, 2011). Es imprescindible también el reconocimiento de las mujeres como sujetos de derechos, quienes han promovido la paz desde su quehacer en las diferentes esferas familiares, sociales e

institucionales “como promotoras y hacedoras de una cultura basada en la justicia, la negociación y el cuidado de los grupos más vulnerables” (Tuvilla, 2004, p. 55).

En igual sentido, respecto de los prejuicios desarrollados en contra de la población con una orientación sexual diversa a la heterosexual; gays, lesbianas, bisexuales o transgeneristas (LGTBI), quienes han sido estigmatizados, controlados y castigados en nuestro país, la escuela ha de comprometerse de manera consciente, materializando acciones concretas para reconocer su dignidad y sus prerrogativas como sujetos de derecho, respetar su diversidad sexual y promover la equidad.

La juventud y los mundos juveniles. Es importante en el mundo educativo tener presente los diferentes imaginarios contruidos alrededor de la juventud, en la medida en que visiones que consideran a los jóvenes ciudadanos de segunda categoría, delincuentes, individuos potenciales de riesgo, rebeldes, contestatarios, peligrosos, símbolos del consumo o de diversión impiden una construcción participativa de la paz. El joven, “ha sido interpretado desde la postura del sujeto adulto, evidenciándose la intención del poder, vigilancia, control y autocontrol de los sujetos jóvenes por parte de la sociedad” (Martínez, 2013, p. 16).

En la hora actual, existe una incapacidad generalizada de asumir la naturaleza cambiante de las culturas juveniles en los espacios de formación, razón por la cual se hace necesario comprender las causas de las posturas de resistencia que han adoptado los jóvenes, como reacción a los modos de dominación del capitalismo, a la incertidumbre sobre su futuro y al control panóptico que han ejercido sobre ellos las instituciones que han tenido a su cargo esta tarea. Los jóvenes son “heterogéneos, complejos y portadores de proyectos diferenciales”, con pocas posibilidades reales de participación política, ellos asumen a la cultura como su vehículo para vincularse a la sociedad (Martínez, 2013, p.23).

Jorge Eliécer Martínez propone desde las ciencias sociales, la problematización de las dinámicas juveniles, teniendo en cuenta tres perspectivas: una, la “desmodernización”, que parte del supuesto del quebrantamiento de la modernidad clásica; la segunda, la “anticipación moral” que propone superar los discursos y/o prácticas que se han tejido sobre los jóvenes, a partir del reconocimiento de sus “dinámicas juveniles como portadoras de nuevas realidades históricas, culturales y sociales, proponiendo renovadas formas de actuación colectiva que configuran y enriquecen el ejercicio de la ciudadanía” (Martínez, 2013, p. 18) y; tercero, la “política de la vida” que se asocia a nuevas formas de ciudadanía.

Desde este concepto de la anticipación moral, se introduce “otra de las formas de comprensión del sujeto joven, en su condición de ‘*cronotopo*’, es decir su capacidad constructora de espacios vitales” (Martínez, 2013, p. 59) que alude a una condición del posicionamiento del sujeto, a la configuración de sus espacios sociales y a su movilización en el tiempo y, en este contexto, el joven “no hace referencia a lo que podrá ser, sino a lo que es, un agente de transformación social, que retoma su historicidad para configurar y darle sentido a su subjetividad” (p.18).

Bajo esta línea argumentativa propuesta por Martínez, resulta de gran importancia en la cátedra de la paz trabajar desde referentes que propicien miradas críticas que resignifiquen los imaginarios en torno a los jóvenes, abriendo espacios que hagan posible el reconocimiento de la diversidad cultural juvenil y que les permita construir sus subjetividades desde el diálogo y desde prácticas democráticas pluralistas. Se requieren reales espacios de participación que generen la posibilidad de solucionar pacífica y políticamente los conflictos.

La educación para la paz desde el reconocimiento de la riqueza cultural de los grupos étnicos. La cátedra de la paz que se construya para los grupos étnicos que viven en sus territorios tiene referentes originados en los movimientos reivindicatorios de estos grupos, especialmente en el de los indígenas que lograron que se reconociera constitucionalmente a nuestro país como pluriétnico y multicultural. Igualmente la Constitución establece la cooficialidad de lenguas de los grupos étnicos en sus territorios. Por su parte, el artículo 55 de la Ley 115 de 1994 define la etnoeducación, como la que:

(...) se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.

Adicionalmente, el artículo 56 de la Ley 115 de 1994 establece los criterios para la etnoeducación, a saber:

Integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura.

No obstante, la existencia de normas que permiten una autonomía de configuración de la etnoeducación, este concepto se ha asimilado más al contexto de los discursos oficiales, en oposición al concepto de la “educación propia”, que busca la integralidad de las comunidades indígenas “y que se desborda del ámbito escolar al residir en las dinámicas culturales de cada pueblo y sus cosmovisiones” (Rodríguez & Rojas, 2012, p.9). Esta es una propuesta que lleva implícita una crítica a la educación propuesta desde el Estado, por cuanto ésta supone una fragmentación de la vida.

Ahora bien, una educación para la paz en el contexto de la diversidad cultural ha de partir del reconocimiento de la riqueza cultural de los grupos étnicos en relación con su forma de ver y vivir su existencia, su memoria histórica y cultural, su interacción con la naturaleza, sus saberes y costumbres ancestrales, sus lenguas (tenemos la tercera riqueza lingüística en América latina), la intergeneracionalidad (diálogo de los mayores con los jóvenes y los niños), su organización política y social; pero también, ha de tener en cuenta, el deterioro de sus comunidades por la violencia (homicidios, estigmatizaciones, reclutamiento de los miembros de la comunidad a las filas de los grupos armados, desplazamientos y arrasamiento de pueblos), la explotación legal e ilegal de los recursos naturales y la cooptación de muchos de los miembros de las comunidades indígenas, en especial de sus jóvenes por la cultura del progreso sin límites, que plantea una prioridad del tener sobre el ser.

A este respecto, vale la pena citar algunos apartes de las palabras de Daniel Maestre Villazón, indígena de la comunidad Kankuamo²⁵, pronunciadas dentro del Encuentro de la Educación para la Paz llevado a cabo en Bogotá el 1 y 2 de octubre de 2015, a partir de las cuales se identifican posturas de resistencia pacífica y se vislumbran varios elementos para la construcción de una educación para la paz, tanto para las comunidades étnicas como para todos los estudiantes del país:

Hemos dicho: vamos a hacer un modelo de educación propio donde la prioridad no sea copiar el conocimiento, donde la prioridad sea formar personas, formar Kankuamos como tales, formar y ser Kankuamos orgullosos de lo que somos (...) si queremos paz, empieza primero por crear identidad, nosotros somos los que pensamos ¿Por qué Colombia está en guerra?, porque es un país que no se reconoce en sus orígenes (...) si queremos formar identidad tenemos que conocer nuestra historia y nuestra familia, primero hay que sentirnos orgullosos

²⁵ El pueblo Kankuamo queda ubicado al sur oriente de la Sierra Nevada de Santa Marta, municipio de Valledupar. En palabras de Daniel Maestre Villazón: “El pueblo Kankuamo es uno de los pueblos más victimizados en los últimos 20 años, a nosotros nos asesinaron alrededor de 400 miembros, nos hicieron desplazar más de 400 familias, más o menos 8 mil personas sufrimos por varios años bloqueos alimentarios y de todo tipo, fuimos confinados, pero el deseo de sentir nuestra tierra nos permitió estar todavía”.

de eso y para eso tenemos que reinventar nuestra historia, (...) este país es un país muy enfermo, si hay un Estado, si el papá roba, pues es normal que el hijo salga ladrón, si nosotros miramos desde el presidente hacia abajo hay una esfera de corrupción, entonces nosotros decíamos como pretenden que nosotros seamos honestos, si todo es mentira, si todo es robo y yo les dije: justamente eso es lo que tenemos desde aquí abajo empezar a cambiar, tenemos que empezar a compartir, tenemos que pensar en lo colectivo, porque la guerra te hace individual, la guerra te fragmenta, entonces todo lo que conseguimos es de todos, claro está el que lo consigue tiene mayor parte, porque también hay que partir de esa lógica, que el trabajo tiene su recompensa, pero que comer solo es triste, dicen los niños, por eso todo lo que ellos llevan lo comparten. También hemos identificado que en la medida en que nosotros seamos capaces de exigir nuestros derechos, nos volvemos sujetos políticos de derechos y que es un problema que tenemos los colombianos de no usar el derecho, acudimos a la palanca para llegar a conseguir nuestros fines, (...) el Kankuamo de hoy tiene que ser diferente al de hace 20 años, al de hace 500 años, pero tiene que conservar lo que lo hace único, que es su espiritualidad, su forma de ver el mundo, su manera de ser en esta tierra y eso lo estamos trabajando más allá de la religión, siempre hemos dicho: la religión es una cosa y lo espiritual es otra, importa más lo espiritual. (...) Hemos dicho que en la manera en que nosotros nos acercamos a la tierra podemos fortalecernos como seres humanos.

La educación para la paz desde una perspectiva integral implica la reconstrucción de los significados culturales del territorio

Muchos de los contenidos simbólicos que hacen parte de la memoria generacional de los habitantes de nuestra geografía nacional en relación con el territorio que habitan o habitaron, especialmente, de los de las zonas rurales, tienen que ver con hechos asociados con el control ilegal y no legítimo de la tierra, la violencia, el despojo, el desplazamiento de sus pobladores, la extracción legal e ilegal de los recursos naturales desarrollada en detrimento del equilibrio medioambiental, con minas quiebra patas, bombardeos, cultivos ilícitos, fumigaciones de glifosato, el arrasamiento de pueblos, con el miedo, la impotencia, la barbarie, la muerte, el desaparecimiento forzado y la estigmatización. Sin embargo, otros contenidos simbólicos, contruidos muchos de ellos dentro del conflicto armado y desde la resistencia, están relacionados con los rituales del nacimiento, del matrimonio, de la recuperación de la semilla, del

cultivo, de las comidas y la forma como estas se preparan, de cómo se curan, cómo se apoyan, de los juegos de los niños, de la vida en comunidad en armonía con la naturaleza.

En este contexto, una educación para la paz está llamada a reconocer y apropiarse de los saberes y experiencias de quienes han resistido a la arbitrariedad, a la violencia y a la injusticia en sus territorios, de quienes creen en el “buen vivir” para de esta manera resignificar los sentidos del territorio. Adicionalmente, hay que tener en cuenta que existe una deuda con las víctimas de la violencia en la medida en que muchos de los conflictos no resueltos han tenido que ver con la tenencia de la tierra, es obligatorio entonces, “recobrar una dimensión más amplia de la tierra que abarque aspectos comunitarios y regionales y permita contextualizar su tenencia en territorios concretos y reconocer los contextos locales” (PNUD, citado en Luna, 2013, p. 29).

El concepto del buen vivir ha sido desarrollado por las comunidades indígenas de Latinoamérica. Para ellos, el significado de la tierra no se explica desde una lógica capitalista, sino a partir del mundo espiritual.

El buen Vivir implica el acceso y disfrute de los bienes materiales en armonía con la naturaleza y las personas. Es la dimensión humana de la realización afectiva y espiritual. Las personas no viven aisladas, sino en familia y en un entorno social y de la naturaleza. No se puede Vivir Bien, si se daña la naturaleza” (X. Abo, 2010, 57). Es una espiritualidad, que implica la paz y la construcción de “una tierra sin mal” (Houtart, 2011, p. 6,8).

En este sentido, es pertinente citar algunos de los elementos desarrollados por Amaury Padilla, director ejecutivo de la Cooperación de Desarrollo y Paz del César, quien a partir de su experiencia con el proyecto de las escuelas itinerantes de saberes ancestrales, presentó dentro del Encuentro de la Educación para la Paz llevado a cabo en Bogotá los días 1 y 2 de octubre de 2015, algunos de los elementos esenciales para lograr el respeto de los derechos de

las comunidades y de sus territorios. Por ejemplo: el aprecio a la sabiduría ancestral y a los saberes populares y locales; el respeto a la diferencia y a la diversidad; el diálogo entre diversos, la defensa de la tierra y del territorio; la interculturalidad como el orden de valor en una región; la intergeneracionalidad que tiene que ver cómo los mayores pueden hablar con los jóvenes y con los niños y cómo conservamos realmente el valor del conocimiento de la palabra que nos permite la vida buena, la vida bella (Padilla, 2015).

Al respecto, Arias (2015) propone, desde una visión integral de la paz, una pedagogía de la tierra orientada al cambio de su significado como botín de guerra, en la que se reconozca la necesidad de una reforma agraria con igualdad y una cultura de respeto por la ecodiversidad.

Aquí, se propone tener en cuenta la dignidad, la sanación, la justicia ambiental y la sostenibilidad de la tierra. -La dignidad de la paz de la tierra, es un atributo de todos seres y recursos que la habitan, dispuestos para la productividad, convivencia y recreación de sus habitantes. Por tanto, no puede ser objeto de rapiña, despojo, concentración, explotación, implica la construcción de un nuevo *ethos* económico y de convivencia, que conecte el sentido ético-político de la interacción humana entre conciudadanos y entre estos y la tierra. -La sanación de la tierra para una paz integral, es una tarea social y política, de todo los ciudadanos, mediante el desminado, erradicación de cultivos ilícitos, minería ilegal, manipulación, respeto a la biodiversidad, exhumación de cadáveres con entierros simbólicos, ritos por la vida, imágenes para el nunca más y eliminación de sistemas de explotación dirigidos a los cultivos ilícitos. La paz de la tierra protege los procesos ecológicos, los derechos humanos vitales relacionados con el oxígeno, el agua, la vida, la salud, la seguridad climática y los cultivos orgánicos. - La sostenibilidad de la paz de la tierra, depende de una democracia y economía vital y corresponsable (Arias, 2015, p. 16,17).

Cultura de paz y desarrollo

Una de las acepciones de paz se ha identificado con la de justicia social y desarrollo, como la superación de las violencias estructurales. En un sentido amplio, no limitado a las variables cuantitativas que miden el crecimiento económico, el desarrollo tiene el propósito de la

satisfacción de las necesidades básicas, a saber: supervivencia, bienestar, identidad y libertad (Fisas, citado en Jares, 1999, p. 102), el desarrollo también ha sido asociado con la garantía de los derechos humanos y el ejercicio de las libertades civiles (ONU, citado en Jares, 1999, p. 102) y también con la distribución del poder (Burns, citado en Jares, 1999, p. 102).

Puede afirmarse que si bien la globalización es un fenómeno irresistible para la sociedad actual, se considera posible disentir, ejercer resistencia y reconstruir el tejido social frente a las consecuencias sociales que trae consigo la gestión *ultraliberal* de la globalización.

(...) la aplicación de las políticas neoliberales y los resultados de la revolución tecnológica han creado una sociedad dual, caracterizada por una minoría de personas que concentran los recursos, el consumo, el ahorro, la inversión, los derechos de propiedad, el poder económico, político, militar y cultural, distanciada cada vez más de una inmensa mayoría de la población excluida del progreso, la esperanza y las oportunidades. (Ovejero., 2008, p.112)

Con el objeto de pasar de una *democracia inerte* a una *democracia activa y participativa*, construir una sociedad más igualitaria y justa y superar el modelo económico que promociona la competencia, se requiere de la solidaridad, la cooperación y el cooperativismo “el hambre está causado ciertamente por la escasez, pero no por falta de alimentos, sino por escasez de *democracia activa*” (Lappé, citado en Ovejero, 2008, p. 169).

En el escenario educativo, si bien el maestro hace parte del sistema económico, en la medida en que también él es un consumidor, existe la posibilidad que él realice cambios significativos dentro de la comunidad educativa, no obstante hacer parte del sistema. Para ello es importante el desarrollo de un pensamiento crítico que permita tomar conciencia sobre la influencia que tiene sobre los sujetos el modelo de desarrollo imperante y las posibilidades de

actuación desde una perspectiva ética. A este respecto, Galtung (1995) nos invita a hacer consciente lo subconsciente para liberarnos de mucha violencia directa prolongada, estructural y repetitiva, lo que nos podría ayudar a “ver cómo funciona la moderna economía occidental, y cómo la economía dominante es una descodificación de los supuestos profundos de una forma de civilización occidental” (p. 16).

3.2.2.4. Fundamentos de la paz desde la Dimensión Jurídico- Política.

En la dimensión jurídica-política, se delimitan unos campos muy específicos que incluyen los aspectos normativos que contribuyen a la construcción de la paz; así como los aspectos teóricos que le son propios como son: los derechos, la justicia, la democracia y la participación ciudadana. En este sentido, se presentan algunos de estos referentes en su relación con la educación para la paz y su inclusión en la Cátedra de Paz en el las instituciones educativas. Tales referentes se presentan en términos de: los Derechos Humanos y el Derecho a la paz; Justicia Social y Paz; Aportes de la Justicia Transicional y Restaurativa en los Procesos de Paz; Aportes de la Justicia Anamnética en la Construcción de Paz y Democracia y Participación, conceptos claves en la construcción de Ciudadanía y Convivencia pacífica.

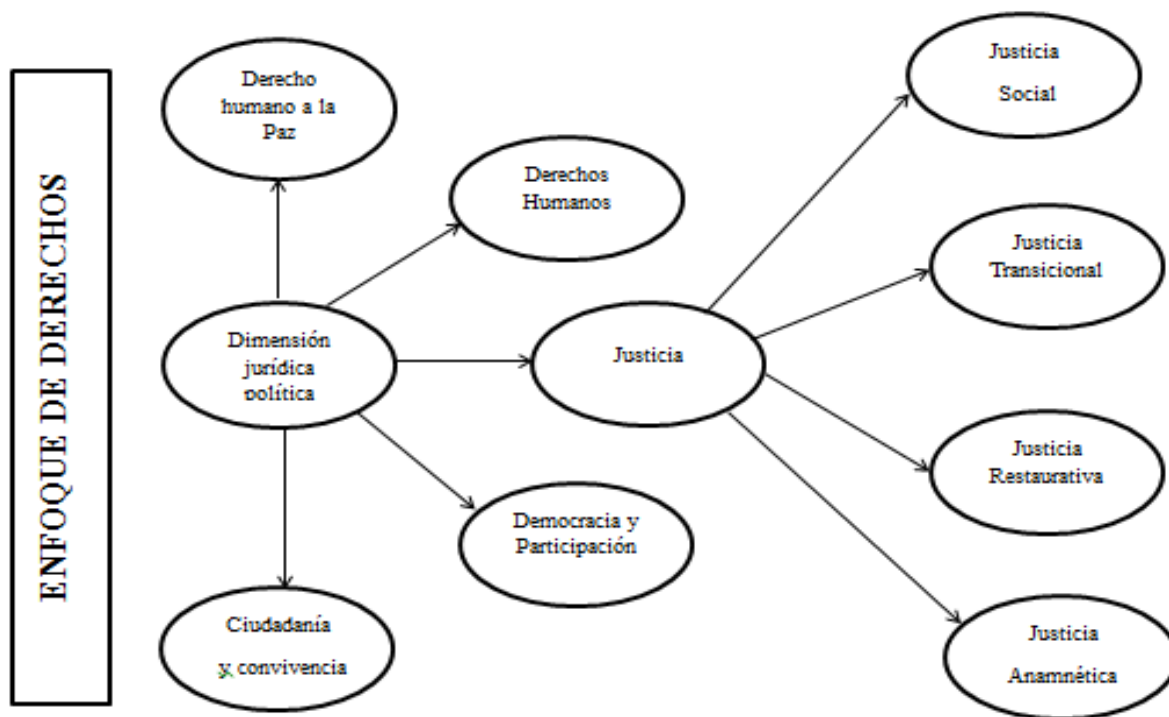


FIGURA 4

Los Derechos Humanos y el Derecho Humano a la Paz

El derecho internacional de los derechos humanos establece las obligaciones que tienen los gobiernos de tomar medidas necesarias en aras de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales de los individuos.

Los derechos humanos universales están contemplados en los tratados internacionales, en el derecho internacional consuetudinario, en la Constitución Política y en las leyes internas de nuestro país.

La Constitución Política de 1991 le otorgó especial énfasis al reconocimiento y garantía de los derechos humanos, elevándolos a la categoría de derechos constitucionales y estableciendo mecanismos expeditos para hacerlos valer. Estos derechos se encuentran contemplados en el Título II de este Estatuto y se clasifican como: derechos fundamentales o de primera generación; derechos sociales, económicos y culturales o de segunda generación y; derechos colectivos y del ambiente o de tercera generación.

Los derechos humanos y la educación se encuentran estrechamente ligados, ya que la educación es concebida como un derecho humano universal. El Artículo 26 establece 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; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Así mismo, El Programa Mundial de las Naciones Unidas para la educación en derechos humanos 2005-2007, establece en su artículo 26, lo siguiente:

Promover la interdependencia, la indivisibilidad, y la universalidad de los derechos humanos, incluso los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, así como el derecho al desarrollo; Fomentar el respeto y la valoración de las diferencias, así como la oposición a la discriminación por motivos de raza, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional, étnico o social, condición física o mental, o por otros motivos; Inspirarse en los principios de derechos humanos consagrados en los distintos contextos culturales, y tener en cuenta los acontecimientos históricos y sociales de cada país; Fomentar los conocimientos sobre instrumentos y mecanismos para la protección de los derechos humanos y la capacidad de aplicarlos a nivel mundial, local, nacional y regional; Utilizar métodos pedagógicos participativos que incluyan conocimientos, análisis críticos y técnicas para promover los derechos humanos; Fomentar entornos de aprendizaje y enseñanza sin temores ni carencias, que estimulen la participación, el goce de los derechos humanos y el desarrollo pleno de la personalidad humana Y Ser pertinentes en la vida cotidiana de los educandos, haciendo que éstos participen en un diálogo sobre los medios de transformar los derechos humanos de la expresión de normas abstractas a la realidad de sus condiciones sociales, económicas, culturales y políticas. (ONU, 2007)

Abordar el tema de educar en derechos humanos desde la perspectiva de educación para la paz significa desarrollar el concepto del derecho humano a la paz, preocupación de todos los países, en virtud de prevenir y contrarrestar las consecuencias de la guerra y las diferentes formas de violencia.

En el ordenamiento jurídico colombiano la paz tiene un carácter multifacético: es el fin por el cual se promulgó la Carta Fundamental, es un fin esencial del Estado, es un derecho fundamental de toda persona y deber de obligatorio cumplimiento, es la finalidad inmediata hacia la cual debe propender el Estado y es el origen de los instrumentos contemplados para resolver los conflictos y proteger los derechos fundamentales (Gutiérrez, sf).

En consecuencia, la paz significa algo más que la ausencia de guerra y de conflictos; es la presencia de justicia social y la posibilidad de gozar de una vida buena y una vida digna. Una educación para la paz implica concebir la escuela como un espacio que fomente la convivencia armónica y el ejercicio de los derechos humanos.

El conocimiento de los derechos y las libertades está considerado como un instrumento fundamental para asegurar el reconocimiento de los derechos de todas las personas. Por tanto, la educación debe abordar valores tales como: la paz, la no discriminación, la igualdad, la justicia, la no violencia, la tolerancia y el respeto de la dignidad humana.

Una educación de calidad basada en un enfoque de derechos humanos significa que éstos se aplican en el sistema educativo y en todos los contextos de aprendizaje. Desde la escuela se debe reconocer a los padres y a los alumnos como actores esenciales de su educación y desarrollo

y no como meros beneficiarios pasivos. Por este motivo, en un enfoque de la educación basado en los derechos humanos, la participación de todos los agentes de la comunidad educativa, en la planificación, ejecución, supervisión y evaluación de los sistemas educativos es un derecho humano, ya que constituye un camino para consolidar sociedades más justas, incluyentes y ciudadanos conscientes de su rol como sujetos políticos.

Si una institución educativa no asume un enfoque de derechos en la visión integral de su proyecto educativo y en la educación transversal de sus contenidos, no es posible consolidar la ciudadanía escolar, ni las bases de la paz con un marco ético-político de derechos.

Justicia social y Paz

Existen dos tipos de justicia conocidos en la modernidad desde la tradición liberal: el primero la justicia conmutativa, entendida como la igualdad entre lo que se da o se hace y lo que se recibe a cambio y; la justicia distributiva que es para Aristóteles, lo justo o correcto con respecto a la asignación de bienes en una sociedad.

El teórico contemporáneo John Rawls, en su teoría de la justicia distributiva, como teoría de la equidad, define el concepto de justicia en forma independiente de lo bueno, es decir, que lo justo es prioritario sobre lo bueno tanto en la búsqueda de la justicia como en la equidad (Rawls, 1997). Este autor afirma que:

La justicia es la primera virtud de las instituciones sociales, así como la verdad lo es de los sistemas de pensamiento. Una teoría, por muy atractiva, elocuente y concisa que sea, tiene que ser rechazada o revisada si no es verdadera; de igual modo, no importa que las leyes e instituciones estén ordenadas y sean eficientes: si son injustas han de ser reformadas o abolidas (Rawls, 1997, p.3)

Al respecto, la justicia en términos de justicia social es la que determina qué beneficios y cargas de la sociedad deben ser distribuidos entre sus miembros en virtud del principio de equidad. Rawls sugiere que los principios de justicia y equidad serían aquellos que unánimemente aceptarían todos los hombres en una hipotética situación a la que denomina “posición original”, concebido como un recurso hipotético y argumentativo mediante el cual las personas en igual libertad elegirían los principios de justicia para una sociedad bien ordenada.

Los dos principios de la justicia social en aras de alcanzar esta “posición original”, son: Primero, el principio de igual libertad, el cual se fundamenta en la asignación de las libertades dentro de una sociedad justa, a fin de que cada persona tenga iguales derechos y el segundo principio de la Justicia social, el cual se apoya en la capacidad que tienen los hombres de formarse, según el desarrollo de la conciencia moral en un sentido de justicia (Rawls, 1997).

Los principios planteados por Rawls, conducen a dos objetivos: por un lado, permiten la construcción de una sociedad ordenada y por otro, garantizan a los hombres no ser tratados solo como medios sino como fines, es decir, que sean valorados en virtud de principios de igualdad en equidad.

Así pues, la justicia como concepto, involucra un conjunto de dimensiones éticas, jurídicas y políticas que se relacionan con las representaciones y sentido de lo justo en las relaciones humanas, con las normas, procedimientos e instancias que se establecen para mediar en la resolución de los conflictos y con las medidas establecidas para propiciar el desarrollo social en condiciones de equidad e igualdad en una sociedad (Arias, 2010).

En este contexto, la paz estructural implica una relación entre justicia distributiva y justicia social; pues para que haya igualdad y equidad, se requiere construir conocimientos, actitudes y prácticas sociales que les permitan a las personas ser justas; pensar en el bien común, y promover el acceso a bienes, servicios y progresos materiales en condiciones de equidad.

Aportes de la Justicia transicional y la justicia restaurativa en los procesos de paz.

El vocablo Justicia Transicional hace referencia a los procesos a través de los cuales se realizan transformaciones radicales de un orden social y político, “bien sea por el paso de un régimen dictatorial a uno democrático, bien por la finalización de un conflicto interno armado y la consecución de la paz” (Uprimny. 2006. p. 2). En el marco de la Justicia Transicional, se plantean tres principios, bajos los cuales se busca el derecho a la justicia, el derecho a la verdad, y el derecho a la reparación:

En el derecho a la justicia, el Estado garante, tiene la obligación internacional de investigar, juzgar y condenar a penas adecuadas a los responsables de graves violaciones a los derechos humanos.

El derecho a la verdad consagra un conjunto de principios para la protección y la promoción de los derechos humanos mediante la lucha contra la impunidad de Joinet (1997), que establecen el derecho inalienable a la verdad, el deber de recordar y el derecho de las víctimas a saber.

En el principio 1, cada pueblo tiene el derecho inalienable a conocer la verdad acerca de los acontecimientos sucedidos y las circunstancias y los motivos que llevaron, mediante la violación masiva y sistemática de los derechos humanos, a la perpetración de crímenes aberrantes.

En el principio 2, el conocimiento por un pueblo de la historia de su opresión forma parte de su patrimonio y, por ello, se debe conservar adoptando medidas adecuadas en aras del deber de recordar que incumbe al Estado.

En el principio 3, el derecho de las víctimas a saber determina que "independientemente de las acciones que puedan entablar ante la justicia, las víctimas, así como sus familias y allegados, tienen el derecho imprescriptible a conocer la verdad acerca de las circunstancias en que se cometieron las violaciones y, en caso de fallecimiento o desaparición, acerca de la suerte que corrió la víctima. (Joinet, Citado por Uprimny, 2006. Pág. 55-56).

El derecho a la reparación prevé en el principio 33 la lucha contra la impunidad

formulado por Joinet (1997) quien determina que: "toda violación de un derecho humano da lugar a un derecho de la víctima o de sus derechohabientes a obtener reparación, el cual implica el deber del Estado de reparar y el derecho a dirigirse contra el autor". (Joinet, citado por Uprimny, 2006, p.56).

De conformidad con el principio 36: "El derecho a la reparación deberá abarcar todos los daños y perjuicios sufridos por la víctima; comprenderá, por una parte, medidas individuales de reparación relativas al derecho de restitución, indemnización y rehabilitación y, por otra, medidas de satisfacción de alcance general"(Citado por Uprimny, 2006, p. 57)

En su dimensión colectiva, el derecho a la reparación incluye las tres acciones señaladas (restitución, indemnización y rehabilitación) a nivel comunitario, pero requiere del Estado el desarrollo no sólo de medidas económicas y de asistencia, sino el favorecimiento de espacios para la reparación simbólica y el perdón. En esa dimensión, la reparación puede ser un reconocimiento público de responsabilidad del Estado o del perpetrador, el restablecimiento del derecho colectivo conculcado, una reforma constitucional o legal, una obra pública o alguna otra prestación a cargo del estado o del perpetrador que implique el resarcimiento del daño causado. Muchas de esas manifestaciones refuerzan el deber de no olvidar, mediante el uso de monumentos que recuerdan el dolor de las víctimas y anclan los hechos pasados con los escenarios cotidianos del presente y el futuro (Valencia, 2003)

Dentro de los procesos transicionales surge la Justicia Restaurativa como un modelo alternativo de enfrentamiento del crimen que, en lugar de fundarse en la idea tradicional de

retribución o castigo, parte de la importancia que tiene para la sociedad la reconciliación entre víctima y victimario (Uprimny, 2006, p. 103). Esto incluye además, generar alternativas creativas de sanciones sociales y pedagógicas, que se acuerden en los contextos de discusión, en donde se modifiquen los enfoques punitivos, por enfoques sociales y reconstructores del tejido social.

El artículo 518 del Código penal colombiano, Ley 599 de 2004, define:

El programa de Justicia Restaurativa como todo proceso en el que la víctima y el imputado, acusado o sentenciado participan conjuntamente de forma activa en la resolución de cuestiones derivadas del delito en busca de un resultado restaurativo, con o sin la participación de un facilitador. (...)

Artículo 521. Mecanismos de la Justicia Restaurativa. Son mecanismos de justicia restaurativa la conciliación pre procesal, la conciliación en el incidente de reparación integral y la mediación.

Finalmente, la justicia restaurativa es parte del sistema de justicia criminal y por tanto, debe contemplar normativas que regulen los derechos de los involucrados. Estos sistemas buscan romper la concepción de justicia penal tradicional, Estado versus imputado, hacia una justicia penal con carácter social donde se reconoce a las víctimas y los victimarios y que incorpora mecanismos restaurativos que garanticen el respeto por los derechos de las partes y la consecución de la verdad, la justicia, la reparación y la garantía de la no repetición, como principios transicionales.

Conocer los procesos de justicia transicional y de justicia restaurativa, permiten identificar los principios rectores sobre los cuales se organiza el ordenamiento jurídico para dar respuesta a los requerimientos que sobrevienen luego de la firma del post-acuerdo, como en el caso colombiano, en términos de atención a las víctimas del conflicto armado. Por ello, las instituciones educativas, desde una propuesta de educación para la paz, están llamadas a ser espacio de reflexión en torno al conocimiento de la verdad histórica de la violencia, comprensión

de los procesos de reparación e integración social de los actores del conflicto, y construcción de compromisos de no repetición.

Aportes de La Justicia Anamnética en la construcción de la paz

La justicia anamnética, como modelo alternativo de justicia fundada en la memoria, es un nuevo modelo de justicia que permite que las injusticias pasadas les sean saldadas a las víctimas mediante la reparación. Esta justicia debe ser administrada por el principio de *isonomía*, es decir que todos tanto vivos como los muertos, tiene derecho a recibir justicia por las injusticias recibidas y por la cual adquirieron la condición de víctimas. Esta justicia, lo que puede traer del pasado para hacer justicia en el presente es, precisamente, el sufrimiento de las víctimas reconociendo su memoria, rescatándolas del olvido y restaurando su condición de sujetos políticos del presente (Zamora & Mate, 2011).

Este planteamiento de la justicia parte de la situación de la víctima, como eje central en la búsqueda de justicia desde la injusticia perpetrada, en esa medida, es “entender la justicia como respuesta a la injusticia” (Mate, 2000, citado por Batista, 2014, p. 30).

En este proceso de reconstrucción del tejido social, la principal herramienta es la memoria, recurso que la víctima usa para declarar la existencia de la injusticia, lo que permite visibilizar su presencia en la esfera pública para ser reconocida y legitimada por el Estado y la sociedad. En este sentido,

La memoria hace referencia al tiempo, la memoria es tiempo, es pasado, en efecto, pero también es presente y futuro. Por ello, la memoria no es nostálgica, porque interviene sobre el

presente y aspira a un futuro mejor. La memoria es recuerdo del pasado, crítica del presente y esperanza de un futuro justo. (Metz, 1999)

La memoria es una manera de entender las injusticias que se han realizado en el pasado y metodológicamente parte del reconocimiento de la singularidad presente en cada daño causado, de allí que esa singularidad pueda encontrarse no en las generalizaciones propias de un argumento con pretensiones universalistas, sino en la situación concreta y particular que habita en las expresiones y exigencias que formulan las víctimas (Batista, 2014).

La justicia fundada en la memoria se apoya en la tradición y debe tener como fuente el sufrimiento humano que inocente e inhumanamente se ha recibido, por lo que esta justicia debe tomar en cuenta la memoria como recuerdo y como saber, por lo tanto, la memoria sirve de puente para la realización de la virtud ética de la justicia (Pabón, sf).

La justicia anamnética está orientada a reparar a través de procesos de reconstrucción de memoria a quienes se les han vulnerado sus derechos, es decir a quienes se le atribuye la condición de víctima. Se entiende por víctima a la persona o grupos de personas que hayan sufrido daños ocasionados por actos u omisiones que violan los derechos consagrados en normas del ordenamiento constitucional legal vigente de los estados, del Derecho Internacional de los Derechos Humanos, del Derecho Internacional Humanitario y del Derecho Penal Internacional. (Bassiouni, 2000, Citado por Botero, p.17)

Por esta razón, la escuela desde una educación para la paz, debe propender a dar un lugar significativo en el desarrollo de la Cátedra de la paz, a la reconstrucción del tejido social a través de procesos de conocimiento y construcción de la memoria, en donde las víctimas del conflicto

armado, encuentren un lugar de convalidación y reconocimiento desde la apuesta de las diferentes formas de justicia entre ellas: la justicia anamnética. Se trata de generar un despliegue imaginativo, para que se aborden de diversas maneras el estudio de las injusticias, de las formas en que la vulneración de derechos destruyen el tejido social y generan todo tipo de sufrimientos; frente a lo cual, todos estamos llamados a dejar de ser espectadores y a involucrarnos como agentes de paz para transformar el estado naturalizado de barbarie e indiferencia que ha caracterizado la historia del país por más de 50 años.

Democracia y Participación, conceptos claves en la construcción de ciudadanía y convivencia pacífica

La democracia es una forma de organización social que atribuye la titularidad del poder al conjunto de la sociedad. Ésta puede ser entendida desde dos perspectivas: en un sentido estricto, es una forma de organización del Estado en la cual el pueblo toma decisiones mediante mecanismos de participación directa o indirecta que legitima a sus representantes y, en sentido amplio, la democracia puede considerarse como una forma de convivencia social entre los miembros de una sociedad en donde son legalmente iguales y libres de participar en las relaciones sociales y políticas que se susciten en la comunidad.

La democracia deliberativa es un término utilizado para referirse a un modelo político que pretende equilibrar la democracia representativa con un proceso de toma de decisiones regido por los principios de imparcialidad y racionalidad. Contrasta abiertamente con las concepciones estrictas de la democracia, en particular con la postura de la elección racional que se centra en la acción de votar como institución principal de la democracia.

Habermas (1998), uno de los principales inspiradores de este modelo político, concibe la democracia consensual- discursiva (deliberativa) como extensión de la acción comunicativa, tanto en plano de la esfera pública informal como en el de la esfera pública institucional, es decir que la soberanía reside en la opinión pública y el poder comunicativo de la sociedad civil. Esta propuesta permite un esquema centrado en el diálogo que contribuye a una búsqueda de acuerdos mínimos en la esfera de lo jurídico, lo político y social, de manera que coadyuven a promocionar la democracia participativa.

El enfoque liberal se centra en una noción negativa de libertad, que parte de la ausencia de restricciones a la iniciativa individual y cuya decisión es guiada por su capacidad racional. De acuerdo con Emma Jones y John Gaventa: “este enfoque promueven la idea de que la ciudadanía le otorga al individuo una serie de derechos garantizados por el estado central al pensamiento liberal es la noción de que el ciudadano individual actúa racionalmente para el avance de sus propios intereses, y el rol del Estado es proteger a los ciudadanos en el ejercicio de sus derechos” (Jones & Gaventa, 2002, p.3). El ejercicio de los derechos es una elección de los ciudadanos y esto les permite contar con las oportunidades y recursos necesarios para tal fin, por tanto desde la visión liberal, el ejercicio de ciudadanía es concebida como una acción racional, que gira en torno a los derechos civiles y políticos que son garantizados por el Estado.

En el enfoque comunitario, la identidad del individuo es más bien producida a través de las relaciones con otros en la comunidad de la cual es parte. Este enfoque se centra en una noción colectiva de ciudadanía. De acuerdo con Jones y Gaventa, la ciudadanía es desarrollada por “ciertas ‘virtudes cívicas’, como son el respeto al ‘otro’ y el reconocimiento a la importancia del

servicio público” (Jones & Gaventa, 2002, p.4). Desde esta visión, la ciudadanía es entendida como una práctica activa, que deriva de la construcción de la identidad del sujeto a partir la comunidad a la que pertenece, aceptando las obligaciones y condiciones que le impone la vida en grupo.

El enfoque republicano es un intento de combinar el enfoque liberal y comunitarista, orientado a construir un modelo equilibrado de ciudadanía. De acuerdo con Jones y Gaventa: “el pensamiento cívico republicano intenta incorporar dentro del marco igualitario y de pertenencia del enfoque comunitario a la noción liberal del individuo que persigue su interés personal” (p.4). Desde este enfoque, el bien común solo es posible a través de la participación en la esfera pública, ámbito en el cual se definen los individuos que se transforman en ciudadanos (Oldfield, citado por Jones & Gaventa, 2002, p.4).

Adicionalmente, estos autores señalan que existe una nueva perspectiva en torno a la ciudadanía, la cual se ha denominado como enfoques alternativos. Estos enfoques parten de las luchas ciudadanas que no están limitadas por el Estado, sino que permiten la construcción y el ejercicio de la ciudadanía en micro y macro espacios en donde se legitiman procesos de participación. Al mismo tiempo, este enfoque contribuye al ejercicio de la democracia, la reivindicación de los derechos de aquellos que han sido excluidos de sus beneficios, mediante acciones participativas.

La ciudadanía implica la generación y conformación de espacios públicos que permitan el debate, la reflexión y la socialización de la opinión. De allí la importancia desde la educación para la paz en la escuela de relacionar la ciudadanía con la construcción y permanencia en la

democracia y para la democracia, en cuanto hay un reconocimiento del niño y la niña como sujeto de derechos, se apropia de ellos y asume una postura política ante su responsabilidad como participante activo de sus comunidades.

Las escuelas se constituyen en espacios de formación para el aprendizaje de la convivencia pacífica con base democrática, ya que se promueven acciones que permiten que los individuos puedan vivir juntos a través del diálogo, el respeto mutuo, la reciprocidad y la puesta en práctica de valores democráticos y de una cultura para la paz (Furlán, Saucedo y Lara, 2004, p. 28). La convivencia para que sea democrática, no solo debe referirse al conjunto de experiencias y conocimientos que se puedan compartir dentro de una estructura curricular, si no también es una manera de participar, opinar y discutir; es decir es una forma de vivir y construir comunidad educativa.

La convivencia democrática, desde una perspectiva de educación para la justicia social, implica incorporar prácticas igualitarias y equitativas que contribuyan a construir y sustentar culturas de paz, a través de una educación para la ciudadanía que pueda ser ejercida mediante mecanismos de participación democrática que permitan la adquisición de posturas críticas que contribuyan a la consolidación de culturas donde se pueda resistir a los procesos de exclusión, se reconozca la diversidad, y el respeto por la diferencia como base de su accionar.

De ello, deriva la importancia del concepto de cultura de paz, ya que se caracteriza por fomentar una cultura de convivencia y de participación, fundada en los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad, en la que se descarta la violencia como forma de resolver los problemas, se previenen los conflictos trabajando sobre sus causas, se acude al

diálogo y a la conciliación y se garantiza a todos sin distinción, el ejercicio de sus derechos (Tuvilla, 2004, p. 57). Particularmente, las instituciones educativas promueven la cultura de la paz si logran:

Convertirse para profesores, familias y estudiantes en un centro de vivencia cultural, de reproducción y recreación de la cultura crítica de la comunidad, que es su cultura más valiosa. Vivir la cultura en la escuela requiere construir la escuela como una comunidad abierta de aprendizaje, de reflexión y acción, de reproducción y transformación (Pérez, citado en Tuvilla, 2004, p. 150).

Para construir una cultura de paz, Guillermo Hoyos propone como alternativa el diálogo y el paradigma discursivo, un cambio de modelo basado en la fenomenología trascendental de H. Husserl orientado hacia la reconstrucción del diálogo que nos permita tolerarnos, comunicarnos y comprendernos con los demás, no obstante nuestras diferencias; “en él las decisiones serían igualitarias si se fundan en argumentaciones que las justifiquen razonablemente o en procedimientos que permitan tolerar las diferencias y los disensos” (Hoyos, 2012, p. 197). El diálogo basado en una ética discursiva permite la participación democrática, enriquece las concepciones subjetivas de las personas frente a situaciones conflictivas y posibilita la construcción de acuerdos que apelen al sentido común (Hoyos, 2012).

Delgado y Arias (2009), apoyándose en el concepto de las comunidades escolares justas desarrollado por Kohlberg y en el ejercicio de la convicción razonable que promueve comunidades de indagación y deliberación propuesto por Adela Cortina, señalan que este tipo de comunidades supone la promoción de la deliberación antes de tomar decisiones colectivas, lo cual trae como beneficio que sus integrantes puedan expresar sus intencionalidades y preferencias, intercambiar opiniones y lograr a partir del debate y de un proceso creativo, elecciones correctas.

La escuela en este contexto está llamada a construir comunidades justas para promover la interacción en forma regulada de diversas prácticas y discursos, lo que trae consigo la puesta en escena de luchas y antagonismos, con el propósito de construir un entendimiento y acuerdos sobre distintos aspectos vitales para la convivencia y organización de la vida colectiva (Delgado y Arias, 2009, p. 49).

Así pues, lo que sucede en el escenario escolar tiene consecuencias en el proceso de construcción de sociedades, toda vez que la escuela esta llamada a educar en y para la convivencia, no solo en el sentido educativo sino también normativo y político, ya que de esta manera se entrevé y perfila el tipo de ciudadano al que el Estado le está apuntando formar y con el cual busca dar respuesta a las necesidades sociales, culturales y económicas que el mundo hoy requiere.

3.2.2.5 Fundamentos desde la Pedagogía

La Catedra de la Paz en el país, representa un reto para las instituciones de educación básica y media, en cuanto al desarrollo de los contenidos y en especial a la constitución de un modelo pedagógico que sirva de referente para los docentes. Ante este panorama en el presente apartado se desarrollan los fundamentos pedagógicos para la Cátedra de la Paz.

Los fundamentos pedagógicos que irradian la educación para la paz y de manera específica de la Cátedra de la paz, se relacionan con: los ámbitos generales de formación; las dimensiones disciplinares que le aportan los sentidos, conceptos y contenidos educativos; los

campos de análisis y problematización; los sujetos de la educación para la paz; el enfoque pedagógico de la educación para la paz; y las metodologías y didácticas que le son propicias.

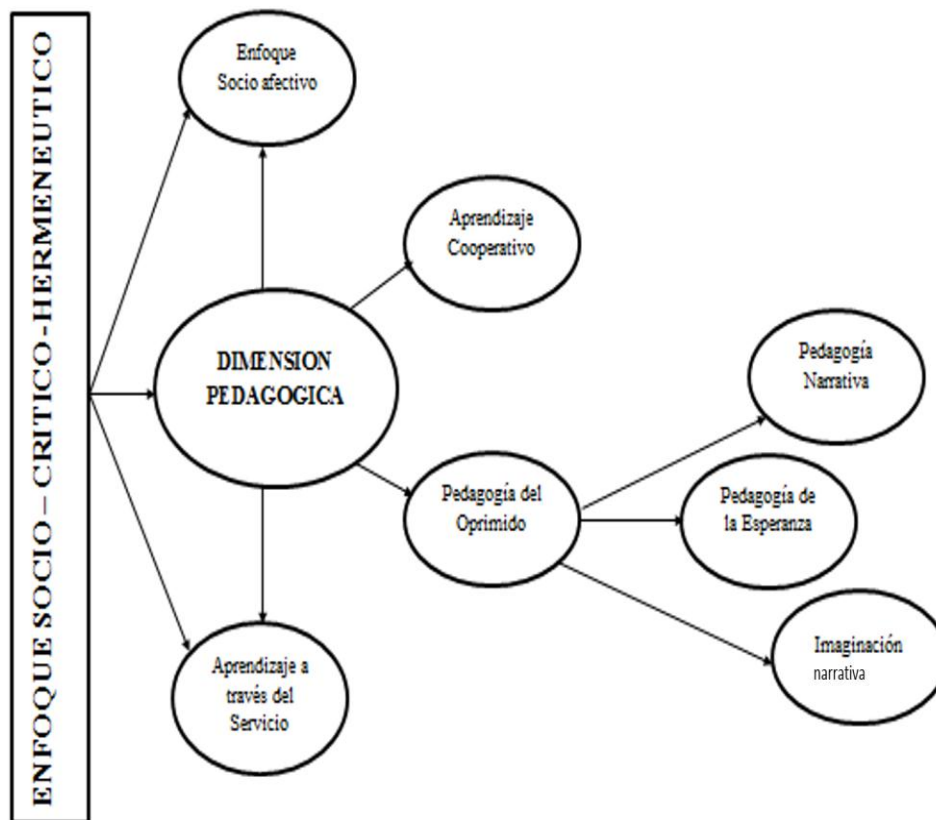


FIGURA 5

Respecto a los *ámbitos*, se ha presentado anteriormente la importancia de no fragmentar la Educación para la paz, y establecerla en perspectiva de la paz estructural, la paz cultural y la paz directa. Las disciplinas que le aportan sentidos, conceptos y contenidos para un manejo interdisciplinar y creativo, están asociadas a los aportes de las *dimensiones* ético-moral, psicosocial, sociocultural, jurídico-política y pedagógica.

Los campos de análisis y problematización en los que se despliega la focalización de los estudios y aprendizajes sobre la paz, se focalizan en torno a los conflictos, las violencias, las paces, las justicias de paz, y los procesos de reparación y reintegración social. *Los sujetos de educación para la paz*, integran un conjunto de actores variados según los roles que ocupan en la sociedad, en donde se encuentran entre otros, todos los ciudadanos, los funcionarios públicos, los integrantes de las fuerzas armadas, los gremios económicos, la iglesia, las organizaciones sociales, las comunidades educativas, las víctimas, los desvinculados y desmovilizados, los operadores de la justicia formal y alternativa.

En el caso del enfoque pedagógico y focalizando este análisis en la Cátedra de la paz, en la educación básica y media, se requiere configurar una ruta, que contemple el análisis de los conflictos, las violencias, las paces, en su sentido integral, histórico, y en las manifestaciones y consecuencias que ello ha tenido en la sociedad, la economía el daño ocasionado a la ciudadanía y a las víctimas y victimarios que han sido involucrados en su desarrollo. Así, se ubica el abordaje de los aspectos contextuales e históricos de la violencia, de la memoria sobre las injusticias y el sufrimiento ocasionado, la comprensión de la situación de las víctimas y sus demandas de justicia, verdad y reparación; el compromiso de construcción de las paces, así como el reconocimiento de la condición de ciudadanos que también comportan los victimarios, que en la mayoría de los casos asumen un nivel de victimización por las formas en que se vincularon por diversos motivos a la insurgencia, la ilegalidad y el delito.

Frente a los anteriores requerimientos Jares defiende un modelo de educación para la paz que “presupone no sólo informar sobre la amplia cosmovisión de la paz, sino que paralelamente exige un replanteamiento del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, acorde con los valores de

la paz” (Jares, 1999, p. 120). La educación no es un proceso neutral, sino que exige de la implicación de los actores para alcanzar una comprensión de los conflictos en la vida cotidiana, de la violencia como resultado de la ausencia de mecanismos democráticos para superarlos, así como acercarse a la vivencia de las víctimas y de victimarios, para conseguir la paz imperfecta y positiva y los diferentes ámbitos en que se debe concretar.

Una pedagogía para la paz, bajo el paradigma socio-crítico y hermenéutico

Jares ubica a la educación para la paz bajo el paradigma socio crítico, involucrando aspectos del enfoque hermenéutico. El autor define a la educación para la paz:

“como un proceso educativo dinámico, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto, como elementos significantes y definidores, y que, a través de la aplicación de enfoques socioafectivos y problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a develar críticamente la realidad para poder situarse ente ella y actuar en consecuencia” (Jares, 2013, p. 124)

De otro lado, Xavier Etxeberria señala que la víctima en el enfoque pedagógico de la paz, en tiempos de post-conflicto armado resulta central, cuando afirma que la educación para la paz debe comprender la condición de víctima desde una perspectiva moral, diferenciándola a la de una situación de infortunio, expresándolo de la manera siguiente:

La educación para la paz debe tener muy en cuenta esta distinción. Porque, propiamente, tiene que ver con las víctimas en sentido moral. Con las que ya lo han sido. O para prevenir que pasen a serlo las que de momento son víctimas en sentido no moral, o no siendo víctimas de ningún modo pueden acabar siendo víctimas morales (Etxeberria, 2013, p.43).

Los autores referenciados coinciden y se complementan bajo el horizonte trazado desde la paz positiva. Ambos afirman que los planteamientos desarrollados por Paulo Freire son de gran influencia y pertinentes para la estructuración del modelo pedagógico de la catedra de la paz

(Jares, 1999 y Etxeberria, 2013). Freire, en su momento, abordó la importancia de una educación para la libertad, la emancipación, los derechos humanos; para develar las injusticias y la dominación ideológica, elementos que resultan centrales en un enfoque de educación para la paz, y pese a que en sus planteamientos no se refirió directamente a conceptos propios de los discursos de paz, según Etxeberria, “ ofrece de hecho referencias clave para una educación como esta que, al apostar por ser activa, pretende estar centrada en las víctimas” (2013, p. 258).

También destacan la importancia del enfoque socioafectivo que “pone en cuestión la forma tradicional de aprender basada exclusivamente en la acumulación de información, la concepción “bancaria” de la educación que diría Freire (1974), sin mediar experiencia personal alguna” (Jares, 1999, p. 204), las actitudes y los valores se desarrollan mediante la experiencia personal y la participación de los niños y jóvenes, mediante el estímulo de la empatía, el análisis crítico de la experiencia vivida enmarcada en el contexto circundante y la generalización la experiencia a situaciones de la vida real (Jares, 1999).

El enfoque sociocritico-hermenéutico considera a la educación como un factor para la transformación de la sociedad, pero no el único, exige a los educadores un compromiso ético y político con su profesión, y su función en la sociedad como forjadores de la cultura e intelectuales de la educación ubicándolos en un lugar privilegiado en la sociedad, con el deber de implicarse críticamente en la realidad. En cuanto a los niños y jóvenes se les debe comprender como sujetos que acumulan una experiencia de vida que influye en el contexto educativo, que les hace actores de primer orden en su proceso de formación, a partir de la participación activa en las dinámicas de su comunidad.

Jares y Etxeberria coinciden al señalar la importancia de los fundamentos conceptuales de Freire para la estructuración de una pedagogía para la paz. El papel que le confiere Freire a la educación se puede equiparar al de la cátedra para la paz en Colombia. La educación ocupa un lugar muy importante en el tránsito de una época a otra porque de ella depende que los sujetos se involucren dinámicamente al proceso de transición y adicionalmente se realiza un proceso consciente y crítico que integre al hombre en las nuevas tareas requeridas para la sociedad (Freire, 1969).

Un aspecto esencial de la construcción teórica de Freire son los conceptos de situación opresora, oprimido y opresor. Estos aspectos se cumplen tanto en la violencia estructural, respecto a la existencia de una clase económica y política dominante generadora de desigualdades, polarización de posturas políticas; como a la existencia de opresores victimarios como oprimidos víctimas, y situaciones opresoras que han marcado la historia política del país. Estos conceptos tienen una relación innata con los propuestos por Jares y Etxeberria – violencia, conflicto y víctima –, comprender las relaciones entre ellos permite observar con más claridad la perspectiva crítica de una pedagogía para la paz.

La pedagogía del oprimido, un enfoque para la cátedra de la paz

Freire hace un análisis de la situación que permite la existencia de unos sujetos en condición de opresión. Plantea que en las sociedades la opresión se manifiesta por medio de la prescripción, que:

Es la imposición de la opción de una conciencia a otra. De ahí el sentido alienante de las prescripciones que transforman a la conciencia receptora en lo que hemos denominado como conciencia que “aloja” la conciencia opresora. Por esto, el comportamiento de los oprimidos es

un comportamiento prescrito. Se conforma en base a pautas ajenas a ellos, las pautas de los opresores (Freire, 2011, p. 45).

Esto indica que el oprimido vive en una condición en que se le limita la práctica de la libertad, que es la imposibilidad del sujeto de ejercer con autonomía su autorrealización. Comprender las condiciones de la opresión, son el paso previo para superar, lo que Freire denomina, situación opresora, que es el contexto alienante en que están inmersos los oprimidos.

Freire agrega que “una vez establecida la relación opresora, esta instaurada la violencia” (Freire, 2011, p. 56). Entonces una pedagogía para la paz debe partir de la comprensión de la situación opresora para poder romper con la relación subsecuente. Esto exige dos etapas: la primera el reconocimiento del sujeto como ser oprimido, y la segunda identificar las acciones con las que se ejerce la opresión, éstas se realizan mediante la praxis “que es reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo. (...) esta exige la inserción crítica de los oprimidos en la realidad opresora” (p. 51).

La catedra de la paz se desarrolla mediante una pedagogía que emplea la comprensión de las practicas opresoras o violentas, como estrategia para insertar a los sujetos en una praxis que las extinga. Esto requiere que los docentes y estudiantes deben implicarse para superar el simple conocimiento y memoria, de los aspectos que causan los conflictos, para realizar acciones que transformen los contextos que mantienen relaciones opresoras o violentas.

Jares y Etxeberria sostienen que la educación debe permitir que los niños y jóvenes se impliquen en la sociedad, coincidiendo con Freire cuando expresa que “la inserción lucida en la realidad, en la situación histórica, la que lo condujo a la crítica de esta misma situación y al

ímpetu por transformarla” (p. 71), sumándose a lo expuesto desde el enfoque socio-afectivo, que plantea que el aprendizaje se alcanza cuando se parte de la experiencia vivida. De este modo se toma distancia de la concepción de educación bancaria (Freire, 2012), en la cual el educador actúa como un depositario del saber en los educandos, asumiendo el papel de opresor porque impone una concepción determinada a los mismos, con el fin de reproducir la conciencia opresora, “es transformar la mentalidad de los oprimidos y la situación que los oprime” (Beauvoir, 1963, p. 64 citado por Freire, 2011, p. 81).

Las implicaciones del oprimido y del opresor de Freire, tienen relaciones y complementan a la perspectiva que expone Etxeberria de víctima. Para el pedagogo Brasileiro:

La violencia de los opresores, deshumanizándolos también, no instaura otra vocación, aquella de ser menos. Como distorsión del ser más, el ser menos conduce a los oprimidos, tarde o temprano, a luchar contra quien los minimizó. Lucha que sólo tiene sentido cuando los oprimidos, en la búsqueda por la recuperación de su humanidad, que deviene una forma de crearla, no se sienten idealistamente opresores de los opresores sino en restauradores de la humanidad de ambos. Ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores (Freire, 2011. p. 41).

El victimario también es víctima moral, porque al causar sufrimiento a otro hombre, él se despoja de su condición de humanidad y por tanto de su dignidad. Tanto Etxeberria como Freire, resaltan que la educación se debe centrar en la víctima o el oprimido. Sin embargo, Freire hace énfasis en que el opresor debe ser educado por el oprimido y ése es el paso más importante para transformar la sociedad. La pedagogía no solo es para implicar al oprimido en la praxis, sino para involucrar al opresor en la construcción de una nueva cultura; y, diríamos también a la sociedad en general como copartícipe de la reconstrucción de país, que supone la educación para la paz en tiempos del post-conflicto armado.

Como se ha anotado Etxeberria resalta que la educación para la paz debe tener una consideración especial por las víctimas, porque la voz de ellas juega un papel indispensable en la construcción de una identidad como víctima y en la comunicación a los otros de esa identidad, para que ellos comprendan los hechos y las consecuencias que generan la victimación.

Para alcanzar los propósitos señalados la pedagogía de la educación para la paz debe considerar una pedagogía narrativa (Etxeberria, 2013), la cual consta de dos momentos a saber: en primer lugar, se desarrolla la exposición/escucha de la historia de la víctima que se da mediante el diálogo, y en segundo lugar, se realiza un proceso adicional que es la interpretación del relato, que es una actitud de receptividad con la narración de la víctima para alcanzar un nivel de comprensión que permita la recontextualización al mundo de quien interpreta (Etxeberria, 2013). En el contexto educativo de la básica y media, esto se puede abordar tanto a nivel del estudio de la historia con revisión de hitos fundamentales asociados a la violencia y la paz, la construcción de memoria histórica con didácticas imaginativas, artísticas, y la revisión de lo que se está haciendo el país para superar estos aspectos, y el papel que tenemos todos los ciudadanos en esta transformación social.

Adicionalmente, Irene Comins señala que la educación debe formar a los sujetos con capacidad imaginativa para dar el primer paso a un pensamiento crítico. La autora diferencia la imaginación pueril de la creadora, la primera es aquella que no tiene hacedero en la realidad, en cambio la segunda, se apuntala en la realidad y se proyecta desde ella, involucra la osadía y la responsabilidad, porque exige atrevimiento para afrontar los retos de la realidad y compromiso por avanzar en los cambios de la misma, distanciándose del conformismo (Comins, 2009).

La imaginación es un ejercicio práctico en el cual los estudiantes se involucran en supuestas situaciones que les exige tomar una posición, empleando la reflexión como motor para la acción. Entonces la imaginación creadora es un ejercicio de praxis, en el cual “soñar es un acto político necesario” (Freire citado por Comins, 2009, p.137). En este sentido, Comins coincide con lo que plantea Freire en la *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, en el cual la esperanza se concibe como una actividad que requiere comprensión y acción para transformar la realidad y es exigencia para que el oprimido pueda realizar su práctica de libertad, cambiando su condición de oprimido y al mismo tiempo liberar al opresor.

El ejercicio descrito implica el desarrollo de una nueva narrativa, en la cual los discursos emergentes afloran del desarrollo de la práctica de la libertad de los oprimidos o víctimas, tomando distancia del planteado por los opresores o victimarios, en otras palabras el “lenguaje como camino de invención ciudadana” (Freire, 1999, p.59).

El aprendizaje cooperativo (AC) y el Aprendizaje a través del servicio (AS) como estrategias para la pedagogía de la cátedra de la paz

Enrique Chaux, plantea que no se puede considerar a “los estudiantes como receptores pasivos de lo que los adultos les entreguen” (Chaux, 2013, p.65) y enfatiza la importancia del aprender haciendo (Chaux, 2013). Adicionalmente, Jares reconoce la utilidad de la construcción de grupos cooperativos para desarrollar la autonomía, la cooperación y la corresponsabilidad (Jares, 1999), en este orden de ideas Lina María Saldarriaga sostiene que el aprendizaje cooperativo “permite optimizar el aprendizaje de todos los alumnos, a la vez que favorece las

relaciones entre ellos y la valoración de la diversidad” (Jhonson, Johnson, & Holubec, citado por Saldarriaga, 2004, p, 60).

El aprendizaje cooperativo fomenta en los estudiantes relaciones positivas necesarias para construir la confianza, el compromiso, las actitudes prosociales y las habilidades para entender y comprender al otro (Saldarriaga, 2004). Así el fundamento del principio pedagógico de este modelo parte de:

La interacción social con los otros, (...), promueve aprendizajes importantes y profundos. En la medida que se conoce la perspectiva de otros sobre un mismo conocimiento, se van generando nuevas conexiones entre lo que sabía antes y lo que otras personas han construido (Saldarriaga, 2004, p. 62).

Para desarrollar el anterior principio se han estructurado tres formas de desarrollar el Aprendizaje Cooperativo (AC). *AC Formal* que se desarrolla con grupos de estudiantes para alcanzar algunas metas específicas, *AC Informal* el cual se aplica con grupos temporales de estudiantes para realizar actividades cortas y los *Grupos de Base Cooperativos* que se emplean para actividades de larga duración en las que se necesita establecer relaciones fuertes entre sus integrantes (Saldarriaga, 2004).

El aprendizaje cooperativo es una estrategia que fomenta en los estudiantes actitudes de respeto y colaboración mutua, dando la posibilidad para que los niños y jóvenes comprendan la importancia de trabajar con otros para alcanzar metas comunes a pesar de las diferencias individuales. Cambia el rol del docente dándole más autonomía al estudiante, exigiendo una actitud de guía muy estructurada al profesor.

Diana Trujillo Cárdenas resalta la importancia del Aprendizaje a través del servicio al ser “el conjunto de prácticas pedagógicas que intentan conectar experiencias de servicio a esferas específicas del conocimiento, con el doble propósito de hacer uso de ese conocimiento y de desarrollar habilidades ciudadanas que soporten la participación activa en procesos democráticos” (Kobila, citado por Trujillo, 2004, p. 76).

El Aprendizaje a través del servicio permite que los estudiantes desarrollen la responsabilidad, den más importancia al bien común y se involucren con mayor voluntad en la solución de problemas de la comunidad, empleando habilidades de cooperación, comunicación, autoconfianza y empatía (Trujillo, 2004).

El Aprendizaje a través del servicio (AS) se puede desarrollar a partir de cinco modelos de trabajo: *AS Puro* se presenta cuando la actividad está centrada en el servicio en una comunidad sin implicar el desarrollo de los contenidos de una disciplina en particular. *AS basado en una disciplina*, los estudiantes desarrollan los contenidos de una disciplina en una actividad que los involucra con la comunidad. *AS basado en problemas*, consiste en la problematización de una situación en la cual los jóvenes deben plantear estrategias de solución. *AS Cursos integradores* son experiencias en las cuales los educandos participan en una experiencia de servicio finalizando su vida escolar en la cual intervienen con una comunidad. *AS Internados o prácticas* son similares a los cursos integradores pero con mayor intensidad horaria (Trujillo, 2004).

El Aprendizaje Cooperativo y el Aprendizaje a través del servicio son estrategias consecuentes a lo expuesto por Jares y Freire, en cuanto a que los estudiantes se deben implicar

en la transformación de la sociedad mediante actividades que les exijan comprender los contextos realizando acciones que incidan en la comunidad.

Finalmente, la pedagogía de la catedra de la paz debe cumplir la función de preparar a la sociedad colombiana a afrontar los conflictos de una forma constructiva, servir para que la sociedad en general se prepare para afrontar los retos del post-conflicto armado y sanar las heridas causadas por el extenso conflicto armado y las violencias asociadas a él. Además como se ha señalado, las víctimas y victimarios juegan un papel importante, al ser depositarias de la memoria de los hechos causados por la guerra, del reconocimiento y participación que se les otorgue dependerá el éxito del proceso de paz que desarrolla actualmente nuestro país.

El enfoque pedagógico le exige a la educación un compromiso ético y político, para construir en los ciudadanos la conciencia que los comprometa con la transformación de los aspectos políticos y económicos que causan la violencia estructural en la nación, en el cual los docentes y estudiantes son protagonistas en la construcción de alternativas democráticas que orientan a la sociedad a la edificación de una cultura de paz. Lo anterior parte de rescatar y posicionar las narrativas de las víctimas y victimarios, para sean el instrumento con el cual se confronten los discursos guerreristas y establezcan los cimientos de la no repetición de los errores del pasado.

La catedra de la paz debe servir para imaginar un nuevo país que rechace la violencia como instrumento para resolver las diferencias de toda índole y que oriente a los colombianos a la definición de un modelo nacional que respete la dignidad humana, que garantice el derecho a la vida, la honra, la salud, la educación, el trabajo, la movilización cívica y pacífica y la

participación política de la oposición. También debe contribuir al fortalecimiento de las instituciones democráticas con la formación de sujetos conscientes de su historia y responsabilidad con la sociedad.

CAPITULO IV. RECOMENDACIONES

Este capítulo responde al tercer y último de los objetivos planteados en esta investigación de proponer recomendaciones para que las instituciones educativas del país de los niveles básica y media, conozcan y reflexionen los fundamentos de la Cátedra de la Paz y las implicaciones para su desarrollo.

En el entendido que la Cátedra de la paz puede coadyuvar al logro de los objetivos de la construcción de culturas de paz, siempre que confluyan los diferentes elementos que posibilitan una paz integral, las recomendaciones que a continuación se presentan abordan diferentes escenarios desde donde se puede aportar al propósito que persigue esta cátedra. En este contexto, se presentan recomendaciones desde la perspectiva de las políticas públicas y de las políticas educativas; se proponen algunos principios y valores de una educación para la paz; adicionalmente, algunas recomendaciones aplicables a las instituciones educativas y, finalmente, se sugieren algunos elementos para enriquecer las pedagogías y metodologías para educar para la paz.

4.1. Recomendaciones para las Políticas públicas y políticas educativas

Los aspectos que fueron tenidos en cuenta en relación con las políticas públicas y las educativas son: la revisión de las prácticas y normas legales que rigen la escuela para los tiempos de transición, en el marco de una democracia participativa; la necesidad de desjudicializar la

escuela y recursos para disminuir número de estudiantes por salón y para realizar investigaciones sobre la paz, culturas de paz y la educación para la paz.

Revisión de las prácticas y normas legales que rigen la escuela para los tiempos de transición, en el marco de una democracia participativa

Sin lugar a dudas la transición hacia la cátedra de paz en la escuela sólo será exitosa en la medida en que desde el estamento gubernamental se implementen unas políticas públicas que abstraigan a la escuela de la dinámica de deshumanización y cosificación en la que la han sumergido los parámetros de estandarización y las premisas del lucro económico, lo que ha limitado la posibilidad de los maestros de vivir experiencias humanas con los estudiantes, de compartir con ellos el arte, la literatura y la lúdica; de poder contar con tiempo suficiente para escucharlos y conversar acerca de sus mundos infantiles y juveniles; para acompañarlos y aprender con ellos.

Los docentes son presionados a priorizar el cumplimiento de los requisitos y las demandas de la burocracia institucionalizada; hay que estar llenando papeles, cumplir con muchas normas, requerimientos, lineamientos, directrices, instrucciones y planes de mejora y ello conduce a que el tiempo para los niños se reduzca. Es necesario priorizar el ser del estudiante, su reconstrucción como sujeto por las secuelas que les ha dejado la violencia; se precisa entonces, revisar la política educativa para permitirle a la escuela el cumplimiento de su misión de promover culturas de paz.

En este campo de la definición de las políticas públicas para el sector educativo, es también fundamental preguntarse sobre las funciones que se le asignarán a la escuela y a la

comunidad educativa. Igualmente, es esencial desde un escenario participativo, pluralista y permanente promover la formulación de las preguntas esenciales sobre qué tipo de educación se requiere para formar qué tipo de sujetos, quienes son los responsables de hacerlo, desde dónde hacerlo y cómo hacerlo, qué tipo de conocimiento se agencia, cómo se agencia ese conocimiento, para qué, cómo se evalúa y para qué, cuál es el fundamento de la necesidad de disciplina del estudiante, entre otros.

Es urgente que el gobierno no priorice únicamente los procesos de negociación con los actores armados al margen de la ley, sino que además reconozca, valore y participe de los espacios que vienen desarrollando numerosas organizaciones que trabajan por la paz y específicamente por el tema de educar para la paz, que escuche, valore y reconozca los diferentes saberes que forman y conforman nuestras regiones, las diferentes voces de quienes han trabajado por la paz, especialmente la de las víctimas y sus procesos de resistencia desarrollados durante tantos años de violencia y que analice los aportes que nos ofrece la comunidad internacional sobre estos temas.

En este marco es necesario cuestionarnos sobre lo que hemos hecho y lo que tenemos que hacer en las instituciones educativas de la básica y media y hacia dónde se deben dirigir los esfuerzos, construyendo un pacto de gestión educativa y de convivencia que apunte hacia él. Es vital entender que la construcción de culturas de paz, desde su perspectiva integral, es un proceso en el que todos hemos de participar para que tenga una legitimidad suficiente: las víctimas, las niñas y los niños, las y los jóvenes, los adultos, los ancianos, los actores de la guerra, el sector público y el privado.

Necesidad de desjudicializar la escuela

Los temas asociados a la violencia generalmente se resuelven en la escuela por vía administrativa o judicial. Los profesores se sienten intimidados porque por cualquier acción u omisión pueden ser investigados y sancionados e incluso ir a parar a la cárcel. Pabón (2014) advierte que “En la escuela (...) se están penalizando problemas pedagógicos, con esta moda digamos del *bullying*, del conflicto, de la violencia escolar, temas que son pedagógicos los convierten en temas policiacos, en vez de llamar al profesor, llaman es al policía”. De tal manera que se han judicializado muchos temas que son de la órbita pedagógica (Chaux, 2014; Caireta, 2015).

Teniendo en cuenta que el miedo a la sanción no es el recurso idóneo para educar en la paz y, dada la voluntad política de abrir paso a una transición de la violencia a la construcción de culturas de paz en diferentes ámbitos de la vida política, social, cultural y económica de nuestro país, se hace necesario revisar los dispositivos disciplinarios manejados actualmente por la escuela, para establecer los fundamentos de vigilancia y corrección que los pueden estar orientando bajo una concepción del estudiante actual como sujeto de riesgo y de potencial peligro.

Recursos para investigaciones sobre la paz, culturas de paz y la educación para la paz

Piedrahita (2014) manifiesta en su entrevista que en este momento es inminente la producción de conocimiento que pueda coadyuvar a la fundamentación de una educación para la

paz orientada a la construcción de culturas de paz y señala la dificultad que ha tenido la Universidad en la que labora de obtener recursos para este tipo de investigaciones.

En este contexto, es importante que el gobierno destine recursos a la investigación, para sistematizar las experiencias sobre educación para la paz; para establecer la educación que se requiere en los diferentes contextos urbanos y rurales permeados por la violencia, en particular para situaciones como el desplazamiento; para indagar sobre las mejores prácticas educativas, pedagogías y metodologías que se requieren en los tiempos de transición; para proponer rutas de acción en la escuela para la prevención y atención de los estudiantes en situaciones de violencia y entre otros temas para identificar conocimiento significativo y pertinente producido.

4.2. Principios y valores de una educación para la paz

Indagar en la escuela sobre la formación ética

Es necesario preguntarse ¿cómo se están formando a los estudiantes en valores éticos? ¿Qué valores se incluyen en esta formación de cultura de paz y cuáles no hacen parte? La formación ética ya es una formación en cultura de paz (Piedrahita, 2014).

La escuela ha de ser inclusiva

Frente a las secuelas de las múltiples violencias, las metodologías en la escuela han de ser flexibles y creativas, tener ambientes positivos que fomenten la autoestima, la participación y el

compañerismo, por consiguiente, es a la escuela a la que le corresponde hacer los ajustes y adaptaciones que sean necesarios para garantizar una educación inclusiva para los estudiantes.

Para garantizar la inclusión de desmovilizados los colegios se deben adaptar un poco a las necesidades de los chicos; p.e un muchacho desmovilizado que ha sido el verraco porque tiene un fierro ¿va a hacerle caso a la profesora cuando le dice haga tarea?, se requieren otras maneras de educar con modalidades que se adapten a las necesidades de cada quien, al igual que un niño con discapacidad o un niño perteneciente a una etnia (Pabón, 2014).

Responsabilidad en el conocimiento de las causas de la violencia y en asumir nuestra responsabilidad personal y colectiva frente a ella

Se requiere de una educación que posibilite el reconocimiento de las causas de las diferentes formas de la violencia, comprendiendo que la violencia estructural, cultural y directa en los diferentes escenarios familiares, escolares y sociales han generado incluso más víctimas que las que han dejado las confrontaciones armadas del país; una educación comprometida con develar las representaciones y derivaciones de la violencia, inquieta por formar una conciencia política en los estudiantes y los maestros para que sean ciudadanos comprometidos con la justicia social y el bien común.

Es necesario que la escuela trabaje con los niños la comprensión de la guerra y los efectos que esta ha tenido a lo largo de la historia de Colombia. Aquí es importante hacer énfasis en la responsabilidad social y cómo lograr desterrar las actitudes de indiferencia que de uno u otro modo hemos asumido todos frente al horror y la barbarie cometida por los distintos actores

armados del país, esto además conllevaría a plantear una educación que defienda la necesidad del estudio de la memoria, que visibilice, y reconozca a las víctimas, enfatizando en la no repetición de las acciones atroces, y haciendo posible el rompimiento los ciclos de violencia.

Es importante que todos, incluidos los jóvenes asuman la responsabilidad colectiva de la violencia porque esto ayuda a hacer posible la justicia restaurativa que nos restaure a todos, no solamente a las víctimas, sino también a los guerrilleros, a los militares y a los paramilitares, a los empresarios, a los políticos, a los papás y a la escuela y que nos ayude a entender por qué tenemos que perdonarnos (De Roux, 2014).

Para Amartya Sen (citada en Yepes, 2015) es imposible alcanzar ese ideal abstracto de justicia, nos invita a enfrentar todos los días las injusticias en lo concreto y real de nuestra vida cotidiana, desde nuestro particular rol existencial podemos construir todos los días justicia.

Reconocimiento de que cualquiera puede ser capaz de los actos más atroces para así evitar los escenarios propicios para la reproducción de la violencia

Así como todos somos capaces de los actos más atroces, también lo somos respecto de los actos más sublimes de compasión, amor desinteresado y solidaridad, ambas dimensiones se encuentran dentro de la órbita de actuación del ser humano. Dada nuestra fragilidad, es necesario identificar, trabajar, evitar y deconstruir los escenarios en los que cualquiera de nosotros podríamos cometer actos de barbarie, como son la guerra o los eventos que generan odio, pasión, locura o miedo profundo.

Hay que lograr ganar una decisión muy profunda en contra de la guerra, de las armas, todo lo que la guerra toca lo daña. La seguridad ciudadana, no se puede fundamentar en las armas sino en la confianza colectiva, en creer y confiar en el otro (De Roux, 2014).

Dignidad humana: defensa de la vida y de lo humano

Tenemos la dignidad simplemente por ser seres humanos y es igual para todos los colombianos, lo cual nos convoca a defender lo humano y la vida en todas sus manifestaciones. Hay que recuperar el valor del ser humano, su grandeza (De Roux, 2004).

Marieta Quintero plantea que la cátedra de la paz debe enseñar el por qué se deben tener comportamientos humanitarios con el otro en situación de fragilidad. Además la cátedra debe ser el espacio donde se reconstruya el tejido social deteriorado, el lugar para reconocer las víctimas y abordar asuntos que aún no hemos asumido.

En consecuencia, se debe fortalecer en los individuos y las comunidades los lazos que se han roto por la guerra, renunciar a la estigmatización y humanizar las relaciones. Así mismo, promover el perdón, el cual si bien es un acto voluntario que no es dable exigirlo ni negociarlo, ayuda a la reconciliación personal y colectiva y en esa medida debe hacer parte de una formación de la libertad.

Aplicación de los principios de la coeducación para cambiar la cultura patriarcal que ha reproducido la violencia de género

Debemos “valorar indistintamente la experiencia, las aptitudes y la aportación social y cultural de las mujeres y los hombres en igualdad de derechos, sin estereotipos sexistas y androcéntricos, ni actitudes discriminatorias” (Fisas, 2011, p. 5). Es necesario que los hombres se apropien de otros patrones de masculinidad, transformando la dimensión simbólica en las relaciones de género, en el sentido de no excluir el cuidado, la ternura y la compasión. (Fisas, 2011).

Marina Caireta propone un enfoque de escuelas democráticas que trabajan la participación entre los y las jóvenes, en este sentido evoca una experiencia en Barcelona donde se abordaron “las relaciones abusivas entre niños y niñas, desde un enfoque de género integrador, es un proyecto muy ambicioso que resulta interesante porque se focaliza en las relaciones no violentas, en las relaciones igualitarias”.

Reconocer, valorar y vivir los principios provenientes de nuestras comunidades étnicas,

En especial valorar sus saberes ancestrales, la vivencia de los principios de la vida buena y vida dignas que fundamentan una educación para la paz que involucran la espiritualidad y la conciencia sobre el hacer bien las cosas, en armonía con los demás y con el medio ambiente (Quintero, 2015; Padilla, 2015, Maestre, 2015).

Principios que pueden irradiar la implementación de la cátedra de la paz

Arias (2015) recomienda algunos principios que fundamenten la pedagogía de la educación para la paz, así:

Principio de horizontalidad. Agenciar lo educativo con fundamento en relaciones de igualdad entre ciudadanos, sociedad y Estado y entre los países del mundo, para lo cual es necesario develar las estructuras del colonialismo en el marco de la globalización, sus formas de dominación en las maneras de producir el conocimiento, la información, los valores y los imaginarios sociales contemporáneos.

Principio de complejidad e interdisciplinariedad, en la medida en que la paz ha de ser analizada desde una perspectiva multidimensional al tener que dar cuenta sobre la particularidad y la articulación de las injusticias, la vulneración de derechos, los hechos de violencia, el dolor, el sufrimiento, la verdad, la justicia, la reparación y el desarrollo, su análisis impone entonces una visión desde diferentes ámbitos: psicosocial, moral, ético, jurídico, político, cultural, económico y pedagógico (Arias, 2015).

Principio de progresividad. La construcción de paz no tiene un punto de llegada, se construye dialécticamente en forma continua con horizontes de corto, mediano y largo plazo. (Arias, 2015).

Principio de perseverancia: Es necesario tomar conciencia sobre las dificultades de erradicar la violencia y la construcción de culturas de paz, sobre los retrocesos e incoherencias

que se pueden presentar y sobre la importancia de fortalecer el espíritu, el entendimiento, la palabra, los procesos organizativos y emprendimiento. Se necesita tiempo, paciencia, perseverancia espiritual, emocional y comprensión y persistencia política, para lograrlo. (Arias, 2015).

Principio de dialogo de saberes sobre la paz: Los saberes acerca de la paz son una construcción contextual e histórica. Educar para la paz impone el desarrollo de escenarios de diálogo intercultural por la paz con diferentes personas y colectividades a nivel social e institucional y por ello, es importante tomar en cuenta la educación para la paz desde las víctimas, las comunidades étnicas, las organizaciones sociales, la iglesia, las poblaciones desvinculadas y desmovilizadas, los servidores públicos, las fuerzas armadas (Arias, 2015).

Principio de reconocimiento de la diversidad y la pluralidad de los sujetos de la educación para la paz: la cual parte del reconocimiento de la diversidad de sujetos de la educación, quienes “presentan configuraciones identitarias, experiencias, saberes, sufrimientos, ideologías y subjetividades fluidas, diferentes que requieren ser reconocidas, investigadas y analizadas previamente por los educadores, en cualquier contexto en que se desarrolle la práctica educativa” (Arias, 2015).

El reconocimiento de la pluralidad de formas de vida impone el reconocimiento de la dignidad y la no instrumentalización del sujeto y la empatía moral. Se trata de reconocer al otro no sólo identificándolo con su diferencia, sino que es necesario reconocer la legitimidad de esa diferencia (Etxeberria, 2013, p.202), a partir del diálogo y de la construcción de pactos de

convivencia fundamentados en la autonomía, la solidaridad, la tolerancia y en el respeto de los derechos humanos.

Principio de corresponsabilidad en la construcción de conocimiento, Todos somos responsables de la construcción y defensa de la paz y tenemos derechos y deberes frente a ella (Arias, 2015).

4.3. Recomendaciones para la gestión de la paz en las instituciones educativas

La construcción de culturas de paz requiere una escuela sensible en donde se valore la comunidad escolar y se construyan proyectos educativos que no estén determinados ni regulados desde contextos externos globalizantes; sino desde los propios protagonistas en donde se preserven y se tengan en cuenta sus realidades, intereses y necesidades. A continuación se presentan algunas recomendaciones en relación con la escuela, a saber: problematización del concepto de paz, la función de la escuela como centro de convivencia, la eliminación de la violencia institucionalizada por la escuela a través del castigo, la propuesta de un modelo abierto a la comunidad, la planificación de la acción- Proyectos integrales de Centro y la investigación.

Problematizar el concepto de paz.

Investigar y realizar ejercicios de concertación sobre ¿Qué tipo de paz se busca?, ¿qué se espera de la paz? y ¿cuál sería la apuesta gubernamental para dicho logro? Uno de los referentes obligados de análisis es la Unesco que se fundamenta en los convenios

internacionales, la cultura de paz y el desarrollo sostenible, en la defensa universal de una visión particular de los derechos humanos, la democracia, la convivencia, la tolerancia, la interculturalidad y el desarrollo del componente de Seguridad Humana (Piedrahita, 2014)

La escuela como centro de convivencia

La escuela ha de tener un ambiente escolar seguro, con normas de convivencia y consecuencias pedagógicas por su inaplicación justas, concertadas, con el debido proceso y conocidas por todos; respeto, confianza y responsabilidad mutua entre todos los miembros de la comunidad educativa basados en la comunicación; espacios efectivos de diálogo y debate; prevención del uso de la violencia como forma de solución de los conflictos, p.e. con la definición de rutas dinámicas para abordar diferentes tipos de problemas y conflictos, socialización de las herramientas para el manejo de los conflictos, la mediación escolar y pactos de convivencia (Tuvilla, 2014; Lopera, 2014).

La escuela, como lo señala Caireta (2015), además de ser un centro de enseñanza, también es un centro de convivencia, aspecto que se ha de cuidar no sólo con una mirada organizativa sino también desde una perspectiva educativa, suficientes y preparados profesores, con herramientas de educación para la paz, conocimientos y capacidades complejas. La escuela como espacio donde los niños aprendan gestión emocional, expresión, comunicación, emociones y abordar el tema de las consecuencias del militarismo en un sentido amplio.

Una de las tareas de la escuela, es la de visualizar los conflictos como oportunidades transformativas, gestionarlos pacíficamente y erradicar las violencias; así mismo es importante privilegiar las formas consensuales de la solución de conflictos (Lopera, 2014). En este mismo sentido, Galtung propone tener en cuenta que la violencia se desarrolla en un contexto histórico determinado y por esta razón es necesario conocer esa historia e identificar las causas que la originan (1995) y Fisas señala que los conflictos deben ser asumidos en cooperación, de forma positiva y creadora, reconociendo a los oponentes y utilizando el método del diálogo (2001).

Para Chaux (2014) las instituciones educativas, deben tener claro que la convivencia es primordial, fomentar la convivencia pacífica, sin quitarle la importancia que tienen los aspectos académicos, para ello reitera que dentro de la experiencia de Aulas en paz, se trabaja “la literatura en la clase de lenguaje, se trabajan las competencias académicas, con las competencias ciudadanas al mismo tiempo”.

Eliminar la violencia institucionalizada por la escuela a través del castigo

Se considera la sanción disciplinaria como el mecanismo menos idóneo para gestionar conflictos, ya que desconoce otras formas de abordarlos previstas en la ley, como son los mecanismos alternativos de resolución de conflictos (MARC); fundamentados en la negociación y el diálogo (justicia co-construida); la justicia restaurativa, que se fundamenta más en las necesidades de los actores que en los castigos, desde una perspectiva integral del sujeto, en la que se restauran los derechos de la víctima, del ofensor y de la comunidad (justicia sanadora); la equidad, en la que se pretende hacer justicia teniendo en cuenta las especificidades en cada caso concreto de la acción, circunstancias que rodean la comisión del acto, la historia de vida, el

contexto y capacidad de discernimiento del implicado. La justicia retributiva sólo se recomienda en forma residual, cuando las otras formas de justicia hayan fracasado (Lopera, 2014).

Lo anterior, máxime cuando una de las funciones de la escuela es la de ser un espacio protector para sus alumnos en los escenarios de las diferentes violencias (Pabón, 2014).

Propuesta de un modelo abierto a la comunidad

Sin dejar de lado el cumplimiento de las normas y directrices dictadas por el gobierno, la escuela tiene la responsabilidad de mirar todo el tiempo el territorio y promover la pasión por la región y conocer y tomar posición y decisiones sobre los conflictos, analizar el desarrollo económico de una región, los problemas medio ambientales, los diálogos con los guerrilleros y los paramilitares, la corrupción administrativa, lo que están diciendo los periódicos (De Roux, 2014).

En este mismo sentido, Tuvilla considera necesario pasar de un modelo centrado únicamente en la relación tradicional entre profesorado y alumnado en el espacio cerrado de las organizaciones escolares, a un modelo abierto a la comunidad, es decir, pasar de los centros educativos a las comunidades de aprendizaje. Los retos que implican esta transformación, son:

(...) el centro educativo como espacio comunitario para la realización de otras actividades educativas complementarias organizadas, coordinadas o dirigidas por y para la comunidad; la inclusión en el currículo y en los proyectos educativos de actividades en colaboración con la comunidad; o utilizando de manera sistemática los recursos que la comunidad ofrece al centro (Tuvilla, 2004, p. 151).

Planificación de la acción- Proyectos integrales de Centro

Tuvilla (2004) propone para la construcción de la cultura de paz en la escuela este tipo de proyectos y para su puesta en marcha en primer lugar se han de concertar los valores que orienten el proceso de construcción de paz en la escuela, sobre los cuales se definen los objetivos de un plan de acción preventivo fundamentado en el derecho a la paz; segundo, la elaboración de un diagnóstico y mejora de la convivencia partiendo de la realidad del centro educativo en relación con el clima escolar, prácticas educativas y conflictos (ambiente socioeducativo) para la creación de un sistema de gestión de conflictos y la elaboración de un plan de acción en el corto plazo.

Los ámbitos tenidos en cuenta para la planificación son la académica (proceso de enseñanza-aprendizaje), la funcional (procesos de organización y gestión escolar); relacional (elementos que mejoran la convivencia) y la socio-comunitaria (elementos que intervienen y favorecen la integración de la institución educativa).

Los elementos que se han de manejar dentro del plan, son los siguientes: Ajustes curriculares en torno a los contenidos identificados para el desarrollo de la cultura de paz, Una acción tutorial que propicie un clima de clase adecuado y la mediación en situaciones de conflicto, la formación del profesorado, la organización y gestión escolar caracterizado por su trabajo cooperativo y con un estilo orientado por los principios que se definan y actividades extracurriculares para hacer efectivos los principios relacionados con la socialización, participación, cooperación, respeto por la diferencia y la asunción de responsabilidades.

Investigación sobre la paz y en la educación para la paz

Es importante el liderazgo de las universidades, de las organizaciones de la sociedad civil y del Estado en la realización de investigaciones en torno de la paz. Los autores de esta tesis, proponemos investigar sobre la inclusión y los fundamentos, las pedagogías y prácticas docentes para educar para la paz, respecto de los estudiantes que fueron desplazados y que no regresaron a sus tierras.

De otra parte, es importante, tener en cuenta el lenguaje que emplea el investigador en los asuntos relacionados con la paz, a fin de que la especialización de las investigaciones no provoque un menor contacto con la población en general, sino que por el contrario, el lenguaje sea más comprensivo y de esta manera se democratice el conocimiento en torno a la paz (Piedrahita 2014).

4.4. Recomendaciones referidas a la Comunidad Educativa

El contexto educativo, tiene un papel protagónico en la construcción de escenarios de paz; por tanto se hace necesario que la labor de la escuela se centre en la búsqueda de una paz integral que contribuya a la prevención de la violencia social cotidiana, la violencia al interior de la vida familiar y la violencia en la escuela.

En este acápite se presentan algunas recomendaciones para cada uno de los miembros de la comunidad educativa, unas respecto de los estudiantes, otras sobre el papel del maestro y la comunidad en general, así:

4.4.1 Estudiantes

Replanteamiento de la visión del joven y del mundo juvenil

La forma como vemos al estudiante genera normas y prácticas educativas concordantes con esa mirada y es por ello que se considera necesario renunciar a ver los jóvenes como potenciales delincuentes, sujetos de riesgo, ciudadanos de segunda categoría; igualmente, renunciar a la perspectiva adultocentrista y a la intención de poder, vigilancia, control y autocontrol que ella supone.

Se recomienda a partir de los planteamientos de Martínez (2013), problematizar las dinámicas juveniles, desde, la “desmodernización”, que implica ruptura con la modernidad clásica; desde la “anticipación moral” que propone el reconocimiento de sus dinámicas juveniles con nuevas realidades históricas, culturales y sociales, nuevas formas de actuación colectiva, verlos como constructores de espacios vitales y agentes transformadores de la sociedad y; *desde la política de la vida* que tiene relación con nuevas formas de ciudadanía. Poder comprender a los jóvenes desde su heterogeneidad, complejidad y como portadores de proyectos diferenciales.

4.4.2 Profesores

Capacitación a maestros en procesos de formación en temas de cultura, paz y violencia

El tiempo de transición que se empieza a vivir de la violencia a la solución sin armas de los conflictos, pese a que a la fecha no ha sido suscrito el acuerdo de paz con las FARC, es sin duda un escenario para repensar el lugar que la sociedad actual le da a quienes ejercen la noble labor de la enseñanza, desde el sagrado encargo de cumplir la premisa de ser formadores de ciudadanos para la paz, y gestores de una cultura de paz. Cumplir efectivamente este legado implica que los educadores reciban una formación seria y rigurosa en el tema, acompañamiento por parte del Estado y las universidades, un reconocimiento profundo que se haga visible en la garantía de condiciones de dignidad y bienestar, respeto y admiración por su hacer político y social y su trascendencia en los procesos educativos, condición sin la cual, la esperanza del logro de una paz integral, se quedaría solo en un ideal a alcanzar.

Quintero (2015); Pabón (2014) y Caireta (2015) consideran que es muy importante desarrollar acciones formativas con los maestros y que participen en seminarios y foros de discusión donde ellos puedan mostrar sus propias creaciones. Pabón afirma que la posibilidad de hacer la paz no solamente es un tema de discusión, sino de contribución de cada uno de los actores de la escuela.

Reconocer y valorar las experiencias desarrolladas por los maestros frente a la violencia

Se comete a veces el error de encasillar a los profesores como personas que en su labor no han desplegado iniciativas para la construcción de las culturas de paz y esto tiene que ver más es

con una falta de sistematización de sus prácticas educativas que con lo que realmente pasa en las diferentes regiones del país. Si bien es posible afirmar que algunos de los docentes no han respondido a la gran responsabilidad de educar; muchos de ellos sí lo han hecho y han desplegado heroicas acciones de resistencia, para la construcción de paz en la escuela y en la comunidad.

El maestro como un constructor de paz

Es importante la presencia de los maestros en los momentos en que los estudiantes son victimizados o sufren de injusticias, que puedan asumir actitudes públicas, tanto en el colegio como hacia afuera sin miedo, de esta manera el niño aprende lo que significa trabajar por la paz, los maestros tendrían que ser los artistas, que hagan una obra de arte de paz en la Escuela (De Roux, 2014).

Enrique Chaux (2014), enfatiza que el rol del docente en la construcción de paz es primordial, siendo él en primera instancia quien debe desarrollar las competencias que posteriormente se trabajan con los estudiantes, así mismo resalta que debe ser lo suficientemente crítico con sus propias prácticas y finalmente, debe promover la convivencia y tener la capacidad de impactar en la vida de los niños y adolescentes.

Una de las tareas relevantes que han de acometer los docentes para cumplir su misión de ser constructores de paz, es la de cuestionarse acerca de la forma como han de desaprender el

individualismo y lograr un trabajo cooperativo entre los mismos profesores, muchos de los cuales tienen dificultad para interactuar en equipo (Caireta, 2015).

Los maestros pueden promover la desactivación del miedo y de la ira para que el estudiante pueda aprender

La exposición a la violencia de los niños y los jóvenes y los consecuentes ejercicios de poder que la caracterizan, han producido en muchos de ellos una incompatibilidad con el conocimiento, en la medida en que los quiebra por dentro y pueden perder el interés por aprender. En este contexto, los profesores están llamados a propiciar la desactivación de todo lo que les impide aprender, están llamados a desactivar el miedo y la ira, a reconstruir el lazo social, a construir esperanza a partir del dolor. El maestro puede provocar una mirada en los chicos en la que vean posible su libertad como seres humanos.

Protección de los menores

Muchos delincuentes han focalizado en la escuela sus acciones delictivas, sus estrategias van encaminadas a usarlos para fines comerciales. La escuela no puede sola acometer la protección de sus estudiantes fuera del aula y la familia y la comunidad son aliados importantes en esta tarea. En Bogotá, tal como lo señaló en su entrevista Pabón (2014), se desarrolló la experiencia *Caminos de niños a la escuela*, en la cual se vincularon a los vecinos por las rutas donde ellos transitan, creando un espacio protector (Pabón, 2014).

4.5 Recomendaciones para el Currículo y programas académicos

Propuesta de fundamentación de la cátedra de la paz desde los ámbitos y conceptos identificados en esta investigación

La escuela como escenario de la construcción de culturas de paz, está llamada a promover acciones desde una educación para la paz, que propenda por la formación integral del estudiante a través del desarrollo de su dimensión ética, afectiva, social, cultural y político, para sean actores en la construcción de sociedades más justas e incluyentes.

Un marco de fundamentación de la cátedra de la paz, requiere implementar el componente *ético*, a través de una educación para la paz que incentive en las instituciones básica y media del país una formación ética, desde el cuidado de sí y de los demás; además, de educar pedagógicamente en el perdón y la reconciliación; y finalmente, se recomienda trabajar en una ética de la ciudadanía cordial, la cual se fundamenta en una moral cívica que es netamente incluyente en cuanto respeta la diferencia de los demás y esto contribuye a una educación solidaria, justa y democrática en la sociedad.

Desde una perspectiva *psicosocial*, las instituciones educativas del país deben tener en cuenta que Educar para la Paz, requiere una apuesta que privilegie el fortalecimiento y el cuidado de las relaciones interpersonales, considerando tanto al ser en sí mismo, como en relación con el otro, desde el fortalecimiento de principios que se constituyan en aprendizajes para la vivencia de valores y virtudes. Así mismo, la creación de ambientes favorables en

donde pueda ser posible el desarrollo de metodologías que armonicen prácticas y experiencias para el logro de aprendizajes y la adquisición de factores protectores que minimicen situaciones generadores violencia.

En consecuencia, la cátedra de paz en la escuela debe desarrollar procesos encaminados a fortalecer actitudes resilientes en los estudiantes, desde propuestas específicas que tienen que ver con la mitigación de la afectación emocional que han sufrido las víctimas, a través de acciones que si bien tienen un enfoque terapéutico, se podrían llevar a cabo, partiendo de la realización de procesos formativos con los docentes, que permita comprender su lugar de poder en la superación de los traumas, su capacidad creadora y afectiva para la transformar la vida de sus estudiante.

Desde una mirada sociocultural es indispensable que la escuela promueva espacios basados en argumentos, posturas críticas y acciones que permitan cuestionar la validez de algunas prácticas que a lo largo de la historia han contribuido a perpetuar los ciclos de violencia, y de otra parte debe fortalecer aquellos legados principios y valores culturales que sirven de patrón para la regulación social y contribuyen a la construcción de una convivencia armónica, en donde todos sin excepción alguna tienen igualdad de oportunidades y derechos.

La educación para la paz requiere de una escuela flexible y creativa en donde se dé espacio a nuevas miradas y formas de abordaje. para construir culturas de paz, conocer las causas que han generado la violencia cultural, la cual incide en las dinámicas sociales al interior de la escuela y fomentar culturas de paz, a partir de procesos de reconocimiento que

privilegien una educación inclusiva y de afrontamiento de las crisis de las identidades culturales.

En el componente *jurídico-político* de la cátedra de la paz, se recomienda implementar en las escuelas el conocimiento y la reflexión individual y colectiva a partir de la memoria histórica, en especial, sobre las violaciones a los derechos humanos, lo que permiten sensibilizar a los y las estudiantes sobre sus efectos en la sociedad, así como reconocer las historias de las víctimas. Adicionalmente, permite valorar la importancia de generar espacios democráticos y participativos en donde se vivencie el ejercicio y respeto por los derechos humanos, como elementos fundamentales en la construcción de convivencia y ciudadanía en el marco de procesos de justicia social.

Y, la *dimensión pedagógica*, propone una construcción teórica a partir de Freire quien defiende la perspectiva crítica de la pedagogía para la paz. Este autor, fundamentado en los conceptos de situación opresora, oprimido y opresor, los cuales guardan relación con los desarrollados por Jares y Etxeberria en relación con la violencia, el conflicto y la víctima, propone el involucramiento de los docentes y estudiantes para superar el conocimiento que no brinda significantes, y para realizar acciones que transformen los contextos que mantienen relaciones opresoras o violentas.

Asignatura y transversalidad de la Cátedra de la paz

La asignatura permite que haya un currículo explícito en el que se pueda hablar de temas que son importantes y se garantiza que los espacios estén reconocidos, p.e. los derechos humanos

o temas de democracia y los temas relacionados con el concepto de paz; y, adicionalmente, trabajar transversalmente el currículo de la educación para la paz.

Enfoque híbrido en torno a la construcción del currículo

A partir de los autores consultados, se propone que unos conceptos sean trabajados por todos los estudiantes del país y otros, en cambio, se trabajen libremente por las escuelas de las diferentes regiones teniendo en cuenta sus contextos específicos, las particularidades requeridas por los diferentes territorios, por ejemplo, enseñarle a un estudiante teoría del conflicto no serviría de mucho, se requiere mirar las experiencias locales, los conflictos que se evidencian en la escuela, las dinámicas de conflictos que afectan las familias (Piedrahita, 2014; Chaux, 2014; Quintero, 2015).

Para Pabón (2014), el propósito de la cátedra es reconocer las características del contexto, identificar lo que se está haciendo y que contribuya a la paz, identificar cuáles son los nuevos escenarios que impone el actual contexto. También plantea que lo que la cátedra necesita es una multiplicidad de propuestas, casi una caja de herramientas para que los maestros trabajen más que un diseño curricular específico.

Revisión curricular con perspectiva de género

Incorporar los aportes de las mujeres en la historia, la ciencia y las artes; tener en cuenta dentro del currículo el manejo de temas como la reproducción, vida familiar y problemas de la

vida doméstica; aprendizaje para todos los estudiantes de actividades propias de la vida doméstica, identificación de la forma como opera la discriminación en los libros, medios de comunicación, en la escuela, en la familia (Tuvilla, 2004).

4.6. Pedagogías, y metodologías para educar para la paz

Construir paz con las cosas pequeñas

Realizar pequeñas acciones simbólicas en la escuela y la comunidad, p.e. el programa de Fútbol por la Paz integrados indistintamente por miembros de bandas en conflicto, hacer una minga o un paseo (Pabón, 2014).

Valorar las estrategias pedagógicas de los diferentes grupos de personas

Si bien, las competencias ciudadanas se pueden aplicar para diferentes contextos en forma generalizada, es necesario visualizar y valorar las estrategias propuestas por los grupos étnicos, las formuladas desde las regiones, desde lo local, hay diferencias entre lo urbano y lo rural, por lo tanto, hay que trabajar estrategias completamente distintas que vengan de ellos (Chaux, 2014).

Promoción de actitudes resilientes

Otro de los retos de la escuela está encaminado a crear y fortalecer en sus estudiantes actitudes de resiliencia que permitan opciones esperanzadoras aun en los contextos y situaciones más adversas. Esto conlleva una escuela en donde se reconoce al otro y se le motiva a seguir

adelante desde una perspectiva positiva, hacia el logro de metas personales, una escuela capaz de volver oportunidades las dificultades y apostarle a la reconstrucción de los sueños.

La escuela puede convertirse en un lugar de juegos en el que los otros alumnos hacen las veces de espectadores de su pequeño teatro. Esta estrategia de socialización le permite soslayar el rotulo de “víctima” y la conmiseración de los adultos, a la vez que facilita lazos de afecto y estima con sus pares. (Cyrulink, 2009).

La creación artística y la paz

El arte permite alinear procesos de aprendizaje, es un recurso para trabajar la educación para la paz (Caireta, 2015). Adicionalmente, la creación artística abre caminos para no quedarse sin palabras frente al horror y la barbarie, brinda la posibilidad de dotar de voces, de resonar en lo sensible la carga de violencia que anida en el inconsciente de las víctimas. La construcción artística permite conmemorar los hechos violentos y las resistencias para que la memoria dignifique a las víctimas y marque un hito para poder predicar un nunca más a la guerra.

Se recomiendan los aportes del autor Dubatti quien expone claramente cómo el teatro se convierte en una herramienta artística y pedagógica que reconoce la identidad del sujeto político de la víctima y del victimario, donde se comprenden las experiencias y narraciones de sus historias de vida a través de una pedagogía teatral con carácter liberador.

Contar cuentos de manera distinta a como fueron escritos inicialmente

Las variaciones de los roles de los personajes de cuentos famosos, tales como, Caperucita Roja contada bajo la mirada del lobo, es de gran utilidad para evidenciar situaciones de conflicto y posibilidades de construcción de paz (Quintero, 2015). Esta actividad les permite a los estudiantes una mirada crítica de los discursos de verdad que construyen nuestras subjetividades, a respetar, escuchar y a tener empatía con el otro.

Ecografías narrativas

Para Quintero (2015), estas ecografías permiten la reconstrucción de la memoria de los hechos para dimensionar la vulneración de derechos y situar la idea de una vida buena desde el dolor y sufrimiento que los otros han tenido, a partir del desarrollo de una capacidad de imaginación narrativa, se realiza un ejercicio de abstracción para desarrollar un sentimiento empático. Recomienda Quintero en su entrevista, seleccionar la historia de personas que han sido víctimas de la violencia y que pudieron oponer resistencia, pudieron perdonar, reconciliarse, levantarse, sanar las heridas y apoyar a otros, de personas que creyeron en la dignidad y la paz y la seguridad.

Las biografías de seres humanos puestos en el límite y que nos enseñan que hay cosas en las cuales uno no puede ceder, si puede todavía vivir como ser humano y a tomar conciencia que lo que el país ha perdido con la violencia es el sentido de la grandeza de nosotros mismos (De Roux 2014).

Juegos para la construcción de paz

Piezas comunicativas, expresiones estéticas y artísticas como el circo, los distintos juegos lúdicos y estéticos que tienen ellos incorporados, los juegos populares, los juegos de calle para aprender a resolver las diferencias y los conflictos. En las regiones donde hay mayor conflicto armado una buena estrategia de terapia para el posconflicto, para el perdón y también para la construcción de tejido son los juegos populares. Hay que pensar los juegos en relación con la paz y no crear artificios ajenos a la propia vida de los niños (Quintero, 2015).

Se recomienda la consulta de la colección de libros sobre juegos de paz Editorial Magisterio tiene una desde el grado preescolar hasta el grado octavo en los que se presenta un currículo de formación ciudadana. En el 1er semestre: libros de formación ciudadana (conocimientos y habilidades según grado). 2º semestre: Proyectos de participación comunitaria. Desarrolla habilidades de participación que los jóvenes para ser constructores de paz, a través del uso de juegos, literatura y proyectos de arte y servicio comunitario.

Caja de herramientas en la Educación para la paz

Se propone la construcción de cajas de herramientas consistentes en material lúdico educativo para apoyar la educación para la paz, promocionando las riquezas culturales de nuestro país, los diferentes saberes y el reconocimiento, valoración y encuentro respetuoso y solidario con el otro. Estos materiales pueden desarrollarse a nivel general para todo el territorio y también teniendo en cuenta los contextos particulares de cada una de las regiones. Se recomienda así mismo consultar las cajas de herramientas ya existentes en la web, como son las desarrolladas por

la UNESCO, las de sus escuelas asociadas, la de la *Escola de Cultura de Pau* y la del Centro Nacional de Memoria Histórica entre otras.

Viaje por la memoria Histórica

Para trabajar en la escuela la memoria histórica, se recomienda consultar las publicaciones del Centro Nacional de Memoria Histórica, CNMH (2015) para desaprender la guerra desde el aula de clase, para realizar conexiones entre las memorias personales y las de los estudiantes, desarrollar empatía para escuchar a las víctimas, discernimiento moral sobre los efectos de nuestras decisiones y el análisis con rigor lógico y metodológico de los acontecimientos históricos, a partir del manejo de diferentes fuentes. Dentro de las herramientas propuestas por este Centro, se encuentran las siguientes:

Preguntas generadoras que generen dudas, despierten inquietudes, curiosidad y los lleve a cuestionarse sobre los acontecimientos, permitiéndoles hacer conexiones entre sus circunstancias presentes, su proyecto de vida, sus contextos regionales, nacionales y procesos históricos más generales (CNMH, 2015).

La resolución de dilemas permite el reconocimiento de la existencia de una encrucijada en un momento determinado, la existencia de diferentes opciones, sus respectivos costos y beneficios y las consecuencias de las decisiones que se adopten y sus consecuencias morales, promoviendo miradas responsables y complejas, la exclusión de juicios de valor absolutos y la construcción de un discernimiento moral (Quintero, 2014; CNMH, 2015).

Este Centro presenta una serie de herramientas para el viaje por la memoria, indica cómo se puede desarrollar cada una de ellas, los objetivos y las preguntas que se pueden formular.

Ver la realidad de las víctimas, reconocer y valorar las pedagogías desarrolladas por ellas en la educación para la paz

Ser víctima de una violencia supone una traumática y destructora pasividad, la plasmada en el sufrimiento injusto; en este contexto, la educación para la paz no debe caer en la trampa de pretender reparar esa pasividad con otra, la que hace a la víctima mera receptora de determinadas atenciones. Es importante valorar los ejercicios de resistencia pasiva de muchas de las víctimas (Etxeberria.2013).

Se necesita el contacto con las víctimas para desarrollar conciencia moral y responsabilidad, porque hay que sentir el dolor del otro que produce sentimientos de compasión, solidaridad y justicia y la conciencia del deber de actuar frente a la victimización del otro. p.e. conocer el libro resumen de los volúmenes sobre la memoria histórica en Colombia, de Gonzalo Sánchez, porque presenta las cifras de las víctimas, y permite tomar conciencia de la victimización del país (De Roux, 2014).

Resignificación del territorio

Es fundamental es escuchar por qué los abuelos y las abuelas de cada una de estas comunidades quieren quedarse en ese territorio y por qué no se van a otro lado (Padilla, 2015); reconocer el territorio caminando, también con la consciencia y con el corazón; compartir los

alimentos tradicionales, las recetas, las formas de cómo se sanan, cómo celebran, cómo tejen sus relaciones, sus rituales; realizar preguntas tales como ¿De qué vive la gente? ¿De dónde toman el agua? ¿Por qué se defiende ese territorio? ¿Cuáles son los riesgos o amenazas?, ¿por qué le ocurre lo que le ocurre a la gente en estos territorios? (Padilla, 2015).

Privilegiar los saberes ancestrales los cuales manejan una lógica que no se explica a través de la razón, sino a través de lo espiritual, de los sentimientos que nos conectan y que nos unen con la naturaleza. (Padilla, 2015). También se recomiendan las cartografías de los territorios donde se encuentran ubicadas las escuelas para trabajar la memoria y la resignificación del territorio.

Vídeo foros

Igualmente, se recomiendan los vídeo-foros o cine-foros para promover en los participantes el autoconocimiento, el desarrollo de habilidades para ser y actuar en contextos simbólicos, partiendo de los imaginarios y emociones de cada estudiante y propiciar la recuperación de la relación del sujeto como hablante. Lo importante de estas actividades es saber escoger el film y saber conducir el foro para que se pueda reflexionar temas como: la dignidad del ser humano por su condición de tal, cómo funcionan los ejercicios de poder y la violencia y cómo a pesar del dolor puede reconstruirse el vínculo social.

Modelo ecológico de prevención de la violencia

Propuesto por Tuvilla (2004) para trabajar sobre las diferentes causas y no sólo sobre las consecuencias, en el entendido que la violencia es un síntoma. Se tienen en cuenta los niveles personal, analizando su historia personal (desarrollo de habilidades y competencia social, orientación individual, programa de refuerzo académico); relacional, considerando la familia, los compañeros y la escuela (resolución pacífica de los conflictos, aprendizaje cooperativo, planes de mejoramiento en la organización y clima escolar, terapia familiar y programa de mediación familiar, escuela de padres y madres en resolución de conflictos y en estrategias de socialización primaria) comunitario (actividades extraescolares y comunitarias, programas de dinamización socio-comunitaria y social (campañas de información y sensibilización, observatorios).

Proyectos trabajados con la comunidad educativa y sectores de la sociedad

Para la construcción de la Cultura de Paz desde una perspectiva holística, Tuvilla propone el diseño de proyectos educativos permanentes en los que actúen la comunidad educativa y amplios sectores de la sociedad (Tuvilla, 2004).

Enfoque centrado en valores y desarrollo de competencias ciudadanas para la convivencia pacífica

Los enfoques centrados en la educación para la paz, educación en valores y resolución de conflictos tienen como fundamento la educación en valores y se alimenta, entre otros, de las corrientes de educación enmarcada en los derechos humanos, la educación ética y cívica y la

educación para una ciudadanía democrática. La principal finalidad de este enfoque es la de formar a los alumnos en torno a la convivencia pacífica y democrática a partir del desarrollo de programas para la resolución no violenta de conflictos (Galtung, 1998; Lederach, 2000 parafraseado por Hirmas, C y Carranza, G. 2009, p. 94).

Este tipo de programas pretenden el desarrollo de habilidades y competencias para asumir y manejar los conflictos constructivamente y aportan a la identificación y formación de las competencias sicosociales necesarias para solucionarlos: conocimiento de sí mismo, autoestima, manejo de sentimientos y emociones, empatía, respeto y confianza, aprecio de la diversidad, toma de decisiones, comunicación asertiva, cooperación y colaboración, como también coadyuvan al desarrollo de estrategias y metodologías para trabajarlos mediante el arbitraje, la mediación y la negociación.

En este sentido, las competencias ciudadanas en la escuela básica y media permiten prevenir, reconocer y resolver los conflictos en forma razonada, crítica y pacífica. Para su desarrollo son primordiales ambientes adecuados y el cuidado en las relaciones (Chaux 2012).

Enfoque socio-comunitario en la construcción de culturas de paz

El enfoque socio-comunitario tiene en cuenta a la organización escolar como comunidad educativa, la relación de la escuela con la comunidad y la relación entre la institución educativa y la familia. Dentro de este enfoque se encuentra la propuesta pedagógica de Aprendizaje-Servicio, la cual fue concebida por John Dewey y Paulo Freire y se caracteriza por una relación dinámica

entre el aprendizaje logrado a través de los textos y en el aula y, de otra parte, el alcanzado a partir de la interacción con la comunidad.

Esta pedagogía además de contener un componente pedagógico, en tanto mejora la calidad de los aprendizajes, tiene un sentido solidario, porque brinda una respuesta planificada y participativa a una determinada necesidad social; adicionalmente, permite el desarrollo de liderazgos dentro de la sociedad diferentes a los reproducidos por la burocracia clientelista y apoya los procesos de reconstrucción psicosocial respecto de los niños y jóvenes que han sido afectados por la violencia, en cuanto les permite superar los miedos de interactuar con la comunidad.

CONCLUSIONES

Según el objetivo que se propuso en esta investigación: contribuir a la construcción de un marco de fundamentación de la Catedra de la Paz en tiempo de post-conflicto armado. Al respecto, en un primer momento, se identificaron saberes de educadores expertos en educación para la paz, de lo cual se concluyó:

En relación a los fines que debe tener la Cátedra de la paz, se debe priorizar la necesidad de promover una educación para la paz para que los niños le digan adiós a la guerra; así mismo, una educación que sensibilice a los niños con la paz y les enseñe a afrontar democráticamente los conflictos.

Además, los expertos hacen hincapié en la importancia de una educación que permita mejorar las relaciones hacia una convivencia pacífica. Esto genera educar en las causas del conflicto y la violencia a través de un sentido de corresponsabilidad. De ahí la importancia de desaprender la cultura de la violencia y promover en los niños confianza y cooperación.

Finamente, los expertos señalan que una educación para la paz debe contribuir a construir una vida digna y una vida buena con justicia, derechos y memoria.

Ahora bien, los entrevistados mencionan algunos ejes temáticos que deben contener la Cátedra de la paz: El componente *ético*, donde se inscribe una ética fundamentada en un componente espiritual, una ética del cuidado, una ética ambiental, los valores éticos y la dignidad humana. El segundo, el *jurídico-político*, en el cual se abordan los principios del derecho internacional humanitario y temas como la justicia, democracia y participación, derechos humanos, gobernanza y gobernabilidad, memoria histórica, víctimas y reparación. El tercer componente *sociocultural*, contempla temas como el territorio, el contexto, la inclusión y el enfoque diferencial. El cuarto, *psico-social*, aborda temas como la guerra, el miedo, la capacidad de sobreponerse a eventos de horror, el desarrollo de algunas competencias y el clima institucional y finalmente, un componente *pedagógico*, en donde se abordan tres elementos: uno orientado al desarrollo de los contenidos, otro al aspecto metodológico y por último, la importancia de la formación a los docentes en el proceso de implementación de esta cátedra.

En un segundo momento, se ubicaron algunos referentes que permitieron fundamentar la Cátedra de la Paz, en sus dimensiones: ético-moral, psicosocial, sociocultural, jurídico-político, y pedagógica.

Dentro de los fundamentos a tener en cuenta para la implementación de la Cátedra de la paz aparecen: primero, la construcción de los sentidos y los fines de la paz, esto requiere conocer y comprender las causas de las injusticias y de las diversas formas de violencia en la sociedad. Segundo, la educación para la paz, necesita tener una visión integral y un compromiso de corresponsabilidad entre la sociedad y el Estado. Tercero, la educación para la paz, es la condición necesaria para construir la cultura de paz.

En los aportes de la dimensión ético- moral a una educación para la paz se debe tener presente una ética de mínimos que contribuya al pluralismo como un enfoque que legitima los derechos que tiene todo ciudadano en el Estado y por ende en la escuela. Desde esta visión, aparecen algunos aspectos que posibilitan la construcción de la Cátedra de la paz: primero, la paz es un bien moral y un valor universal de la ética mínima cordial; solo posible, en contextos pluralistas. Segundo, la paz, se encarna y se expresa en el respeto de la dignidad de las personas y en el reconocimiento del valor de los sujetos morales. Tercero, la paz, se construye a partir de una ciudadanía cordial que se fundamenta en competencias ciudadanas que favorecen el cuidado, la participación y valoración de las diferencias. Y, cuarto, la paz, necesita fortalecer la sensibilidad moral para el perdón y la reconciliación en los estudiantes.

En lo que concierne al ámbito sico - social, se encontraron algunos elementos que contribuyen a la Cátedra de la paz: primero, la necesidad de promover una paz que enseña a cuidar y necesitar ser cuidada. Segundo, educar por una paz que desde la visibilización y el reconocimiento del mundo socio afectivo en la escuela. Tercero, se requiere de la integración

y el desarrollo de habilidades para la construcción de paz. Y finalmente, la resiliencia aparece como una alternativa para afrontar el dolor y el sufrimiento.

En relación al ámbito socio- cultural se abordaron algunos referentes que son esenciales en la Cátedra de la paz: primero, la necesidad de incentivar en la sociedad que los conflictos son una oportunidad de prevención de la violencia y de construcción de paz. Esto tiene como consecuencia, educar para construir culturas de paz. Segundo, promover una educación inclusiva y de afrontamiento de las crisis de identidades. Tercero, tener en cuenta que la paz se construye en el respeto de las diferencias, la valoración de la diversidad y el fomento de las relaciones interculturales. Y, cuarto, la educación para la paz desde una perspectiva integral implica la reconstrucción de los significados culturales del territorio.

Desde el ámbito jurídico- político se encontraron algunos elementos que aportan a la construcción de la Cátedra de la paz: primero, la necesidad de educar en los derechos humanos y por ende en el derecho a la paz. Segundo, una Cátedra de la paz debe tener en cuenta aportes de la justicia Transicional y Restaurativa en los Procesos de Paz; así mismo, aportes de la Justicia Anamnética en la Construcción de Paz. Y, tercero, la democracia y participación s conceptos claves en la construcción de Ciudadanía y Convivencia pacífica.

La Catedra de la Paz en el país, representa un reto para las instituciones de educación básica y media, en cuanto al desarrollo de los contenidos y en especial a la constitución de un modelo pedagógico que sirva de referente para los docentes. Se abordaron elementos pedagógicos que son pertinentes en la construcción de la Cátedra:

Primero, una pedagogía para la paz, bajo el paradigma socio- crítico y hermenéutico, en el cual se considera a la educación como un factor para la transformación de la sociedad, pero no el único, exige a los educadores un compromiso ético y político con su profesión, y su función en la sociedad. En cuanto a los niños y jóvenes se les debe comprender como sujetos que acumulan una experiencia de vida que influye en el contexto educativo, que les hace actores de primer orden en su proceso de formación, a partir de la participación activa en las dinámicas de su comunidad.

Segundo, la pedagogía del oprimido, un enfoque para la cátedra de la paz. Se trata de una pedagogía para la paz, la cual debe partir de la comprensión de la situación opresora para poder romper con la relación subsecuente. Esto exige el reconocimiento del sujeto como ser oprimido, e identificar las acciones con las que se ejerce la opresión, éstas se realizan mediante la praxis. De esta manera, docentes y estudiantes deben implicarse para superar el simple conocimiento y memoria, de los aspectos que causan los conflictos, para realizar acciones que transformen los contextos que mantienen relaciones opresoras o violentas.

Tercero, una pedagogía narrativa, la cual se desarrolla a partir de la exposición/escucha de la historia de la víctima que se da mediante el diálogo, y a través de un proceso adicional que es la interpretación del relato: es una actitud de receptividad con la narración de la víctima para alcanzar un nivel de comprensión que permita la recontextualización al mundo de quien interpreta. Finalmente, una Cátedra de la paz debe fundarse en el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje a través del servicio como estrategias para la pedagogía de la Cátedra de la paz.

Y, en un tercer momento, se trabajaron algunas recomendaciones encaminadas a que las instituciones educativas del país de los niveles básica y media, conozcan y reflexionen los fundamentos de la Cátedra de la Paz.

Primero, se recomienda generar políticas públicas y políticas educativas: revisión de las prácticas y normas legales que rigen la escuela para los tiempos de transición en el marco de una democracia participativa. Segundo, revisión de las prácticas y normas legales que rigen la escuela para los tiempos de transición, en el marco de una democracia participativa. Tercero, se recomienda que el gobierno destine recursos a la investigación, para sistematizar las experiencias sobre educación para la paz; para establecer la educación que se requiere en los diferentes contextos urbanos y rurales permeados por la violencia. Cuarto, capacitación a maestros en procesos de formación en temas de cultura, paz y violencia. Así mismo, que los maestros promuevan la desactivación del miedo y de la ira para que el estudiante pueda aprender

Se recomienda un enfoque híbrido en torno a la construcción del currículo. Al respecto, se propone unos conceptos trabajados en esta investigación para que sean trabajados por todos los estudiantes del país y otros, en cambio, se trabajen libremente por las escuelas de las diferentes regiones teniendo en cuenta sus contextos específicos, las particularidades requeridas por los diferentes territorios

Finalmente, se recomiendan algunos aspectos de pedagogías y metodologías para educar para la paz: valorar las estrategias pedagógicas de los diferentes grupos de personas y promoción de actitudes resilientes. La necesidad de instaurar un modelo ecológico de prevención de la violencia, video foros, contar cuentos de manera distinta a como fueron escritos inicialmente, y biografías narrativas.

REFERENCIAS.

- Abrego, M., (2009). *Propuesta de educación y cultura de paz para la ciudad de Puebla-México*. Granada: Universidad de Granada.
- Arias, R., (2010). *Modelos y experiencias de conciliación escolar y no escolarizada*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana- Facultad de Educación- Instituto de desarrollo humano.
- Arias, R., (2015). Ponencia: Principios pedagogía para la paz. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Arias, R & Delgado, R., (2009). *La ética dialógica en la construcción de comunidades escolares justas e incluyentes*. Capítulo del libro: *Educación en Valores y Ciudadanía*

- desde una perspectiva cotidiana*. Bogotá: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa, IDIE – Formación de docentes y educadores.
- Baro .I. M., (2003). *Poder, ideología y violencia*. Madrid: Editorial Trotta.
- Barrios, C, et, al, (2003). *Un Girasol de la Paz – Textos y herramientas para una pedagogía comunitaria de paz*. Bogotá: IPAZUD.
- Bauman, Z, (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *Guerrilla y Población Civil. Trayectoria de las FARC 1949-2013*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
- Centro de Memoria Histórica, (2012). *El Placer: Mujeres, Coca y Guerra en el Bajo Putumayo*. Bogotá: Editorial D´Vinni.
- Centro Nacional de Memoria Histórica, (2009). *La masacre de El Salado. Esa guerra no era nuestra*. Bogotá: Ediciones Semana.
- Centro Nacional de Memoria Histórica, (2015). *Pueblos arrasados. Memorias del desplazamiento forzado en El Castillo (Meta)*. Bogotá, CNMH-UARIV.
- Chaux. E., (2102). *Educación Convivencia y Agresión Escolar*. Bogotá: Editora Aguilar
- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A, M., (2004). *Competencias Ciudadanas: de los Estándares al Aula. Una Propuesta de Integración a las Áreas Académicas*. Bogotá D.C., Colombia: Ministerio de Educación, CESO y Ediciones Uniandes.
- Comins, I., (2003). *La ética del cuidado como educación para la paz*. Granada: Universidad de Granada.
- Comins, I., (2009). *Filosofía del cuidar: una propuesta coeducativa para la paz*. Granada: EPUB
- Concha P., (2009). *Teoría de los Conflictos de Johan Galtung*. Madrid: Editorial: Revista paz y conflictos número 2.
- CONPES, (2013). *Lineamientos de Política Pública para la Prevención de Riesgos, la Protección y Garantía de los Derechos de las Mujeres Víctimas del conflicto armado*. Recuperado de <http://www.equidadmujer.gov.co/Normativa/Documents/Conpes-3784-Mujeres-victima-conflicto-armado.pdf>

- CONPES, (2013). *Equidad de Género para las Mujeres*. Recuperado de <http://www.equidadmujer.gov.co/Normativa/Documents/Conpes-Social-161-de-2013-Equidad-de-Genero.pdf>
- Cortina, A., (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía del siglo XXI*. Madrid: Ediciones Nobel.
- Cortina, A., (1997). *Él mundo de los valores*. Madrid: Ediciones Nobel.
- El Nuevo Siglo. Colombia se raja por el número de desplazados. Artículo | Mayo 6, 2015, Revisado en: <http://www.elnuevosiglo.com.co/articulos/5-2015-colombia-se-raja-por-el-n%C3%BAmero-de-desplazados.html>.
- ESAP, FECODE, FUNDACIÓN ESCUELAS DE PAZ (2005). *Cátedra Guillermo Gaviria para la Promoción y Consolidación de la Cultura de Paz y la Noviolencia*. Bogotá: Escuela Superior de Administración Pública. Escuela Superior de Administración Pública.. Bogotá.
- Escola de Cultura de Pau, (2005). *Informe sobre conflictos, derechos humanos y construcción de paz*, Barcelona, España: Editorial Icaria.
- Escuela Superior de Administración Pública, (2005). *Cátedra Guillermo Gaviria. Para la Promoción y Consolidación de la Cultura de Paz y la Noviolencia*. Bogotá: ESAP.
- Etxeberria, X., (2013). *La educación para la paz reconfigurada. La perspectiva de las víctimas*: Madrid. Catarata.
- Fisas, V., (2007). *Educar para una cultura de paz*. Barcelona.
- Fisas, V., (2011) *Educar para una Cultura de Paz*. Quaderns de Construcció de Pau N° 20. Escola de Cultura de Pau.
- Freire, P., (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Medellín: Ediciones PEPE
- Freire, P., (2011). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Mexico.
- Freire, P., (1981). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Mexico.
- Galtung, Johan, (2003), *Paz por medios Pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Red Gernika
- González, F., (2008). *¿Una historia violenta? Continuidades y rupturas de la violencia política en las guerras civiles del siglo XIX y la violencia del siglo XX*. Ocampo, J, F. (ED), Historia de las Ideas políticas en Colombia. *De la Independencia hasta nuestros*

- días (pp. 299 - 344). Bogotá, Colombia: Instituto de Estudios Sociales PENSAR, Taurus.
- Grabe, V., (2001). *Aportes a una Pedagogía para la Paz - ¿Cómo hacer de la paz una pedagogía de transformación y de la pedagogía instrumento para la paz?* Bogotá: Editorial Ápice.
- Hidalgo, Alberto (2008), *La identidad cultural como factor de exclusión social*. Eikasía. Revista de Filosofía, año III, 18 (mayo 2008) consultada en <http://revistadefilosofia.com/18-06.pdf>.
- Hoyos, Guillermo. (2012). *Ensayos para una teoría discursiva de la educación*. Cap. 8 el diálogo: ética discursiva y política deliberativa. Bogotá: Editorial Magisterio.
- INDEPAZ, (2005). *Cátedra por la paz. Pedagogía para la Cultura de Paz, Derechos Humanos y Negociación en Conflicto*. Bogotá: J&M Impresores.
- IPAZUD, (s.f). *Cátedra para la democracia y la Ciudadanía*”. Recuperado de, <http://virtual.udistrital.edu.co/catedradc/>
- Jares, X., (1999). *Educación para la paz. Su teoría y práctica*. Madrid: Editorial Popular.
- Jiménez y González, A. (2013). *Colombia: un mosaico de conflictos y violencias para transformar*. España: Editorial Dykinson.
- Jiménez, M; Nieto, A; y Lleras, J (2010). *La Paz nace en las aulas: evaluación del programa de reducción de la violencia en Colombia. Educación y Educadores*. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Labrador, C., (2000). *Educación para la paz y cultura de la paz en documentos internacionales*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Laverde, M., (2001). *Seminario – Taller Experiencias de Educación para la Paz – Intercambio y Análisis*. Bogotá.
- Lederach, J. P., (2007). *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*. España: Bilbao-Guernika.
- Lopera, Isabel-Puerta, (2014). *Un iter de la educación para la paz desde la escuela*. Ra Ximhai, vol. 10, núm. 2, enero-junio.
- Luna, E., (2013). *Tierras despojadas, ¿derechos restituidos?. (Des) encuentros acerca del problema de la tierra en Colombia en un escenario de “justicia transicional”*. Medellín: Universidad de Antioquia.

- Maestre, D, et al. Transcripción de Las presentaciones e intervenciones de la Mesa No 11 A: edupaz y alternativas al modelo de desarrollo realizadas en el Encuentro de Educación para Paz, llevado a cabo el 1 y 2 de octubre de 2015.
- Mardones. J. & Reyes, M., (2003). *La ética ante las víctimas*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Martínez, Jorge Eliécer, (2013). *Polisemia de las Juventudes: Una lectura desde las políticas del acontecimiento*. Bogotá: Colección Niñez, Juventud y Familia.
- Martínez, Jorge Eliécer, (2014). *Protocolo sobre el concepto de modernidad, globalidad y cultura*. Cátedra de Problemas Educativos. Facultad de Educación, Bogotá.
- Mendoza, M., (2007). *Manual para construir la paz en el aula*. México.
- Ministerio de Educación Nacional, (1998). *Educación ética y valores humanos. Serie Lineamientos Curriculares*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf7.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, MEN, (2013). *Lineamientos – Política de Educación Superior Inclusiva*. Bogotá. Recuperado en: http://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-327647_documento_tres.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, (2011). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla 1. Brújula*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-235147_archivo_pdf_cartilla1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, (2014). *Guía No 49. Guías pedagógicas para la convivencia escolar*. Recuperado de <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>
- Molina, G., (1992). *Escritos Sobre la Historia*. Acevedo, D. Gerardo Molina. El Magisterio de la Política. Antología (pp. 47 - 256). Colombia: Tercer Mundo Editores.
- Montañez, G et al, (2001). *Espacio y territorios. Razón, Pasión e Imaginarios*. Bogotá: Editorial Unibiblos.
- Ocampo, J, F., (2008). *Un proyecto de Izquierda (1957 - 2006)*. Ocampo, J, F. (ED), *Historia de las Ideas políticas en Colombia. De la Independencia hasta nuestros días* (pp. 259 - 298). Bogotá, Colombia: Instituto de Estudios Sociales PENSAR, Taurus.

- Organización de Estados Americanos. *Carta constitutiva de la Organización de Estados Americanos*. Recuperado en http://www.oas.org/dil/esp/tratados_A-41_Carta_de_la_Organizacion_de_los_Estados_Americanos.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. *Carta de las Naciones Unidas*. (1945). <http://www.un.org/es/documents/charter/>
- Organización de las Naciones Unidas. *Declaración Universal de Derechos Humanos*. <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Ovejero, Anastasio (2008), *Desigualdad, Subdesarrollo y Pobreza en la actual Globalización Ultraliberal*. Eikasía. Revista de Filosofía, año III, 18 (mayo 2008) consultada en <http://www.revistadefilosofia.org/18-08.pdf>
- Pardo, R. (2004). *La Historia de las Guerras*. Colombia: Ediciones B.
- Personería de Bogotá. (2011). *Memorias Cátedra de Derechos Humanos, Deberes, Garantías y Pedagogía de la Reconciliación*. Bogotá: Subdirección Imprenta Distrital
- Rettberg A, Et al., (2002). *Preparar el futuro: conflicto y post-conflicto en Colombia*. Bogotá: Colombia: Universidad de los Andes, Fundación Ideas para la Paz.
- Salamanca, R., Casas, A., y Otoya, A., (2009). *Educación para la paz. Experiencias y metodologías en colegios de Bogotá*. Bogotá: PUJ.
- Otoya, A., (2009). *Educación para la paz. Experiencias y metodologías en colegios de Bogotá*. Bogotá: PUJ.
- Salguero, J; y Seva, J., (2006). *Educación para la paz: el caso de un país dominado por la violencia: Colombia*. España: Universidad Complutense de Madrid.
- Sánchez, G., (1989). *La violencia: de Rojas al Frente Nacional*. Tirado, A., Melo, J, O., y Bejarano, J, A. *Nueva Historia de Colombia. II Historia Política 1946 – 1986* (pp. 153 - 178). Bogotá, Colombia: Planeta.
- Serrano, Adriana, (2013). *Perspectivas diferenciales en la Justicia Transicional en Colombia Avances y Retos*, en DESAFÍOS PARA LA REINTEGRACIÓN Enfoques de género, edad y etnia. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Ugarriza, J, E., (2013). *La dimensión política de posconflicto: discusiones conceptuales y avances empíricos*. Bogotá, Colombia: Editorial de los Andes Revista No. 77.
- UNESCO (2012). *Educación para la Convivencia y la Cultura de la Paz en América Latina y El Caribe*. Madrid.

Universidad Autónoma de Barcelona, (s.f). *Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos*. Recuperado de, <http://www.pangea.org/unescopau/>.

Universidad Nacional Autónoma de México, (s.f). *Cátedra UNESCO de Derechos Humanos*. Recuperado de, <http://catedradh.unesco.unam.mx/>.

Universidad de la República de Uruguay, (s.f). *Cátedra UNESCO de derechos humanos*. Recuperado de, <http://www.universidadur.edu.uy/ddhh/espanol/espanol.htm>.

Universidad Central de Venezuela, (s.f). *Cátedra UNESCO de Cultura de Paz*. Recuperado de,
[http://fundacionplanetlibre.org/index.php?option=com_content&view=article&id=77
&Itemid=24](http://fundacionplanetlibre.org/index.php?option=com_content&view=article&id=77&Itemid=24).

Universidad de Antioquia, (s.f). *Cátedra de Paz*. Recuperado de,
[http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bActualidad/Principal_UdeA/UdeANoticias
/Historial/Historial%202012/Sociedad/C75839FB85D8D596E04018C8341F3C6A](http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bActualidad/Principal_UdeA/UdeANoticias/Historial/Historial%202012/Sociedad/C75839FB85D8D596E04018C8341F3C6A).

VerdadAbierta.com. *Comandos Populares de Urabá, Base de las Accu*. Recuperado de
[http://www.verdadabierta.com/justicia-y-paz/3681-comandos-populares-de-uraba-
base-de-las-accu](http://www.verdadabierta.com/justicia-y-paz/3681-comandos-populares-de-uraba-base-de-las-accu).

VerdadAbierta.com. *Las Conferencias de la expansión (1982 - 1993)*. Recuperado de
[http://www.verdadabierta.com/la-historia/243-la-historia/farc/4298-las-conferencias-
de-la-expansion-1982-1993](http://www.verdadabierta.com/la-historia/243-la-historia/farc/4298-las-conferencias-de-la-expansion-1982-1993).

VerdadAbierta.com. *La Novena Conferencia: Auge y Declive*. Recuperado de
[http://www.verdadabierta.com/la-historia/243-la-historia/farc/4299-la-novena-
conferencia-auge-y-declive](http://www.verdadabierta.com/la-historia/243-la-historia/farc/4299-la-novena-conferencia-auge-y-declive).

VerdadAbierta.com. *La Historia de las AÚN*. Recuperado de
<http://www.verdadabierta.com/la-historia-de-las-auc>.

VerdadAbierta.com. (2012). *Exterminio de la UP fue un Genocidio Político*. Recuperado de
[http://www.verdadabierta.com/victimas-seccion/asesinatos-colectivos/4390-
exterminio-de-la-up-si-fue-un-genocidio-politico](http://www.verdadabierta.com/victimas-seccion/asesinatos-colectivos/4390-exterminio-de-la-up-si-fue-un-genocidio-politico).

VerdadAbierta.com. (2011). *Reactivación: la Tregua de los 90 (1992 - 1996)*. Recuperado de
[http://www.verdadabierta.com/la-historia-de-las-auc/244-la-historia/auc/3533-
reactivacion-la-tregua-de-los-90-1992-1996](http://www.verdadabierta.com/la-historia-de-las-auc/244-la-historia/auc/3533-reactivacion-la-tregua-de-los-90-1992-1996).

Winnicott, D.W., (1965). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional*. Buenos Aires: Paidós.

ANEXOS

ANEXO 1

FICHA RESÚMEN ANALITICO										
N° De orden. 13- A	1. FECHA DE ELABORACIÓN					2. ELABORADO POR:				
	DÍA		MES		AÑO	XXXXXXXX				
	26		08		2014					
1. TIPO DE DOCUMENTO										
3.1 LIBRO	X	3.4 MODULOS			3.7 SISTEMATIZACION		3.10.P Gris			
3.2 CARTIL LA		3.5 PONENCIA			3.8 INFORME DE PRACTICA					
3.3 MANUA LES		3.6 INVESTIGACION			3.9 ARTICULO DE REVISTA					
2 REFERENCIA DOCUMENTAL										
							4.3 SEXO			
4.1 NOMBRE DEL/A AUTOR/A							F		M	X
4.2 Otr@s autor@s							F		M	
PAÍS	Colombia		CIUDAD	Bogotá		AÑO	2009		EDICIÓN	...,2009
EDITORIAL	Temis S.A					N° DE PÁGINAS		219		
5. PALABRAS CLAVES										
Justicia, transicional, deber de memoria, derechos humanos, justicia, víctima, victimario, pena, sanción, reconciliación, olvidar, recordar, castigo, zonas grises,										
5. DESCRIPCIÓN										
Preguntas					Objetivos					
6. CONTENIDOS										
6.1 Estructura temática del texto (Descripción general de las partes que se				1.						

definen)	
6.2 Enfoques y perspectivas teóricas (áreas de conocimiento, tendencias del debate conceptual, descripción general)/Autores.	
6.3 Metodología: enfoque de investigación, método, nivel, tipo de estudio, técnicas.	
6.4 Bibliografía citada (selecciona principal)	
12. CONCLUSIONES/Recomendaciones	
<p><i>El Resumen Analítico aporta información bibliográfica general sobre documentos; propicia el análisis de la documentación, más que una revisión detallada y pormenorizada de los contenidos; un análisis grueso de la región, de las tendencias, los movimientos, las principales conceptualizaciones, aportes y desarrollos. Describe esfuerzos realizados en torno al desarrollo de temas particulares. Adaptado. Rosa Ludy Arias C</i></p>	

ANEXO 2

ENTREVISTA E1

Entrevistado: FRANCISCO DE ROUX

Sacerdote Jesuita, fundador y director del Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio

Entrevista realizada dentro de la Investigación de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana titulada:

Construcción de un marco de Fundamentación de la Cátedra de la Paz en tiempo de Postconflicto Armado

Estudiantes Investigadores: Eduard Amoroch, María Mercedes Giraldo, Jhon Granados, Mónica Hilarión y Carolina Montagut

Investigación dirigida por la Investigadora y docente: Dra Rosa Ludy Arias

10 de diciembre de 2014

ENTREVISTA REALIZADA A JOSÉ FRANCISCO DE ROUX

Sacerdote Jesuita, fundador y director del Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio

1) *¿Ha participado en la creación o desarrollo de una cátedra para la paz o en una experiencia de educación para la paz?*

Yo dirigí el desarrollo de paz del Magdalena Medio, en un territorio extraordinariamente conflictivo, en el año de 1995 era posiblemente lo más bravo en la guerra del país y ahí estuve durante trece años, ese programa continúa.

El propósito era hacer una transformación donde la educación iba a ser central. Acompañamos al CINEP en desarrollo las Escuelas Básicas Integrales, EBIS, con la idea de transformar la mentalidad de la gente en un territorio, se hizo también la ciudad educativa de Barrancabermeja. Así mismo, la Orquesta Sinfónica del Magdalena Medio fue una especie de elemento de educación integral y se hicieron las emisoras comunitarias que trataban de ser una educación informal sobre un territorio.

En realidad nosotros convertimos la región en una escuela y la idea era transformar la mentalidad de todo el mundo. Y hacer del territorio el hogar común donde nosotros todos vivíamos. Yo creo que desde ahí yo aprendí una cosa que luego la iba a aplicar como provincial de la compañía de Jesús y es darle una perspectiva regional a la presencia de los jesuitas en Colombia, es decir, que uno es desde niño ya y desde la escuela es miembro de un territorio, eso es muy importante, la pertenencia a un territorio y que ese territorio, definiéndolo como una totalidad que tiene una cultura, entonces hay que estar muy atento a los signos, a los símbolos, a la historia y, especialmente, a la historia de las víctimas. Parte del acumulado cultural de un territorio son los relatos, la sensibilidad de la gente, las expresiones artísticas, la forma como comen, como se relacionan.

Por otra parte, un territorio es una relación con la naturaleza, con el medio ambiente, con la protección de éste y lo son también sus dinámicas conflictivas, sus luchas, entendiendo siempre por territorio o por región una

totalidad que sea identificable culturalmente, es muy difícil ponerle unos límites físicos, por ejemplo, en todo el territorio cundiboyacense hay una unidad cultural, hay una identidad medio ambiental, existe la posibilidad de una sostenibilidad económica; si se desarrolla el territorio, hay una historia de la violencia y del conflicto que es propio del territorio.

Si se ven los colegios de la Compañía de Jesús, la plataforma de incidencia sobre la totalidad territorial y de los niños, se procuró que el rector de cada colegio fuera mirando todo el tiempo el territorio y la región y pusimos unas vicerectoras mujeres, el rector un jesuita mirando hacia afuera todo el tiempo y metiéndoles a los niños la pasión por la región y por los conflictos de ésta y unas subdirectoras que estuvieran más comprometidas con el rigor del currículo.

2) *De otra parte si le dijeran al Padre Francisco desarrolle o cree una cátedra de la paz ¿qué elementos o fundamentos teóricos usted diría son pertinentes o fundamentales en esa cátedra?*

Es que hay tantos elementos allí, obviamente tendría que hacer una cosa muy centrada en Colombia, a ver, y voy a decir cosas desordenadamente porque nunca me he sentado a pensar una cátedra, pero les quiero contar cosas que yo considero indispensables.

Hay una que es como de tipo ético y yo invitaría a pensar en una ética fundamentada en la dignidad humana, si ustedes quieren más allá de una ética con fundamentación espiritual; también creo que en esa cátedra se debe tomar una gran conciencia de que el problema colombiano y el problema del conflicto en este País es un problema espiritual antes que cualquier cosa, es una fractura del ser humano entre nosotros muy profunda y entonces hay que recuperar el valor del ser humano, la grandeza de éste y yo no daría explicaciones filosóficas, éticas, políticas, teológicas, porque se quiebran las explicaciones. Yo pondría ejemplos de seres humanos que puestos en el límite, cuando no tenían ya nada que perder nos han enseñado que hay cosas en las cuales uno no puede ceder, si puede todavía vivir como ser humano. Utilizaría imágenes por ejemplo como el del muchacho en la plaza de Tiananmen que se pone delante del tanque de guerra y no deja que el tanque entre; el tanque se le va a escapar y se le pone de frente.

Yo lo he visto ahora con las víctimas de La Habana, gente que perdió absolutamente todo, la señora del Nogal que le mataron el hijo y la nuera y al otro hijo se lo dejaron parapléjico y el otro que estuvo quince años en el secuestro y las mamás de los falsos positivos que el ejército le mató a los hijos y el otro que llega y se quita la prótesis y la pone sobre la mesa para empezar a dar su testimonio y sin embargo están ahí para decir hay que sacar adelante el país, que no nos podemos dejar vencer.

Esa gente le enseña a uno que lo que el país ha perdido con la violencia es el sentido de la grandeza de nosotros mismos, porque la guerra ha sido la cosa más espantosa, yo le podría poner muchos ejemplos de destrucción

de la dignidad humana, la niña ahí en La Habana, la muchacha que nos cuenta de planadas, cómo las militares llegaron con tres tipos amarrados y le exigían a ella que declarara que era la amante de uno de esos tipos y nos decía “yo no los conocía”, estaba embarazada, la estropean contra la pared diciéndole que hable, finalmente la amarran con ellos, cuenta ahí dramáticamente que le pidió al policía ese o al soldado de la móvil ocho “déjeme salir a orinar”, la sacan al andén, se le viene el bebé porque con los golpes que había recibido y los tipos que tenían un perro de guerra que le estaban diciendo a ella “perra, por qué no hablas?” traen el perro para que se coma la sangre y el pedazo del niño y esa muchacha se quiebra, pero a pesar de esto afirmó: yo estoy aquí, esto hay que sacarlo adelante. Esas cosas yo creo que son muy importantes para ayudar a comprender lo que es el ser humano.

3) *Habría entonces una cátedra de la paz, según lo que usted comenta, estructurada en dos categorías, en la dignidad y en la recuperación de lo espiritual?*

Sí, yo recuperaría lo espiritual y luego entrándole duro a la dignidad, cómo la dignidad no se la debemos a nadie, no se la debemos al gobierno ni al presidente Uribe, ni al presidente Santos, ni al ejército, la dignidad no se la debemos a la escuela, no se la debemos a la Universidad, la tenemos simplemente por ser seres humanos y es igual para todos los colombianos, es que en Colombia esas diferencias son horribles. Ése es un primer tema que yo pondría, un segundo tema que pondría, es un conocimiento muy serio de la historia de este país, y sobre todo hay un punto que yo los invitaría a conocer mucho, léanse el libro de Fernand González, qué bueno que ustedes lo leyeran y pudieran a partir de ese libro organizar un material histórico.

Uno de los elementos que aparecen es cómo la política se ha hecho en Colombia en blanco y negro, los buenos y los malos, y la teoría de la conspiración, quienes están conspirando contra los unos y los otros y eso atraviesa toda la historia colombiana, hay que darle un sentido de lo político a los niños, no solamente conocer la historia.

El otro el elemento que yo creo habría que ver que los niños conozcan es el libro resumen de los once o doce volúmenes o trece volúmenes de Sánchez sobre la memoria histórica en Colombia, de Gonzalo Sánchez, porque ese libro primero tiene dos cosas, le da a uno las cifras de las víctimas, eso es muy importante, y le da a uno la conciencia de la victimización del país. Mientras uno no vea a la víctima, si uno sigue perdido en la cátedra y en los libros y no se da cuenta de la victimización del país, uno no desarrolla conciencia moral ni responsabilidad, porque primero uno tiene que sentir el dolor del otro, el dolor del otro le genera a uno un sentimiento de compasión, yo tengo que hacer algo ante esto, un sentimiento de solidaridad y luego un sentimiento de justicia, pero usted necesita el contacto con la víctima; Gonzalo te muestra mil novecientos ochenta y tres masacres de las cuales mil ciento noventa y uno son hechas por los paramilitares, trecientas treinta y cinco por la guerrilla además te da ciento cincuenta por el ejército, veinte y siete mil secuestros, el noventa por ciento hecho por la guerrilla, diez y siete mil desapariciones forzadas, casi todas hechas por el ejército, falsos positivos todos del ejército, más de cinco mil ataques a población civil hechas por la guerrilla.

Otro elemento que me parece muy importante es el de la responsabilidad colectiva, tiene que ver mucho con la parte ética, lo que ha pasado en el país es responsabilidad de todos nosotros, de sus papás, de todas las generaciones, aquí nadie tiene las manos limpias, aquí todos somos responsables de lo que ha pasado por lo que hemos hecho y por lo que hemos dejado de hacer y por eso lo complicado de la justicia en este momento ¿quién puede tirar la primera piedra? cuando todos estamos involucrados, eso es muy importante que los muchachos lo capten, la responsabilidad colectiva porque es lo que nos ayuda después a pensar en la posibilidad de una justicia restaurativa que nos restaure a todos, no solamente a los guerrilleros y a los militares y a los paramilitares, pero también a los empresarios, a los políticos, a los papás y a la escuela y que nos ayude a entender por qué tenemos que perdonarnos en este país entonces hay que trabajar ese fenómeno del perdón.

Esto presupone algunos elementos de la justicia restaurativa que ustedes los conocen: Primero, la verdad; Segundo, la reparación de las víctimas, por supuesto; Tercero, la decisión de entrarnos en los cambios estructurales que hay que hacer en el país que son sobre todo de justicia y la maldad y la corrupción. El perdón es otra cosa y sin el perdón nosotros no podemos, aquí hay un punto en pedagogía que es muy importante y es que los niños comprendan lo que significa ser humano y entonces yo creo que los niños tienen que entender dos cosas, primero, al ser humano en medio de su maravilla, las mujeres y los hombres somos capaces de las cosas más espantosas, eso es humano, eso es lo interesante que a uno le enseñe Shakespeare o le enseñe la tragedia griega con Edipo que uno es capaz de matar a su papá y a su mamá, el ser humano es capaz de las cosas más horribles. Por eso le decía a uno la mamá “mijo que Dios lo libere de una obra mala, que Dios lo libre de una obra mala”, que en un momento de locura uno es capaz de hacer cualquier barbarie; las masacres en que le cortan la cabeza y juegan fútbol con ella. Pero al mismo tiempo que los niños comprendan que ese ser humano que es tan frágil que en un momento de odio, de pasión, de locura puede hacer la barbarie más grande del mundo, también es capaz de hacer las cosas más sublimes, es capaz de amar desinteresadamente, es capaz de dar sin esperar nada a cambio, es capaz de jugarse la vida por la justicia, es capaz de perdonar, es capaz de ser fiel a pesar que la otra gente le sea infiel, eso es muy importante y es donde más se engrandece, eso me parece muy importante en un cátedra, y para que el niño comprenda por qué somos tan frágiles y por qué colocados en un escenario de guerra y en un escenario de depresiones terribles, un militar usted lo tira al combate solo en una montaña en el momento del combate, usted no se puede poner a pensar, o yo mato o me matan y los miedos que eso lleva a construir.

4) *Los elementos que usted nos acaba de dar son fruto de su experiencia o de toda la experiencia en el Magdalena Medio ¿cómo los desarrollaron en el terreno allá en los colegios?*

Sí John, te confieso tú me pones en un campo en el que yo no soy un pedagogo. Me metía mucho en las áreas educativas para hablarles de estas cosas a los maestros, pero yo tengo mucho respeto por el mundo del currículo y por los materiales educativos, eso es crucial, pero yo no he tenido tiempo de dedicarme a esa tarea.

5) *¿De eso hay memoria? O sea ¿hay manera de conseguir, por ejemplo tener acceso al PEI de esos colegios en el Magdalena Medio o tener acceso a algún material?*

Sí, el CINEP desarrollo y sistematizó las Escuelas Básicas Integrales, las EBI, sobre esto hay material, hay libros y no sé qué tantas cosas tenga la zona educativa y todos los desarrollos de la hermana Sonia con la Normal de Barrancabermeja, pero no me atrevo a decirte mucho más allá de eso.

6) *Sobre el perdón como una estrategia hay mucho debate, existen una serie de imaginarios sobre el perdón y la dificultad de trascender los hechos violentos ¿los ejemplos de la víctimas serían una buena forma de enseñar a perdonar?*

Sí Mónica, estoy de acuerdo contigo en eso, tomar a personas que lo han hecho, eso me parece que es un camino muy valioso y que le ayuden a comprender a uno justamente cómo perdonar, puesto que yo exijo la verdad y espero la reparación. Mantengo la memoria porque ésta es la que me pone a la luz cuáles son las cosas que nunca más pueden volver a pasar; además que dignifican mi acto de perdón. Éste lo que significa, que hay que profundizar a fondo en la determinación mía, es que todas estas cosas anteriores se pueden negociar, hay que explicarle al niño, uno negocia la verdad, es decir en el fondo si ustedes nos dicen la verdad nosotros los aceptamos en la vida política. Si ustedes restauran a las víctimas en alguna forma nosotros no permitimos que tengan que pagar los años de cárceles que realmente se merecerían, es una negociación, pero el perdón es gratis, el perdón yo te lo regalo, el perdón yo que he sido la víctima te lo doy, es una emoción, es un sentimiento, construirlo es el reto más grande, es una formación de la libertad, es un acto libre. Yo le puedo exigir a la gente que diga la verdad en una negociación, pero yo no le puedo exigir que perdone.

El mundo pedagógico de cómo los niños aprenden a perdonar hay alguien que lo ha trabajado, ustedes seguramente conocen el Padre Leonel Narváez. Yo creo que ahí todavía falta material pedagógico, sobre todo para el maestro.

7) *Entender esa lógica que hay entre la verdad, la justicia, la reparación, el perdón y la reconciliación, es un ciclo casi en espiral permanente por múltiples razones. Las víctimas son permanentes por varias razones, lo que más le duele al país de pronto, que es más visible es el tema del conflicto armado, pero no se acaba en eso, esa injusticia es la que hay que coger por varias partes y retejerla.*

Pero a propósito de lo que acaba de decir Rosa Ludy hay un punto que yo también quiero traer, bueno esto del perdón como les digo ahí hay un campo hondísimo que sobre todo yo volvería, a mí más que dar cosas para los niños, para mí el problema es formar a los maestros, esos tendrían que ser los artistas, que hagan una obra de arte de paz en la Escuela y en estas cosas que es un poco lo que yo sentí cuando estaba dirigiendo en Magdalena Medio, la responsabilidad de crear, de ser un maestro para la sociedad, pues ridículo un poco decir uno eso, pero por lo menos

sentir uno la responsabilidad de animar, de orientar, de tener cuidado en cada detalle, en economía, lo que uno hace, uno está todo el tiempo viendo el desarrollo económico de una región, los problemas medio ambientales, los diálogos con los guerrilleros y los paramilitares, lo que les está pasando a los maestros, la corrupción administrativa, lo que están diciendo los periódicos y todo el tiempo están orientando.

Ahora, respecto con lo que tú acabas de decir, me parece muy importante llevarlo a la escuela, sobre todo para las circunstancias colombianas, yo creo que con los niños hay que lograr ganar una decisión muy profunda en contra de la guerra, las armas y la guerra son malos; qué lindo que ustedes hagan que los niños se volvieran radicalmente opuestos a las armas y radicalmente opuestos al militarismo. La guerra es mala, todo lo que la guerra toca lo daña. Entre nosotros la guerra dañó el campo, la guerra dañó los sindicatos, la guerra dañó la política, la guerra dañó la justicia, la guerra dañó al ejército y a todos los que tienen las armas, esta locura de la televisión invitando a niños a que se hagan héroes en la guerra, eso es una locura, es el mismo lenguaje de la guerrilla.

Hay que crear en la escuela una verdadera relación profunda, se necesitan las armas como un mal necesario último en una sociedad porque hay loquitos que usted no los logra convencer con la educación, entonces alguien tiene que decirles: no, camine carajo..., convengan a los niños que la seguridad ciudadana, que es tan importante, es parte de la paz, la tranquilidad y el orden, no se fundamenta en las armas; la seguridad se basa en la confianza colectiva, el capital social, el acumulado de confianza que se dan los ciudadanos de un país, creer entre nosotros, mirarnos a los ojos, discutir, confiar en el otro y que es posible tener una sociedad desarmada, pero no solamente desarmada con las armas que andan por todas partes, sino desarmada, que no necesitamos quinientos mil hombres en armas.

Los colombianos no sabemos lo que es la guerra, no sabemos lo que es eso, sólo se ve en la televisión como una película, eso hay que trabajarlo, lo que es la violencia cotidiana y hay que trabajar desde ahí. Nosotros conocemos la violencia del hogar y hay que luchar con eso, conocemos la violencia contra la mujer que es tan tremenda, conocemos la violencia en la calle, en el Transmilenio y nosotros sabemos lo que es la inseguridad porque hay armas regadas por la calle, armas blancas, porque el tema de las normas no está claro, porque hay mucha corrupción, porque hay narcotráfico, pero la guerra es otra cosa, la guerra es la barbarie total, la guerra es la incertidumbre, es el militar que sale al campo y se lo llevan secuestrado. Es una caja de Pandora salvaje y usted trata meter a la caja todos los que se le salieron y se le salen por el otro lado.

8) *Padre Francisco y en ese sentido yo me quería detener un poco en el tema del maestro, frente al desarrollo de una cátedra de la paz, para usted ¿cuál cree que sería el perfil o el papel que debe llevar el maestro en la construcción de esa cátedra?*

Vea yo trabajaría por hacer del maestro un hombre de paz pero no un hombre ingenuo, yo haría una colección de libros con los maestros y les haría leer biografías como a Martin Luther King a Henry Soro, a Gandhi,

hay por lo menos unos veinte personajes que si ellos leyeran donde se ve que son verdaderos maestros, lo que les tocó vivir, cosas muy difíciles, que los afinen a los maestros en lo que es una actitud humana, un conductor de la vida de los muchachos en circunstancias muy concretas para ser constructores de paz y creo que el camino de las biografías podría ser interesante ya que el maestro es él, el maestro es Richard Rael mismo y él cautiva con su propia vida, con su propia presencia.

Un elemento muy importante en ese tipo de maestros es la presencia de él en los momentos en que alguno de los niños es victimizado o alguno de los niños sufre de injusticia porque es ahí donde los niños captan. Les pongo dos ejemplos sobre el protagonismo del maestro en las cosas de la paz; uno, es la parábola de Jesús del buen pastor, el maestro tiene que tener mucho de eso, del buen pastor. El buen pastor va detrás de las ovejas, que las ovejas van adelante y las ovejas mayores saben dónde están los prados buenos y saben dónde están las aguas buenas y conocen el camino y el pastor va detrás con el cayado, pero cuando sale el lobo, esto es muy importante que los niños lo sientan, el pastor se pone delante o la pastora, “cuidado, a mí no me toca mis ovejas señor lobo el problema es conmigo, estás ovejas me pertenecen, yo las conozco por su nombre, son mías, lo que le pase a cualquiera de ellas me pasa a mí”, eso da mucho sentido de seguridad.

Si hay un conflicto en el campo del colegio o un conflicto de los niños con otro profesor y el maestro se queda “que se arreglen allá como puedan”, ahí es donde hay que aparecer, no en los otros momentos, en los otros momentos respételes, pero, si hay un conflicto, si hay un momento de dolor, en que hay que pasar la noche con ellos, aquí estoy.

Ése es un punto muy importante porque es donde el maestro se carga de credibilidad, eso lo que realmente le hace sentir a los niños y ellos lo van a replicar. El día de mañana los niños van a estar en un pueblo y si matan a alguien, el niño que ha tenido esa experiencia allá llega, o si hay un secuestro o si hay gente que está viviendo una injusticia uno no puede hacer nada, en una masacre ¿qué puede hacer uno? Pero llegar allá y decir “aquí estoy, yo soy solidario con ustedes, lo que les ha pasado a ustedes es conmigo”.

Otro aspecto muy importante es que el maestro sea alguien que tome actitudes públicas, tanto al interior del colegio como hacia la ciudad sin miedo, eso es lo que el niño ve y donde el niño aprende lo que significa trabajar por la paz, te pongo un ejemplo con mi queridísima Universidad Javeriana de la cual era presidente del Consejo de Regentes hasta hace un mes estaba de Provincial, fíjense en esta diferencia, Uribe Vélez y créanme que yo no pienso que él sea paramilitar ni nada de eso, tiene una concepción del Estado que yo no comparto, yo creo que Uribe no es un hombre malo, ni que manda a matar gente, pero fíjese esto, Uribe Vélez va a la Universidad Javeriana a hacer campaña para su tercera reelección y están los directivos de la Universidad y profesores y es un grupo de estudiantes que lo coge y le da madera y la reacción de las directivas de la Universidad es “qué vergüenza, qué pena con el Presidente, cómo hacemos para manejar esta situación qué horror, qué cosa tan incómoda que nosotros lo hayamos traído aquí y que lo traten así”, va el Presidente al Externado y el primero que levanta la mano es el Rector y de una

le dice “Presidente Uribe nosotros no estamos de acuerdo con que usted se re-eleccione, eso no tiene sentido en este país” y le da un debate y termina él y sigue la Decana de Ciencias Políticas y termina ella y sigue Salomón Kalmanovitz el Decano de Economía ¿qué aprenden los alumnos? Eso inmediatamente lo capta el alumno, esto es lo que hay que hacer, hay que tener posturas políticas ¿qué aprenden en la Javeriana? Que uno no se debe meter en líos, eso fue lo que se aprendió ese día. La paz tiene mucha cosa conflictiva, hay que decirnos las verdades, hay que enfrentar los problemas, dentro de la iglesia y ante el país.

9) Yo creo que hay un reto muy grande y es ¿cómo aprender a derrotar el miedo?

Sí, tiene toda la razón. Creo que el miedo es un sentimiento que se ha instalado en la mitad de la apatía, de la indolencia del compromiso, pero que también frena a todos, entonces cómo derrotar el miedo y reconstruir esa sensación hacia otro lugar, es que uno a veces dice que la gente no hace porque es indolente, porque no es capaz de sentir compasión porque no tiene solidaridad, pero hay gente que tiene total miedo, entonces ¿cómo reemplazar el miedo? ¿Cómo poner otras emociones y otras miradas que le den nuevas salidas a las formas de involucrarse con lo público, con la gente, es un poco los retos que vemos a la educación, no sé si ustedes tengan otras preguntas.

10) Yo tenía un comentario para el Padre que es el siguiente: pues un poco actualmente con la experiencia de los profesores y los rectores en este tema de la cátedra hay profesores de todos los barrios de Bogotá y una de las cosas que aparece es que los niños llegan a los colegios y bueno tienen la violencia social cotidiana que tampoco lo ha podido manejar el colegio, el matoneo clásico no lo ha podido manejar y ahora llegan los hijos de familias en situación de desplazamiento y llegan desvinculados y entonces están entrando a los colegios de la violencia social cotidiana el hijo de la familia en situación de desplazamiento y el desvinculado de manera confidencial porque eso es por Sistema de Protección del Bienestar Familiar y se está empezando a generar eso, digamos unas condiciones de violencia nuevas en ciertas Instituciones Educativas donde una de las mayores manifestaciones aparte del reciclaje de la violencia interna con los niños, o sea se está trasladando la guerra de la montaña a las escuelas, de otra manera y la mayoría de los profesores buenos que están en estos colegios todos están pidiendo cambio por amenazas, o sea hay un porcentaje de profesores amenazados y agresiones ya evidentes, entonces la pregunta es pues la cátedra es muy importante, es muy necesaria, tener un componente de promoción de la paz y de prevención de la violencia muy alto, pero también va a tener que enfrentar situaciones de cómo acoger, de cómo controlar la guerra dentro de las instituciones, porque es que si vamos a tener niños que mataron a los ocho años, que llegan con todas las secuelas de la violencia porque ellos también fueron víctimas a pesar de que se hayan vuelto victimarios.

Yo creo que el reto está en las políticas públicas de este país, en la Educación tienen que cambiar y no pueden quedarse solamente en el estándar de la eficiencia del conocimiento, en sociedades bien ordenadas porque nosotros estamos en una transición también, lo transicional no es solamente en la justicia sino en el país mismo, unos adormilados frente a toda la violencia, otros viviéndola descarnadamente y en este momento necesariamente el país

tiene que estar como en una transición y en esa transición uno de los pilares centrales es la educación, lo que nos puede ayudar a reconstruir muchas cosas y entonces cómo lograr generar un debate público porque la educación se maneja de una manera diferente, porque uno lo que ve es que la tendencia sigue siendo a estandarizar, a quitar los espacios en las instituciones educativas para el trabajo en torno al arte, en torno al juego, en torno a lo transversal y ya la condición de los niños de los colegios está cada vez más compleja, sobre todo en las públicas, en las públicas está muy duro, y entonces ahí uno dice “¿qué tenemos que proponer, qué tenemos que hacer? ¿Hacia dónde tenemos que dirigir los esfuerzos?”

Bueno, este grupo está súper entusiasmado, feliz con su cátedra, yo tengo otro grupo que está mirando los protocolos de atención a los desmovilizados que ingresan al sector educativo, pero realmente es preocupante lo que uno está encontrando en este momento y eso que todavía no se ha desmovilizado el grueso de guerrilla que se va desmovilizar, esperemos que sí, pero que va a entrar a las instituciones educativas de este país y no estamos preparados, entonces parte de la cosa es ¿qué significa una cátedra de la paz en un país que está en la transición de esta violencia armada o una aspiración de paz pero que en el seno de sus instituciones va a tener que acoger un conjunto de estudiantes y de familias educativas que han vivido todas las consecuencias del conflicto, de la guerra, de la violencia? tenemos que preparar a los educadores, pero, ¿quién los prepara? ¿cómo? ¿Qué tanto tiempo se les da a los colegios para que acompañen el dolor, para que observen, para que hagan observatorios de violencia? yo creo que el asunto que se nos viene es de ponerle mucho ojo, mucho cuidado, de hacer mucha fuerza para hacer eco en las políticas públicas, los pobres maestros están enloquecidos, yo no sé si ustedes que están en colegios han sentido eso.

Eso que dices, lo que tú estabas trayendo, es el caso de convertir una crisis en una oportunidad, fíjense que tiene un poco de vivir en la escuela lo que uno tiene que vivir a nivel regional, es decir no hay cosa más dinámica y más llena de pasión que es muy importante tener dinamismo y tener pasión, que la violencia ésta está llena de energía y aquí la gracia es reordenar esa energía para convertirla en una energía constructiva. Es una energía muy destructiva, todos esos elementos que tu traes, el muchacho que viene de la guerra, el otro que viene de una familia desplazada, el otro que está a la expectativa que de pronto lo golpeen, es llegar a un territorio que está la guerrilla por aquí, los paramilitares por acá, y tú sabes que tienes que ir a hablar con todos ellos y está una comunidad en que está la resistencia civil y otras comunidades que están sometidas en el miedo y están perdidas en el silencio y en el terror y tú dices esto hay que transformarlo todo y el maestro tiene que ser el protagonista de esa transformación y hacer arte, coger todas esas dinámicas y transformarlas, pero eso se metió en la escuela el asunto y hasta el narcotráfico, claro.

Y bueno, ¿qué hacemos con esto? Este es el país que tenemos y yo lo tengo en la escuela, pero qué interesante es coger cada problema de esos que acabas de presentar y convertirlo en un proyecto educativo que resuene en la cátedra, que resuene en las actividades curriculares y a través de ese proyecto educativo tratar de transformar el problema estructural que está ahí a la base. Llegar al problema estructural y cambiarlo, pero requiere

entre otras, una cosa que a mí me preocupa mucho y me tocó como provincial de los jesuitas, todas estas cosas de ICONTEC, todo este sistema de someter la escuela a la estandarización y que los profesores tienen que estar llenando papeles.

Me acuerdo cuando estaba preparando eso porque yo estaba estudiando en los Andes economía e hice mi Tesis sobre Human Capital y la idea era cómo transformar la escuela en esa época en un aparato de mejorar la productividad de las personas, de tal modo, que uno pudiese garantizar que la inversión que los padres de familia hacen en el niño, esto va a repercutir en la elevación de la productividad del niño, que se va a reflejar en el salario en el largo plazo y en el crecimiento económico del país. La Escuela es una fábrica y por eso se necesita todo eso que es absurdo, todo eso es absurdo, es un montaje de la economía del mercado y termina porque el tiempo que tú necesitas para los niños, para el arte, para conversar con ellos, para acompañarlos, no hay, uno tiene que estar llenando papeles y fórmulas y eso está en los colegios privados tremendamente y se metió en las Universidades y se está metiendo en los colegios públicos.

Francisco de Roux Rengifo, sacerdote jesuita que fundó y dirigió el Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio, es una de las personas más respetadas en temas campesinos y construcción de paz en el país. De Roux, estudió filosofía y letras en la Universidad Javeriana e hizo una maestría en economía en la Universidad de Los Andes, antes de graduarse en teología de la Javeriana y ordenarse en 1975 entró a trabajar al Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep) como investigador y como promotor de las “empresas comunitarias”, tras lo cual se marchó a hacer su doctorado en economía en la Universidad de la Sorbona en París y otra maestría en economía en el London School of Economics. Al regresar a Colombia, volvió al Cinep como subdirector e investigador.

En 2008 dejó la dirección del Programa de paz para asumir la cabeza de la comunidad jesuita en Colombia, cediéndole su lugar al padre Libardo Valderrama. Sin embargo, continuó muy vinculado a temas de paz y ha estado en el jurado del Premio Nacional de Paz -que organiza la Fundación Friedrich Ebert- desde hace una década.

ENTREVISTA E2

Entrevistado: FELIPE PEDRAHITA

Titular de la Cátedra UNESCO de la Universidad de Antioquia

Entrevista realizada dentro de la Investigación de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana titulada:

Construcción de un Marco de Fundamentación de la Cátedra de la Paz en tiempo de Postconflicto Armado

Estudiantes Investigadores: Eduard Amorocho, María Mercedes Giraldo, Jhon Granados, Mónica Hilarión y Carolina Montagut

Investigación dirigida por la Investigadora y docente: Dra Rosa Ludy Arias

8 de octubre de 2014

ENTREVISTA REALIZADA A**LUIS FELIPE PIEDRAHITA RAMÍREZ**

Docente – Investigador

Titular de la CÁTEDRA UNESCO en Resolución de Conflictos y Construcción de Paz coordinada desde la
Universidad de Antioquia.

1) ¿Cuáles fueron los motivos o razones que suscitaron la creación y la implementación de la cátedra de la paz?

La propuesta en la Universidad de Antioquia surge en el 2008, para este momento hay un interés por plantear **el problema de la gestión de los conflictos**, bajo el supuesto que en Colombia tenemos violentólogos expertos, que desde diversas perspectivas multidisciplinares realizan hace décadas un trabajo serio sobre investigación en torno a los conflictos.

Lo que se advirtió luego de las experiencias fallidas con las FARC en el Caguán y el proceso con los paramilitares, era que los estudios de paz en Colombia habían sido minimizados e invisibilizados desde un campo no explorado, lo anterior, debido a la preeminencia teórica de los violentólogos y de los conflictólogos. Ante esta situación, se propuso entonces abrir un espacio en una región afectada por el conflicto, en donde se pensara en estudios de paz desde un enfoque administrativo.

Inicialmente, la cátedra surge de la idea de un profesor que llegó de Bélgica a la Universidad de Antioquia, quien trajo la propuesta y se empoderó del proyecto desde un principio, tenía la información y todos los contactos en Europa. El convenio entre la UNESCO y el Rector de la Universidad de Antioquia, se firmó en el año 2011 y la cátedra comienza a operar en febrero de 2012.

Es importante aclarar que el concepto de Cátedra UNESCO, es muy distinto a lo que se plantea en el país cuando hablamos de cátedras públicas o de cátedra de paz, desde la UNESCO, se tienen programas de cátedras Internacionales con algunas particularidades. Las cátedras UNESCO tienen una característica de trabajo en red, éste se da través de convenios entre distintas Universidades, que a su vez son las encargadas de la ejecución de las propuestas; este programa es coordinado por una Universidad en un país determinado. Actualmente las cátedras se administran desde Brasil.

Sobre el contenido temático y programático de las cátedras, Naciones Unidas y UNESCO exponen una serie de precisiones conceptuales que establecen el proceso y los resultados que se deben entregar desde cada uno de los programas.

En esta Universidad se creó una cátedra UNESCO en el tema de Gestión de Conflictos, en el país hay varias cátedras UNESCO, pero todas tienen temas diferenciados, es decir, no se encuentra un país que tenga varias cátedras auspiciadas por la UNESCO y que estén dedicadas a un mismo tema.

En Colombia hay varias cátedras que abordan distintas áreas temáticas. En la Universidad Bolivariana de Medellín hay una cátedra que está dedicada al tema de Educación ambiental.

Una vez firmado el convenio con la UNESCO, se dan unos lineamientos sobre cuáles van a ser los aportes de cada uno de los integrantes del consorcio al programa de la cátedra. Es importante aclarar que según la UNESCO, éste no es un programa como las cátedras tradicionales, es en principio una red de investigación y de producción de nuevo conocimiento, sobre un tema concreto, lo que en realidad hace UNESCO es darnos una marca, una firma que legitima el estudio serio que ellos han realizado de las propuestas presentadas por cada una de las Universidades que plantean cátedras UNESCO, ellos hacen recomendaciones y definen la pertinencia de la cátedra en el lugar desde donde se coordina.

Desde el programa se promueven plataformas de investigación que en un principio contemplaban la posibilidad de obtener recursos de UNESCO y agentes internacionales, pero desafortunadamente, al momento del acuerdo la UNESCO se encontraba en una situación de crisis financiera, debido a que Estados Unidos en el 2011 le cortó la financiación; lo anterior como retaliación por el reconocimiento que hace la UNESCO a Palestina. Esto conllevó a que UNESCO desde hace dos años y medio no cuente con recursos para financiar las cátedras, su rol actualmente está orientado a ofrecer los canales y la autorización para pedir financiamiento a agencias internacionales.

Un tiempo después de surgida la cátedra en la Universidad de Antioquia deciden cambiar su nombre inicial de **Gestión de Conflictos** por **Resolución Internacional de Conflictos y Construcción de Paz**. El nuevo nombre incluye una categoría que ha sido difícil de implementar en el país, debido a que no tenemos una tradición internacionalista y ésta es una perspectiva de resolución internacional de conflictos y construcción de paz desde el lenguaje propio de las instituciones internacionales.

Lo antes expuesto, implicaba que se modificaran algunas líneas en el programa inicial que tenía unos ejes concretos, incluyendo algunas categorías que sugirió la UNESCO, caso concreto, antes no se pensaba en el tema de resolución de conflictos desde un enfoque de perspectiva de género, con relación a esto, la UNESCO refirió que la construcción de paz no puede ser pensada sin perspectiva de género, hizo entonces énfasis en revisar producción

bibliográfica para la introducción de esos elementos, además sugirió aprovechar las capacidades investigativas y las áreas de especialidad de los grupos de investigación dentro de la Universidad de Antioquia y las Universidades que hacen parte del consorcio.

La cátedra se modifica respecto al contenido y los ejes temáticos, se hace explícita la contribución de cada una de las Universidades al programa, este proceso duró aproximadamente tres años, allí se conformó el contenido programático de la cátedra y se definió el consorcio, siendo la Universidad de Antioquia la centralizadora de toda la gestión con apoyo de la red Alma mater y las otras Instituciones que conforman la red de la cátedra, Universidad de Caldas, UTP de Pereira y a nivel Internacional Universidades en los países de Panamá, Venezuela, México, Ecuador, Canadá, Francia, Bélgica, España, esta última desde la Universidad de Granada y su Instituto de Paz y Conflictos.

La cátedra promueve básicamente la investigación mancomunada, tanto la que se produzca en la Universidad de Antioquia, como en otras instituciones, la condición es que este trabajo investigativo se integre a través de los socios del consorcio, estableciendo una sola red de investigación que ellos llaman red de excelencia y está relacionada específicamente con el tema de paz. UNESCO no define los contenidos; sino que hacen una serie de exigencias; primero: que haya investigación teórica, e investigación aplicada; segundo: que se desarrollen programas de posgrado en el área específica.

La Universidad y la cátedra tienen diseñado un programa de Maestría en Paz y Conflictos, pero aún no se ha implementado debido a trámites de índole administrativo, tanto dentro de la Universidad, como desde el MEN. El poco apoyo para sacar el programa adelante se da, debido a que cuando se inicia la propuesta no se había hecho público lo que hoy se está negociando en la Habana; esto ha afectado la dinámica política y de gestión en el desarrollo de la Maestría.

La Universidad de Medellín tiene algunos adelantos al respecto, diseñó e implementó un programa de Maestría en Paz y Conflictos, ya graduó su primera promoción, ellos copian el modelo de la maestría de la Universidad de Bradford en Inglaterra, allí estudió Fisas y otros teóricos reconocidos por trabajar el tema de resolución de conflictos.

En cuanto a especializaciones en temas de paz, varias Universidades han desarrollado programas, de las cuales se extraen experiencias importantes, en la Javeriana de Cali, en la Universidad ICESI, sobre derechos humanos y paz, y en la Universidad de Pamplona, debido a que allí había muchos egresados de Maestría y Doctorado de la Universidad de Granada. Así mismo, en la Universidad del Valle se estaba trabajando sobre un doctorado en paz y conflicto pero desconozco los avances de este proceso.

- 2) *¿Cuáles considera que son los referentes teóricos desde los cuales se fundamenta la cátedra de la paz? y ¿Cuáles serían las categorías fundamentales a tener en cuenta?*

En Colombia siempre se ha hecho énfasis en empoderar experiencias locales, todo lo vemos desde dentro, sin ampliar la mirada a otros ámbitos, bajo esta premisa, los involucrados deben ser los directos afectados por la violencia, mientras que desde la perspectiva que plantea UNESCO, se afirma que los conflictos armados contemporáneos tienen una configuración internacional. Cuando se habla de resolución internacional de conflictos, la primera directriz, es identificar modelos internacionales en torno a la resolución de los conflictos armados y desarrollar estrategias metodológicas, desde una perspectiva particular de estudios comparados, para mirar que se extrae de allí, que le sea útil a la experiencia Colombiana.

El nombre de la cátedra tiene dos categorías importantes: una tiene que ver con la interpretación de los conflictos bélicos, desde una perspectiva internacional, lo que nos interesa específicamente a nosotros es el conflicto armado o bélico, pero no visto desde una concepción violentológica como se venía abordado en el país; sino como una posibilidad de resolución de un tipo particular de conflictos.

La segunda categoría está relacionada con el concepto de construcción de paz, lo cual supone un contexto mucho más amplio de resolución de conflictos, que va desde la misma etapa de la negociación, hasta todas las políticas públicas que están involucradas en el proceso del postconflicto, en caso concreto, las condiciones que se han negociado por parte del Estado y los grupos irregulares llámese guerrilla o paramilitares, teniendo en cuenta siempre la experiencia comparada.

Lo que nos interesa a nosotros es definir la conceptualización amplia de lo que implica la construcción de paz, esto involucra varios elementos que están dentro de la matriz internacional de lo que las mismas Naciones Unidas han definido por construcción de paz: ¿qué agentes, qué tipo de políticas y qué temporalidad se da a las políticas que están involucradas en la salida de un conflicto armado y en la preparación para un escenario de postconflicto? Lo que se busca es investigar, no tanto la parte de la gestión y la negociación; sino después cómo podemos evitar que se recaiga en el conflicto. El lenguaje internacional promueve que sea una paz gestionable y sostenible en el tiempo.

Lo que siempre se discute cuando se habla de construcción de paz, es ¿qué tipo de paz se busca? Sobre la caracterización del conflicto muchas disciplinas te ofrecen herramientas analíticas concretas sobre cómo conceptualizar los tipos de conflictos existentes y cómo resolverlos. En cuanto al tema de paz hay menos avances, es más inexplorado, lo central que debe resolverse frente al tema es: ¿Qué tipo de concepción de paz?, ¿qué se espera de la paz y ¿cuál sería la apuesta gubernamental para dicho logro?

En los debates clásicos hay por lo menos dos conceptos de paz que se resaltan, los que plantea Galtung y los estudios clásicos, refiriendo las concepciones de paz positiva y paz negativa, lo que se busca con la negociación simplemente es la búsqueda de la paz negativa, pero luego en todo el proceso de construcción del postconflicto se

incluyen elementos de paz positiva. La paz no sólo es la terminación del conflicto armado y las hostilidades; sino que va más allá, teniendo que buscar otro tipo de condiciones para se mantenga en el tiempo.

Hay estudios y referentes teóricos interesantes sobre la paz que son condensados por la UNESCO fruto de las construcciones internacionales, éstos tienen la finalidad de ser aplicados en contextos específicos en los distintos países, en nuestro caso en particular, nos interesa y estamos centrados en la perspectiva internacional y en los estudios sobre resolución de conflictos.

No obstante, para el contexto actual de Colombia es necesario que se problematice el concepto de paz, allí hay un debate amplísimo, el tema se va complejizar si vamos a pensar en cátedra de paz, deberíamos preguntarnos ¿qué le vamos a enseñar a nuestros estudiantes?, no es reinventar de nuevo el concepto de paz, es instrumentalizarlo para el caso concreto de Colombia y puntualmente desde la escuela, ¿de qué paz vamos a hablar?, ya que no sería sólo la paz del postconflicto; sino que se debería crear una cultura de paz y aquí el referente obligado es UNESCO.

Desde 1995 cuando Federico Mayor Zaragoza era el director general de la UNESCO, se comenzó a hablar en conferencias internacionales sobre a qué apuntaría una cultura de paz; es decir, el concepto de cultura de paz, es un concepto propio del contexto internacional de la postguerra fría y en esa medida apunta a un tipo de cosmovisión y de valores políticos que reflejan el éxito de ciertas instituciones y la necesidad de crear otras.

Retomando la ley sobre cátedra de paz, vemos que se aterriza la concepción de paz, con el concepto de cultura de paz, este significado proviene de la Unesco, desde la norma se habla de los convenios internacionales y el espacio para el aprendizaje, la cultura de paz y el desarrollo sostenible, en este punto específico vemos problemas de entrada, ya que tenemos una mezcla bastante problemática entre la agenda de paz y el desarrollo sostenible.

Dentro del complejo entramado que involucra la cultura de paz se debe incluir la necesidad de defender universalmente una visión particular de los derechos humanos, la democracia, la convivencia, la tolerancia y la interculturalidad. Además hay que comenzar a desarrollar el componente de Seguridad Humana, éste es un concepto que surge en el informe de desarrollo humano del PNUD, en 1994 en donde pasamos de pensar la seguridad en términos puramente militares, a preocuparnos porque la seguridad debe buscar satisfacer las necesidades básicas y las capacidades de los individuos. En términos de derechos humanos, hay varias concepciones encontradas sobre el tema, unas piensan la Seguridad Humana desde arriba, o sea de los estamentos que tienen el poder y otras desde abajo, pensadas directamente desde las comunidades.

En esta Universidad hay un grupo de Seguridad Humana vinculado a la cátedra, el cual pertenece al observatorio de Seguridad Humana de Medellín. Ellos piensan la Seguridad Humana desde abajo, desde los barrios, desde unos enfoques críticos sobre la concepción internacional dominante de la Seguridad Humana. Los principios de La Seguridad Humana también están dentro de ese concepto amplio de cultura de paz, desde el programa de la

cátedra se da inicialmente un debate teórico, pero también político, porque se producen documentos internacionales, acuerdos que no llegan al nivel de tratados, esto quiere decir que no son vinculantes desde el derecho internacional, pero si sirven de directrices que guían la construcción de la cátedra.

En el año de 1999 surge la idea que está siendo acogida desde la formulación de la ley Colombiana, la cual reconoce la educación como eje fundamental para la construcción de escenarios de paz y el paso para consolidar una cultura de paz mundial.

3) *¿Cuáles son los objetivos o metas que se buscan lograr a través de la cátedra de la paz?*

Generación de conocimiento y desarrollo de programas de formación a nivel especializado tipo posgrado, Maestría y a futuro Doctorado.

Nosotros como cátedra UNESCO en tema de paz lo que desarrollamos es investigación a un nivel diferente, esto ha implicado que haya un abandono o una despreocupación directa por el tema de la formación en temas de paz a nivel de la escuela básica y secundaria.

Además, la intención de los convenios UNESCO es que se produzca un nuevo conocimiento y que luego éste pueda ser instrumentalizado en Colombia para el momento que se firme el acuerdo entre el gobierno y la guerrilla, en un escenario posible de negociación y resolución del conflicto armado. Se tiene una orientación más a la consultoría, tanto en lo departamental como por fuera, sobre todo con los consorcios de México se trabajan algunas premisas desde la pregunta ¿cuál debe ser la agenda desde las políticas públicas sobre construcción de la paz?

4) *¿Qué estrategias pedagógicas emplean en la cátedra de paz que lideran?*

Desde la cátedra no se ha abordado al tema de pedagogía y educación, dentro de la Universidad hay un grupo en particular que apoya el programa de especialización en democracia escolar, éstos a la vez, dependen de varios grupos de investigación que pertenecen a la Facultad de Educación y al Instituto de Estudios Políticos de la Facultad de Derecho. Este grupo se preocupa básicamente por temas de convivencia escolar, mecanismos alternativos de resolución de conflictos y pedagogías críticas, ellos también desarrollaron un programa de democracia escolar dirigido a los maestros de educación básica, en donde plantean cuáles serían los elementos a tenerse en cuenta, al momento de pensar y gestionar la convivencia escolar y la resolución de conflictos dentro de la escuela, estas teorías marcadas y orientadas por una concepción particular de la democratización de la escuela.

Así mismo, en la Universidad existe el grupo MARC, conformado por estudiantes de la facultad de derecho. Este grupo emplea mecanismos de justicia restaurativa y círculos de paz en la resolución de conflictos; ellos tienen una experiencia concreta en trabajo dentro de la escuela, desde un lenguaje crítico que va más encaminado a asumir

que la sanción disciplinaria es el mecanismo menos idóneo para gestionar conflictos desde una concepción particular de cultura de paz en la escuela.

La doctora Isabel Puerta trabaja arduamente en la Universidad este tema y se encuentra actualmente en México asesorando algunas escuelas del Estado de México sobre cómo formar en cultura de paz y lo que ellos denominan el programa de valores y convivencia armónica en la escuela. Es importante anotar que dadas las condiciones socioculturales de este país se tiene un componente fuerte en el tema de la interculturalidad.

5) *¿Cuáles son las limitaciones para la implementación de la cátedra de la paz? y ¿Qué impacto ha tenido para la construcción de culturas de la paz?*

Dentro de los alcances de la cátedra tenemos investigación teórica y aplicada en la Universidad, esto ha requerido realizar reuniones con la Gobernación de Antioquia quien en su plan de desarrollo creó un programa especial sobre cómo debe prepararse la región y el departamento para la paz. Esta idea surge después de hacerse explícitas las conversaciones con las Farc. El programa se llama *Preparémonos para la paz*, ellos consultan los grupos de la Universidad y están articulados desde ejes temáticos al programa *Antioquia la más educada*, abordan temas concretos que tienen que ver con estrategias para sensibilizar la región en el tema del post-conflicto.

Este programa incluye líneas de políticas públicas, lo que ha hecho la gobernación es hacer un diagnóstico sobre ¿qué tan preparada esta la gente para el proceso de paz en las regiones? y luego ha desarrollado líneas concretas de acción específicas, sobre cómo sensibilizar a las personas para que estén más dispuestas a aceptar el postconflicto.

En casos concretos, se han realizado talleres en algunos municipios y en zonas de alta conflictividad para saber qué piensan sobre la aceptación de los reinsertados en sus comunidades, problematizando sobre la posibilidad de que esos desmovilizados de las AUC, FARC o el ELN puedan vivir en ciertos sectores de la comunidad. La pregunta es: ¿en dónde deberían vivir?; en un alto porcentaje respondieron que en las afueras, que no podrían vivir en las casas del municipio y mucho menos cerca al parque del pueblo.

Este tipo de reflexiones desarrolla estrategias de sensibilización muy complejas y puede llevar a la gente a preguntarse, ¿si deban adjudicarse responsabilidades en la posible resocialización de los reinsertados?, alternativa que estaría atravesada por un sentido de no discriminación, diferente a la estrategia impositiva de aceptación que algunos olímpicamente han planteado y que ya se dio en el proceso de desmovilización de las AUC. Cabe resaltar que en Colombia en muchos sectores se evidencia una predisposición negativa frente al postconflicto, de ahí lo importante de la reforma política que está ahora en juego.

Otra estrategia de trabajo de la cátedra está enfocada a la interacción de la cátedra UNESCO con diferentes comunidades desde el desarrollo de eventos. Cada año se realiza un seminario internacional amplio sobre paz, es una apuesta desde la UNESCO que cuenta con el apoyo de la Universidad, en donde se tienen invitados nacionales e internacionales. El año anterior el evento se llamó *cómo construimos la paz después de la firma de un acuerdo*. En este caso, trajimos a Rafal Grasa del Instituto Catalán para la Paz de México, también expertos en cultura de paz e interculturalidad, en justicia transicional y algunos invitados nacionales. El evento se construyó en una agenda temática de justicia transicional, memoria, cultura de paz, jurisdicción penal y reintegración.

En los seminarios se evidencia una particularidad y es que al ser tan especializados los discursos, no le llegan a toda la gente. En el recinto tenemos un público general de estudiantes, movimientos sociales, víctimas, académicos y personajes de la institucionalidad pública. Esto nos lleva a reflexionar si habría un problema grave de cómo estamos pensando la investigación para la paz, o a qué y a quienes está dirigida. Algunos lo justifican desde la premisa que estamos trabajando para desarrollar teoría y políticas de consultoría investigativa desde arriba.

Como dificultad en la actividad específica de la investigación se ha percibido que a mayor especialización de la investigación, menor contacto con la población en general, esto se evidencia en todas las áreas que trabajan la cátedra.

Otra limitante han sido los recursos financieros para subsidiar las propuestas, en nuestro caso concreto, buena parte de los recursos son gestionados desde la Universidad de Antioquia y otros se dan como fruto de un trabajo individualizado, basado en las propuestas que desde los grupos de investigación se extienden a entidades internacionales. Un ejemplo, es la cooperación Canadiense que nos permitió publicar un libro sobre Seguridad Humana. Justamente, ésta es una gestión muy individualizada que genera pocos recursos que alcanzan sólo para la investigación teórica, más no para el trabajo de campo, en donde se requieren muchos más recursos. En el caso de Antioquia se han recibido mínimos aportes del presupuesto nacional, el dinero que se ha gastado en la preparación para el postconflicto se ha invertido en Bogotá en pocas personas y para políticas públicas.

Quienes han realizado trabajo de campo son las ONG's tradicionales, algunas Agencias Internacionales como el PNUD y la cooperación de otros países que se preocupan por experiencias muy focalizadas de construcción de paz, que en realidad son experiencias valiosas, pero al momento de evaluarlas no se replican precisamente por la falta de recursos.

Otra dificultad es que en Colombia es muy complicado venderle la idea de paz a la gente, esto por la misma posición política de apatía y de desconfianza frente al proceso de paz que se desarrolla específicamente con las Farc, lo que implica que cada vez que alguien habla de paz en público se piensa que está apoyando ese proceso o al Presidente Santos, hay un lenguaje de maniqueísmo frente al tema.

6) *¿Cómo aporta la educación para la paz a la cátedra de paz?*

Algunos textos españoles e ingleses hablan sobre la evolución de los estudios de paz. Cuando se habla de estudios de paz se está haciendo referencia a una disciplina particular que se nutre de la filosofía, la ciencia la política y las normas Internacionales. En los años ochenta y noventa primó un enfoque cercano a la escuela Harvard sobre resolución de conflictos, en el que se contemplaba la resolución, no en términos de acabar los conflictos armados; sino más bien en aras de gestionar los conflictos desde una visión puramente administrativa. No se podría decir que hay visiones sustantivas extensibles de paz, cuando todavía en la escuela se pretende imponer la visión del concepto de paz, las acciones de paz, la disciplina y la sanción. No sé cómo van a hacer los pedagogos en las escuelas para que el programa sea exitoso, teniendo en cuenta los contextos de violencia que se viven en la escuela y que la cultura de paz es un tema complejo que no se traduce en la terminación automática del conflicto.

7) *¿Cuáles serían las categorías fundamentales a tener en cuenta para el soporte teórico de la cátedra de paz?*

Sobre el tema específico de educación para la paz y cultura de paz, nosotros hemos rastreado muy bien cuál es la línea internacional que ha manejado UNESCO y Naciones Unidas. Algunos estudios evidencian avances al respecto, los hallazgos muestran que se dan dos cosmovisiones encontradas, teniendo en cuenta que cuando se habla de la posibilidad de aplicar el modelo internacional al campo local, las diferencias son abismales, entonces se plantea la disyuntiva entre **el modelo liberal o la experiencia local**.

El modelo liberal: Desde la institucionalidad internacional se nos vende el concepto de paz liberal. Hay una profesora vinculada a la Javeriana, Victoria Fontán, ella habla de la descolonización de la paz, descentralización de la paz, inculcación de la paz, éste es un debate y una estrategia internacional que te dice cómo se construye paz, que implica además que las políticas públicas y las políticas educativas estén orientadas según el molde internacional. La paz liberal tiene unos contenidos básicos: democratización, liberalización y una visión particular de la justicia transicional. Los que defienden modelos alternativos consideran que el problema de esas visiones de paz liberal es el dejar de lado las experiencias y la posibilidad de empoderamiento de los actores locales, en la medida que definen las estrategias de construcción de paz.

La experiencia local. Con esta última también hay conflicto teniendo en cuenta que desde sus excesivas particularidades se generan otras situaciones relacionadas con la posibilidad que tendrían las distintas comunidades, mayoritariamente afro o indígenas, de definir el contenido que le darían al tema de cultura de paz, siendo poco probable poder establecer un diálogo entre lo que ellos planteen y otros tipos de centros de poder. En el caso de las escuelas se correría el riesgo de tener numerosas políticas, esto puede conllevar a un enfoque híbrido que puede tergiversar la esencia del programa.

En el caso concreto que les ocupa a ustedes, de la cátedra de Paz todavía quedan algunos interrogantes, por ejemplo los que tiene que ver con los costos ¿quién los va a asumir?, ¿cómo se va a hacer la modificación del currículo? y ¿cómo se va a vender el programa?, esto teniendo en cuenta que en la actualidad a las instituciones se les dificulta dictar a cabalidad las 14 materias obligatorias desde el MEN, encontrándose que en algunos casos incluso se distorsionan los contenidos.

Una muestra de esto, es que desde la ley está contemplada la enseñanza obligatoria de la constitución, en cada una de las instituciones Educativas del país, cada entidad le da un nombre específico. En esta Universidad se llama formación ciudadana y constitucional; en la Universidad de Medellín formación en buena ciudadanía y valores; en la Bolivariana, tiene un componente más teológico. Aunque todos intentamos cumplir este mandato constitucional de impartir dicha enseñanza, lo que se evidencia, es que los programas están mal diseñados y además al estudiante no le interesan estas materias, las ven como un relleno que no les aporta nada valioso para su formación.

Estas dificultades se hacen visibles a pesar de que dichos programas llevan veinte años; valdría la pena reflexionar qué podrá pasar con la experiencia de una cátedra de paz obligatoria en la escuela, si antes no se realiza un trabajo pedagógico. Otro asunto que aún no queda claro es, si esta cátedra va ser obligatoria también en la Universidad.

El asunto sobre la educación para la paz en Colombia no es una discusión nueva, la problematización está en que no sabemos cómo esos aportes y esas discusiones se van a instrumentalizar. Aquí cobran relevancia dos referentes en contexto: el país en cumplimiento de su responsabilidad como Estado, se espera que implemente una plataforma de comprensión de lo que es educación para la paz y, por otro lado, las instituciones, que desde una misma línea de contenido deben proponer lo que debe contener la cátedra de paz. El asunto sería preguntarnos ¿qué tan impositivo debe ser?, la propuesta sería ¿obligar a la gente a dar unos contenidos para los que no están preparados?, ¿quién asumirá el costo de capacitar a los docentes para que después puedan socializar los aprendizajes a los estudiantes?

Otros consideran que es responsabilidad de cada centro educativo ofrecer un marco interpretativo sobre cómo instrumentalizar los avances en educación para la paz. El asunto se agudiza en la diferencia de las cosmovisiones e incluso de los contextos particulares de cada uno de los centros educativos; una cosa es lo público, otra lo privado, la orientación religiosa o ubicación de las instituciones en zonas de conflicto.

Es importante seguir la línea internacional, analizar cuáles han sido los avances y mirar en cuáles entornos locales se puede aplicar. En el tema concreto de la formación en cultura de paz hay cosmovisiones éticas, se está lidiando con un problema ético, valdría la pena preguntarse ¿cómo se está formando a los estudiantes en valores éticos? ¿Qué valores se incluyen en esta formación de cultura de paz y cuáles no hacen parte? Yo pertenezco a la

Comisión Interinstitucional de Ética que trabaja parámetros de investigación, incluimos algo que es aplicable para todos y que concebimos como la visión ética de la Universidad, la formación ética ya es una formación en cultura de paz.

La clave está, en que hay plantear la cultura de paz en el contexto específico de Colombia y en el tiempo del postconflicto, por tanto, es necesario reconocer cuáles han sido las particulares dinámicas de nuestro conflicto y desde esta perspectiva diagnóstica poder definir cómo orientar las pedagogías de las culturas de paz, es decir, enseñarle a un estudiante teoría del conflicto no serviría de nada, se requiere mirar las experiencias locales, ¿qué conflictos se evidencian en su escuela?, ¿qué dinámicas de conflictos afectan las familias?, y en esa medida, ¿por qué es deseable la cultura de paz?. Es importante resaltar que los enfoques híbridos se están concentrando actualmente en esas premisas.

Otro aspecto a tener en cuenta es la discusión del tema de valores, que ya está dada a nivel internacional y se debe aterrizar al campo nacional, lo híbrido del asunto está justamente en el diseño curricular y en los modelos pedagógicos que se implementen en cada escuela, sin que con ello, se entre a debatir el modelo conceptual de cultura de paz que ya ha sido importado, algunos quieren problematizar sobre el tema, iniciar esta discusión, sería como abrir una caja de pandora.

Se propone entonces darle un sentido muy operativo y pragmático a los contenidos curriculares de la cátedra de paz, aunque es importante aclarar que el problema para el docente no está en las definiciones y el contenido del currículo; sino en cómo hacer ese programa operativo con los estudiantes, ¿qué tipo de estrategias pedagógicas se deben desarrollar en cada entorno local para que sea funcional? desde lo cultural la discusión se debe dar desde cada escuela. Este debate no debe tardar mucho tiempo y es relevante saber: ¿qué marco teórico le va a dar el gobierno a la cátedra de paz? y creo que no hay mucha divergencia al respecto, quien propone la ley habla directamente de la conceptualización de la cultura de paz desde la UNESCO, la idea es aterrizar el contenido básico, la experiencia conceptual y aplicarlo, siendo importante que se dé un margen de maniobra y autonomía a todos los centros educativos para que le den un contenido a esa cátedra.

La atención del contenido de la cátedra debe estar enfocada en el aspecto de la sensibilización, para que no suceda, como en el caso de la formación constitucional en donde se replica a los niños como robots que obedezcan la norma. Hablamos entonces de una cátedra de paz que presupone el contexto del postconflicto y que tiene un contenido socializante dentro de la matriz conceptual, allí le estamos diciendo a los niños cómo gestionar los conflictos.

En México están en esta discusión desde hace rato, están amparados por un programa de la Secretaria de Educación que se llama valores para una convivencia, ellos lo denominan un manual de convivencia escolar armónica, lo que hicieron fue una esquematización de los contenidos y las estrategias para formar a los estudiantes

en cultura de paz, educación exclusiva y convivencia escolar armónica, construyeron un manual para docentes, para la básica primaria, secundaria y los padres.

Ésta es una experiencia con maestros de todos los estados de México, ofrecen programas de maestrías y doctorados, que además apoyamos nosotros, en temas de educación para la paz y convivencia escolar armónica. Ellos tienen una estrategia particular basada en la experiencia de contar los cuentos de forma distinta a como fueron escritos inicialmente, lo hacen con los estudiantes para evidenciar situaciones de conflicto y posibilidades de construcción de paz.

Éste es un producto que se plantea ante la UNESCO, la Secretaría de Educación de México, se muestra muy interesada en estos temas y nos propuso la creación de un instituto de paz y conflicto en Toluca, orientado específicamente al asunto de creación de cultura de paz en la escuela, además se va a hacer el programa de doctorado con unos 70 estudiantes de la maestría, allí hay más flexibilidad en cuanto a los programas de posgrado, primero se ejecutan los programas y luego se acreditan. Esto sería sólo en México, puesto que en Colombia desde las entidades estatales no hay interés por este tipo de programas, justificándose en que no se cuentan con los recursos económicos.

Enfoques autores y textos que recomendaría desde lo Ético – Moral: yo sacaría a Foucault y a Ricoeur, estos son autores más complejos, puntualmente haría énfasis en Cortina, Nussbaum y Amy Guttmann, esta última tiene un libro sobre la Educación Democrática, en donde plantea un debate similar al de Nussbaum, sobre ¿por qué es importante discutir a nivel ético, los programas de formación en los diferentes niveles en educación básica, secundaria y a nivel universitario?; así mismo ¿Qué tipo de educación debe plantearse de acuerdo con lo que tiene que ver con lo moral?,

Desde lo jurídico político: recomiendo trabajar a Uprimny y a Fisas y descartaría a Reyes Mate, quien está más relacionado en el tema de la memoria, además suprimiría a Hannah Arendt, Rodolfo Arango, y Gargarella, los anteriores autores tienen una mirada más internacional, desde fuera, y ustedes deben enfocarse es en el contexto desde dentro, fundamentar esta dimensión partiendo de los lineamientos que se generen desde la ley y el Ministerio de Educación.

En relación con la pedagogía crítica, es importante tener en cuenta a Freire, puesto que Kant es un autor más complejo, ya que cuando éste habla de paz perpetua se refiere simplemente a las relaciones internacionales. Es que en realidad lo que importa de él es lo que está en sus escritos antropológicos, yo sugeriría autores más contemporáneos.

Actualmente estoy trabajando un autor que es Michael Sandel, quien escribió un libro sobre “Justicia ¿Hacemos lo que debemos?” este filósofo es un crítico, tiene un récord de asistencia a sus clases en la universidad de Harvard, su éxito está centrado en la manera como da su clase, lo que han hecho los analistas con su metodología, es

la recuperación del método mayéutico socrático, lo que él plantea, ya no es tanto ubicar los contenidos que hay en la tradición filosófica, ética jurídica; sino partir de problemáticas concretas que ya han sido reconstruidas formalmente por esos filósofos. De entrada se plantea la pregunta sobre la dimensión moral del homicidio ¿en qué circunstancias es bueno matar? y ¿por qué? si o no, y como en las respuestas que dan los estudiantes ya están reflejadas las tradiciones filosóficas y éticas el utilitarismo entre otras, esas estrategias vale la pena revisarlas, pero no es leerlo directamente a él; sino a los interpretes que lo han llevado a este modelo de implementación.

8) *Partiendo de su experiencia ¿qué recomendaciones nos daría para tener en cuenta en la fundamentación de la cátedra de paz en tiempos de postconflicto?*

En investigación para la paz y educación para la paz es importante consultar a José Tuvilla Rayo, él tiene un capítulo que está dentro del manual de paz y conflicto de la Universidad de Granada, ha escrito un par de libros que miran experiencias conceptuales filosóficas y comparadas internacionales, sobre el contenido de educación para la paz y cómo dimensionamos la cultura de paz; así mismo, en el libro *Educación Convivencia y Paz*, encuentran buenas referencias bibliográficas, el esquema de categorías me parece muy interesante.

Además, hay un libro que hemos discutido últimamente con los colegas, es de un Pedagogo Norteamericano que se llama Ken Baun, él está más enfocado a la docencia Universitaria, es un libro sobre cómo enseñan los mejores profesores Universitarios. Desde la Universidad nos vamos a poner en la tarea de reconstruir información y recopilar bibliografías de investigación para la paz, y definir qué insumos concretos apuntan a formación en educación para la paz y cultura de paz que puedan fundamentar esta cátedra, es importante tener en cuenta que en Colombia hay muy poca investigación sobre la paz. La Universidad Externado tiene publicaciones importantes en temas de derechos humanos y gobernanza.

Ustedes deben analizar el proceso de la discusión de la UNESCO, que ha llevado a formular la tesis que el problema de cultura de paz, se podría resolver a través de una reforma amplia a la educación y cómo se piensan y estructuran los programas, teniendo en cuenta que este es uno de los roles y compromisos de la UNESCO.

Luis Felipe Piedrahita Ramírez. Especialista en Filosofía Política y Magíster en Ciencia Política de la Universidad de Antioquia (Colombia). Docente e investigador de esta Universidad. Actualmente titular de la Cátedra UNESCO en Resolución de Conflictos y Construcción de Paz que se coordina desde la Universidad de Antioquia.

ENTREVISTA E3

Entrevistado: ENRIQUE CHAUX

Docente asociado e investigador del Departamento de Psicología de la Universidad de los Andes

Entrevista realizada dentro de la investigación de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana titulada:

Construcción de un Marco de Fundamentación de la Cátedra de la Paz en tiempo de Postconflicto Armado.

Estudiantes Investigadores: Eduard Amorocho, María Mercedes Giraldo, Jhon Granados, Mónica Hilarión y Carolina Montagut

Investigación dirigida por la Investigadora y docente: Dra Rosa Ludy Arias

27 de noviembre de 2014

ENTREVISTA REALIZADA A ENRIQUE CHAUX

Profesor asociado del departamento de Psicología de la Universidad de los Andes

-Aulas en Paz-

1) *¿Usted ha participado en la creación o ha desarrollado una cátedra de la paz o tiene alguna experiencia en educación para la paz?*

Sí, yo llevo muchos años de experiencia en desarrollo de programas, intervenciones y evaluaciones de programas en temas de educación para la paz, educación para la convivencia, de hecho desde que creamos nuestro grupo de investigación que fue en el año 2001, desde entonces hemos estado haciendo investigaciones relacionadas con educación para la convivencia, educación para la paz, prevención de la violencia y hemos estado realizando intervenciones. Las intervenciones, los programas, las cátedras que hemos implementado, las hemos evaluado, ajustado y vuelto a implementar y hemos estado en ese ciclo de diseñar, implementar, evaluar, ajustar por todos estos años, entonces quizás el proceso más desarrollado en el que hemos estado involucrados es la creación del programa Aulas en Paz.

Aulas en Paz el próximo año cumple diez años, es un programa que ya está consolidado y que se implementa en muchos colegios, en este momento creo que hay cien colegios en más de veinte ciudades en Colombia que lo están implementando, de igual manera en México.

Aulas en Paz fue el programa base para el diseño del currículo de educación para la convivencia de Perú, el cual es implementado en todos los colegios públicos. Es un trabajo que ha avanzado bastante, se ha implementado y se ha evaluado y las evaluaciones han dado muy buenos resultados. Aulas en Paz está pensado para los grados de primaria, de segundo a quinto de primaria, en básica secundaria en este momento está en diseño, pilotaje y primeras evaluaciones, también hemos tenido unos diseños y unas evaluaciones en preescolar, para grado cero y para primero de primaria. Hay unos diseños para los grados de secundaria y para preescolar y primaria, en los cuales tenemos experiencias interesantes que estamos trabajando.

2) *¿Hay una diferencia sustancial entre educación para la convivencia y educación para la paz?*

En realidad nosotros trabajamos los dos temas completamente pegados, entre otras, porque en Colombia estamos guiados por la propuesta de *Convivencia Ciudadana* y dentro de competencias ciudadanas el ámbito que

estamos trabajando se llama *Convivencia y Paz*, entonces están completamente unidos. Cuando pensamos en convivencia, pensamos en convivencia pacífica y en promover la posibilidad de tener relaciones constructivas, de tener conflictos, tener situaciones de dificultad, pero esos conflictos manejarlos de una manera que sea constructiva, que no sea haciéndole daño a otros pero sí enfrentándolos, viviendo, experimentando y llevando adelante los procesos de manejo de conflictos, realmente no hacemos una diferenciación sustancial entre educación para la convivencia y educación para la paz.

3) *¿Cuáles considera que son los fundamentos teóricos desde los cuales se fundamente la cátedra de la paz?*

Desde hace diez años Colombia está trabajando bajo el marco de *Competencias Ciudadanas* y a mí me parece que ese marco ha sido útil, claro y lo conoce una buena parte del sistema educativo en el país y me parece muy valioso que ese marco que da estrategias concretas y prácticas, no se queda tanto en la teoría, sino que baja al mundo de lo aplicable, que es lo que muchas veces piden los docentes.

Lo que pienso es que el marco debe ser el mismo, no debería haber cambio en reglas, porque hemos estado diez años en los cuales los docentes solamente hasta ahora están realmente entendiendo qué son las competencias ciudadanas y ya han desarrollado algunas estrategias y saben que es. Cambiarles el marco teórico sería desubicarlos muchísimo y podría generar cierta desilusión, después de todo lo que hemos hecho ahorita nos vienen con algo distinto. Por lo tanto, el marco debe ser el mismo al de las competencias ciudadanas por dos razones: una razón conceptual y una razón práctica. La razón conceptual se fundamenta en que el marco está bien elaborado y es consistente con lo que se sabe hoy en día a nivel mundial sobre las mejores maneras de promover convivencia pacífica y prevenir agresión, con las exigencias pedagógicas de aprender haciendo, que tiene mucho más impacto que decir lo que hay que hacer. La segunda razón es una razón práctica, es en lo que Colombia está ya hace diez años y los docentes necesitan cierta estabilidad sobre lo que podrían y deberían estar trabajando.

4) *¿Cuáles podrían ser las categorías fundamentales a tener en cuenta para el soporte teórico de la cátedra de la paz?*

Las competencias ciudadanas ya tienen categorías definidas y creo que podrían ser esas. Por un lado, están los distintos tipos de competencias, hay unas competencias emocionales, otras competencias cognitivas, otras comunicativas y conocimientos que también se necesitan; hay competencias más grandes que son las integradoras, que son categorías consistentes con lo que se sabe a nivel científico sobre la promoción de la convivencia y con las prácticas cotidianas, que ya se están llevando a cabo en muchas instituciones educativas por muchos profesores en Colombia.

Por otro lado, dentro de esas competencias hay algunas en particular en las que con mi grupo de investigación nos hemos concentrado y hemos identificado ocho competencias que para nosotros son las más

relevantes para promover las relaciones pacíficas, en mi libro titulado Educación, Convivencia y Agresión Escolar, me concentro en ocho: Empatía, Manejo de la Rabia, Toma de Perspectiva, Generación Creativa de Opciones, Consideración de Consecuencias, Escucha Activa, Pensamiento Crítico y Asertividad, eso por un lado en términos de desarrollo de competencias.

La otra gran categoría conceptual que me parece muy importante, es el contexto en el cual las competencias se pueden y se deben desarrollar; allí, por ejemplo, las categorías de análisis de Clima de Aula y Clima Escolar son fundamentales, o sea un clima donde se promuevan relaciones de cuidado, en el cual se promueva la participación de los estudiantes, en el cual haya reglas muy claras frente a evitar situaciones de maltrato, evitar situaciones de discriminación, evitar situaciones, de exclusión y promover la inclusión y haya también prácticas pedagógicas que favorezcan estos climas.

Para promover la convivencia es importante desarrollar competencias, pero también es fundamental que eso ocurra en un contexto que las promueva y creo que en ese contexto hay que trabajar y desarrollar el clima de aula y el clima escolar que permitan esas relaciones democráticas, relaciones más horizontales que brinden la posibilidad de la participación y donde haya construcción colectiva de normas y acuerdos que lleven a que no esté permitido el maltrato, el abuso y la discriminación.

5) *¿Cuáles son los objetivos que se buscarían a través de una cátedra de la paz?*

Yo pienso que una cátedra de educación para la paz debe buscar objetivos relacionados con el contexto cercano a los estudiantes, en el contexto cercano a su aula o a su escuela, pero también debe tener objetivos más amplios frente a la sociedad. Por un lado, debe favorecer que se construyan ambientes de convivencia en las aulas y en las escuelas, debe ser un apoyo para que esos ambientes de aprendizaje sean ambientes donde hayan relaciones pacíficas, donde los conflictos se manejen de manera constructiva, donde las situaciones de abuso puedan terminar, donde pueda haber reparación de los daños cuando existan situaciones de maltrato, o sea debe tener un objetivo claro de mejorar el ambiente del aula y el ambiente escolar.

Pero también debe tener como objetivo lograr cambio en los estudiantes, de tal manera que ellos puedan generar cambios en sus contextos por fuera de la escuela, o sea que puedan lograr cambios en sus contextos de relaciones de amistad, en sus contextos de barrio, en sus contextos de familia y allí por ejemplo, me parece fundamental llegar a que ellos aprendan a tener manejos constructivos de conflictos en los distintos tipos de relaciones, por ejemplo, en sus relaciones de noviazgo, puedan aprender a resolver los conflictos de manera que no se hagan daño, que no haya control y abuso de poder sobre su pareja. Eso puede llevar a que en el futuro las relaciones de pareja que tengan, sean unas relaciones en las cuales haya conflicto, porque siempre van a haberlos en este tipo de relaciones, pero que esos conflictos no se manejen con el maltrato, con abuso, o con respuestas muy agresivas o muy pasivas.

Creo entonces que esos son dos tipos de objetivos, el objetivo que tiene que ver con mejorar el clima de relaciones en el contexto escolar, que a su vez favorecería el aprendizaje en todas las áreas académicas y el segundo, es un objetivo para que los estudiantes desarrollen capacidades para que en las relaciones en su vida cotidiana, en sus relaciones laborales, en sus relaciones románticas, relaciones de amistad, y relaciones con desconocidos, pueda haber mucha más convivencia pacífica.

6) *¿Qué estrategias pedagógicas usted emplea en los proyectos o en las investigaciones que ha desarrollado?*

Las competencias ciudadanas tienen en sí mismas unas estrategias pedagógicas, esto es, la capacidad de saber hacer en ciertos contextos y para aprender esas capacidades hay que tener oportunidades para la práctica, es decir aquí el principio más importante es aprender haciendo. Entonces, gran parte de nuestras estrategias pedagógicas están pensadas en crear oportunidades para poner en práctica las competencias que queremos desarrollar, si queremos desarrollar empatía, entonces en vez de decirle a los estudiantes, *ustedes tienen que ser empáticos*, el propósito es crear oportunidades para que sean empáticos; entonces por ejemplo, leer un cuento y parar la historia en cierto momento y decirles *¿conocen a alguien que pueda estar sintiendo lo que está sintiendo esta persona que estamos leyendo?, ¿Cómo se estará sintiendo esa persona que ustedes conocen?, si ustedes fueran a decirle algo ¿qué le dirían?, si ustedes fueran a escribirle una carta ¿cómo sería esa carta?, escribanle la carta ya mismo* y entonces ahí los ponemos a que en la misma actividad, en el mismo momento tengan que ponerse en los zapatos de otros y pensar cómo está sintiéndose esa persona, cómo está sufriendo una situación y estamos básicamente colocándolos en posición de poner en práctica la empatía allí mismo.

Por lo tanto, hay muchas actividades, muchas estrategias pedagógicas que buscan eso, por ejemplo, juegos de roles, análisis de casos, proyectos, también hacemos actividades de servicio en las comunidades – aprendizaje a través del servicio –, también hay estrategias de *Aprendizaje Cooperativo* en las cuales buscamos que se pongan en práctica las competencias que queremos; por ejemplo, hacemos discusiones de dilemas morales y lo hacemos de tal manera que tengan que poner en práctica Toma de Perspectiva, Generación Creativa de Opciones y Escucha Activa, en medio de la discusión tienen que escucharse entre ellos, tienen que parafrasear lo que el otro está diciendo para poder asegurarse que se están entendiendo y que los otros sientan que realmente están siendo escuchados, esto es desarrollar la competencia ciudadana a partir de la práctica de la competencia ciudadana y evitamos al máximo decirle a los estudiantes qué es lo que tienen que hacer, darles discurso o las estrategias pedagógicas tradicionales de pensar que al decirle a los estudiantes y repetirles muchas veces algo lo van a interiorizar, eso tratamos de evitarlo.

7) *¿Cuáles podrían ser los alcances y las limitaciones de la cátedra de la paz?*

Por un lado, la cátedra de la paz representa una oportunidad muy importante para que los colegios desarrollen más estrategias, compartan las estrategias que ya están desarrollando y haya más consolidación en los trabajos que ya han venido haciendo. La educación para la convivencia es un tema que todos los colegios están

trabajando; sin embargo, los trabajos son muchas veces aislados, no hay tanta comunicación entre los colegios, no hay casi nada evaluado y yo siento que hay una gran creatividad que se puede estar perdiendo por no tener el apoyo, la comunicación, la estructura o el acompañamiento necesario. Entonces la cátedra de la paz puede representar una oportunidad para que sí se presente ese acompañamiento, haya más estructura, se realicen más evaluaciones, haya más comunicación y trabajos más coherentes con lo que en este momento se sabe que son las estrategias más efectivas.

Hay grandes riesgos de implementación, como lo es la legislación colombiana, porque a diferencia de países como Perú, Colombia tiene un sistema educativo muy descentralizado y eso implica que cada colegio tiene autonomía para decidir cómo desarrollar su currículo y cómo llevar a cabo sus clases. Eso tiene un potencial buenísimo porque tiene la posibilidad de que profesores e instituciones muy motivadas puedan realizar innovaciones y puedan experimentar y utilizar toda su creatividad, pero existe un riesgo en los casos en los que no sean así de creativos o no tengan la motivación necesaria y no hagan nada o lo que hagan sea algo de muy baja calidad, entonces esa autonomía da para todo lo bueno, pero también puede dar para todo lo malo y con esta cátedra puede pasar lo mismo; puede pasar que un colegio diga *sí, yo tengo eso, yo hago campañas con los estudiantes* y uno va a ver y las campañas son de muy mala calidad, muy mal hechas, simplemente con eso cumplen con el requisito de la ley y pueden haber otros que lo hagan muy bien, entonces realmente lo que necesitamos es que haya mucho más apoyo y acompañamiento, por ejemplo de la Secretaría de Educación, de las universidades locales, que haya liderazgo desde el Ministerio de Educación, de tal manera que los esfuerzos no se pierdan, que se puedan aprender de las buenas prácticas y que realmente los colegios no lo hagan por cumplir sino por querer tener un impacto sobre la convivencia, tanto en los colegios como fuera y que cuenten con herramientas para hacerlo.

Es decir, se necesitan los dos, se necesita la motivación para hacerlo, pero también las herramientas. Esas herramientas ¿De dónde pueden venir?, de universidades, de ONG's, de centros de investigación, del Ministerio de Educación y también de Secretarías de Educación que son las que están más cerca de los colegios, es un potencial grandísimo que si no se maneja bien se puede perder.

8) *¿Qué impacto ha tenido Aulas en Paz para la construcción de una cultura de paz o de culturas de paz?*

Desde que empezó Aulas en Paz hace diez años hemos realizado evaluaciones para poder responder esa pregunta. Hemos aplicado distintos tipos de evaluación, algunas más cualitativas antropológicas, otras más cuantitativas. Hemos medido y comparando grupos de estudiantes que participaron en el programa, con estudiantes que no participaron; al analizar los cambios de un grupo con el otro, lo que hemos visto es que Aulas en Paz tiene distintos tipos de impacto, que por un lado el más directo es disminución de la agresión, o sea los niveles de agresión de los estudiantes que participan en Aulas en Paz son más bajos que los que no participaron.

Los contextos donde trabajamos son realmente muy vulnerables, muy difíciles, con altos niveles de violencia, usualmente en esos contextos los niveles de agresión de los estudiantes está aumentando, está aumentando

con la edad, está aumentando mientras pasa de segundo a tercero de primaria, de tercero a cuarto de primaria y lo que logra el programa es que en algunos casos no aumente, o sea poderlo frenar y en unos casos disminuir los niveles de agresión especialmente en los estudiantes más agresivos. El programa es sobre todo efectivo con los niños que inician el programa y con los niveles más altos de agresión, lo cual es buenísimo, porque esos son los que más daño pueden estar generando tanto al clima del aula, como al de sus comunidades.

Otro de los impactos del programa, es que le brinda estrategias pedagógicas a los docentes, que están muy interesados pero que muchas veces no saben cómo hacerlo. Hay docentes que no saben cómo crear ambientes más armónicos, ambientes donde se pueda hacer clase, donde se puedan manejar los asuntos de disciplina, de convivencia, de agresión, ambientes donde puedan surgir estrategias pedagógicas que sean mucho más activas, hay docentes que lo único que hacen es lo que aprendieron de una manera muy tradicional, el programa ha logrado mostrarle que hay otras maneras de promover aprendizajes. El otro impacto que ha logrado es crear la posibilidad de que ellos se apoyen y cooperen mucho más, que tengan más relaciones de amistad, o sea, ha tenido impacto sobre cuántos amigos tienen y cómo son esas relaciones de amistad.

Con los niños ha tenido impacto en las familias y sobre todo en las familias de los niños con más problemas de agresión, porque en esas familias Aulas en Paz hace un trabajo extra, un esfuerzo adicional al visitar las casas. En esas familias el programa ha logrado darles estrategias a los padres y estrategias también a los mismos estudiantes para manejar los conflictos de familia, las situaciones difíciles en la familia, de tal manera que lo que pasa en la casa sea más coherente con lo que queremos que pase en el colegio, que haya coherencia entre hogar y escuela.

9) *¿Aulas en Paz va hasta quinto de primaria? Sí.*

10) *¿Han hecho algún seguimiento con los estudiantes en el transcurso de la secundaria?*

No, realmente no hemos hecho seguimiento. Hubo una sola investigación que aplicó unas entrevistas con unos estudiantes, esta evidenció que ellos se acordaban de algunas de las estrategias que habían aprendido, algunas de ellas creadas por la profesora Gloria Inés Rodríguez, de hecho algunas que ella diseñó, los jóvenes las recordaban muy bien. Otro aspecto que vimos, es que las relaciones de amistad constituidas durante el tiempo que participaron en Aulas en Paz siguieron muchos años después. Fueron unas entrevistas específicas con algunos niños que habían participado, las entrevistas fueron cuando ellos estaban como en octavo o noveno y se acordaban de lo que había pasado en segundo de primaria, pero no fue un análisis comparando con grupos control o comparando con otros para medir el impacto en ese momento. Y hay también una tesis en la Javeriana de alguien que los miró antes, no sé, creo que cuando estaban en quinto de primaria.

11) *¿Qué le podría aportar la educación para la paz a la cátedra de la paz?*

La única diferencia que veo es formal, la cátedra de la paz está regulada por la ley y por eso los colegios tienen que abrir un espacio para la cátedra de la paz. Lo que pienso, es que lo aprendido sobre educación para la paz o sobre educación para la convivencia debería aprovecharse en ese espacio.

Sin embargo para mí es claro que en un solo espacio no es suficiente, el trabajo de nosotros realmente apunta a que haya momentos específicos para trabajar resolución de conflictos, eso hay que aprenderlo y hay que aprenderlo en un momento o en varios momentos en particular, pero además de eso es importante trabajar en las otras áreas, es importante trabajar de manera transversal en el clima de aula, en el manejo de disciplina en todas las clases. ¿Cómo se manejan asuntos de disciplina? ¿Cómo se maneja asuntos de agresión en la clase de educación física, en la clase de arte, en la clase de matemáticas? Todo eso debe hacer parte de la promoción de una educación para la convivencia, de hecho en la propuesta de competencia ciudadana de hace diez años, proponía un trabajo integral y por eso nosotros escribimos el libro *Competencias Ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*.

El propósito es desarrollar algo integral, que no sea solamente en un momento específico, sino muchos momentos y este momento hay que aprovecharlo. Es decir si todos los colegios van a tener una hora a la semana donde van a estar trabajando, ese tiempo es una ventana que hay que aprovechar, pero no puede haber la creencia de que eso es todo lo que hay que hacer. El trabajo de competencias se realiza con la práctica, se necesitan muchas oportunidades de práctica, se necesita un ambiente consistente, no es como “ahorita voy a aprender a ser pacífico y ya salgo al recreo y me doy duro”.

12) ¿Qué considera usted que deba desarrollar o caracterizar la cátedra de la paz en un tiempo de posconflicto?

A mí me gusta imaginar, que lo que va a pasar realmente hace parte de una cosa más grande, que es construcción de paz y la construcción de paz la necesitamos en este momento cuando todavía hay conflicto, vamos a necesitar después estos acuerdos y yo me imagino que después de estos acuerdos, va a seguir un conflicto armado con nuevos actores, ya sabemos que hay bandas criminales que están fortaleciéndose, ya sabemos que están bandas como *los ratrojos* o *los urabeños* van a ir detrás del negocio de la droga.

Los enfrentamientos con grupos armados ilegales van a continuar, entonces vamos a estar en una situación parecida en la cual hay muchos lugares de Colombia en la cual los niños y niñas van a estar expuestos a mucha violencia, eso pasa en este momento, eso ha pasado por muchos años y eso va a seguir pasando. Estamos en una sociedad donde los niños conviven con violencia desde sus casas, en sus barrios, con sus amigos, pueden tener amigos que pertenecen a pandillas, muchos caen allí solos.

Creo que tenemos que pensar que necesitamos educar niños y niñas que viven en un contexto de violencia, pero que no deben reproducir esa violencia sino que deben aprender otras maneras de relacionarse. Esto es un reto

grande para una sociedad como la colombiana, es un reto para otras sociedades donde ha habido exposición alta a violencia, a las sociedades centroamericanas por ejemplo, es un reto grande en algunas sociedades norteamericanas como Estados Unidos, en particular, hay ciudades con altos niveles de violencia en donde los niños crecen expuestos a mucha violencia y eso requiere un esfuerzo adicional que ya estamos haciendo y vamos a seguirlo haciendo. Para desarrollar estrategias pedagógicas para romper con unas prácticas que las hemos tenido en nuestra sociedad por muchos años no es fácil, pero es un reto que tenemos que asumir al vivir acá.

13) *¿Cuáles autores o textos nos recomienda para la educación para la paz?*

Pues ahí están en los libros y publicaciones. Digamos gran parte de las referencias que yo tengo acá, Fisher, Ury, yo creo que son en temas de manejo de conflicto ellos son muy buenos. Estas viejas concretas de manejos de conflictos son muy buenas.

Yo no estoy tan cerca de lo sociocultural, en parte porque siento que lo sociocultural resalta las diferencias y lo que he visto en mi trabajo en muchos países de América Latina es que hay muchas más similitudes que diferencias. Entonces, por ejemplo, a nivel escolar las situaciones de convivencia son muy parecidas en muchos contextos, las dinámicas son muy parecidas, las competencias que hay que saber desarrollar son las mismas, realmente empatía se necesita aquí, se necesita en Argentina, se necesita en Brasil, se necesita en Estados Unidos, se necesita en Europa, es decir, en mi trabajado, lo que visto son más similitudes que diferencias.

14) *¿Considera que hay que dar un tratamiento diferencial para el sector urbano y el rural?*

Hay diferencias entre lo urbano y lo rural, claramente hay diferencias en grupos étnicos, con grupos indígenas por ejemplo, hay que trabajar estrategias completamente distintas que vengan de ellos, yo viviendo en la ciudad no puedo llegarles con estrategias. Claro, hay diferencias en contextos en los cuales están mucho más expuestos a estructuras criminales, por ejemplo, en contextos de pandillas el reto es distinto. Hay diferencias en particular, pero hay unas similitudes muy importantes, sobre todo cuando llevamos a cuáles son el tipo de competencias que hay que desarrollar, pensamiento crítico se necesita en todas partes, asertividad se necesita en todas partes, escucha, empatía se necesita en todas partes, es decir hay unas que son muy básicas, pues yo de pronto no me atrevería a usar la palabra “universal”, pero por lo menos en todos los contextos donde yo he trabajado en proyectos de investigación se necesita eso.

15) *¿Qué tipo de democracia considera que se requiera manejar para la cátedra de la paz? Hablando como en un contexto más político?*

Pues digamos para decirlo en términos muy concretos la que está en la Constitución del noventa y uno.

16) *¿Qué perfil cree que deben tener los maestros que van a desarrollar la cátedra de la paz?*

Bien, es muy importante que los maestros desarrollen el tipo de competencias que queremos que logren desarrollar en los estudiantes, o por lo menos que tengan la disposición para desarrollarlas. Es decir, si queremos que los estudiantes aprendan maneras constructivas de resolver los conflictos, lo cual requiere ciertas competencias, necesitamos que los docentes sean conscientes de que ellos tienen que desarrollar esas competencias también, creo que todos necesitamos desarrollarlas, aún más, creo que no hay nadie que pueda decir “listo, ya las tengo tan desarrolladas que no necesito más”, yo creo que todos en algún momento necesitamos poder avanzar mucho más en el manejo de nuestras emociones, manejar la rabia por ejemplo que es tan difícil.

Creo que todos pasamos por situaciones en las cuales después nos arrepentimos, situaciones que no manejamos de la mejor manera, es decir, nadie está en el cien por ciento del desarrollo de sus competencias, no digo, que los docentes deban estar en ese cien por ciento porque eso no es factible, pero por lo menos que estén en un punto en el cual sean conscientes de sus fortalezas y sus debilidades, sepan que pueden hacer algo más, que tengan disposición para mejorar, creo que ese es un requisito fundamental.

El otro requisito es ser abierto y lo suficientemente crítico de sus propias prácticas, para decir “yo podría ensayar esto nuevo, yo podría practicar esto, yo podría cambiar aquí la manera como yo hago esta dinámica”; creo que si un docente está en un punto de decir “yo ya no sé y ya no necesito hacer más”, no va a estar lo suficientemente abierto para lo que se necesita en una cátedra de la paz, debe tener una actitud de apertura a la innovación.

Otro aspecto que me parece importante, es el rol del docente para promover la convivencia y la capacidad de impactar en la vida de los estudiantes; de nuevo, cuando un docente dice “yo no tengo nada que hacer con ese estudiante, ya está perdido, todo depende de su familia y no puedo cambiar su familia, no puedo hacer nada”, ahí realmente se pierde la capacidad de innovación y de impacto que pueda tener un docente, por lo anterior es importante el convencimiento en sus propias capacidades para cambiar y para ayudar a cambiar la vida a otros.

17) ¿Qué cambios se requiere en la cultura escolar para conseguir los objetivos de la cátedra?

Yo creo que ya hay muchas comunidades escolares que están convencidas de la importancia de su rol en la promoción de la convivencia, pero hay otras que no. Por lo anterior necesitamos que todos tengan claro que la convivencia es una prioridad urgente en todas las comunidades escolares, en colegios de estratos altos, colegios urbanos, colegios de estratos bajos urbanos, colegios rurales, todos deben tener claro que dentro de su misión de formación, uno de los aspectos centrales es formar para la convivencia pacífica en una sociedad que ha vivido muchas décadas de violencia. Necesitamos apertura, no implica que deban quitarle prioridad a los aspectos más tradicionales académicos para subirle prioridad a la convivencia, sino que estén abiertos a buscar estrategias que favorezcan las dos, que es algo que hemos trabajado mucho en Aulas en Paz, por ejemplo, con la literatura en la

clase de lenguaje, en la clase se trabajan las competencias académicas del lenguaje, con las competencias ciudadanas al mismo tiempo.

Yo creo que en el contexto escolar a veces hay resistencias a los cambios, sobre todo si hay un cambio que viene del Ministerio de Educación o viene de una ley, esa resistencia muchas veces lleva a rechazarlo sin comprender la propuesta. Por ello, creo que necesitamos un poco de apertura y decir “bueno, ¿qué es esto nuevo? ¿Esto se relaciona con algo que estamos haciendo? ¿Esto podría ayudar a que algo que estamos haciendo se haga mejor?”. Estar dispuestos a innovar, todos tenemos una misión que cumplir para promover la convivencia, no toda la responsabilidad depende de las comunidades escolares, pero tienen un rol muy importante y eso puede ser una oportunidad para aprovechar al máximo ese rol, esa ventana que tienen las escuelas.

18) ¿Y ustedes como han hecho en Aulas en Paz, para que los profesores participen?

Nosotros presentamos el programa, las estrategias y el enfoque, y trabajamos con los que quieren, es voluntario. Primero trabajamos con los colegios que quieren, en este momento hay organizaciones, la empresa privada y el Ministerio de Educación que nos están apoyando para llevar Aulas en Paz a los colegios, donde las directivas estén realmente interesadas y trabajamos con los profesores que están interesados, tratamos de evitar al máximo que el rector diga “es que los profesores que van a trabajar son este, este y este”.

Muchas veces quedan profesores que realmente no lo quieren, también hay directivas que dicen “ese profesor es problemático, vaya usted a Aulas en Paz”, eso no funciona, cuando ha pasado eso, ha sido un desastre. A los profesores que quieren les damos todo el apoyo, todo el acompañamiento y cuando los otros profesores ven cómo está funcionando Aulas en Paz, empiezan a interesarse, ahí los empezamos a vincular, en todo caso nunca logramos el cien por ciento de los profesores, siempre es un grupo, los que están realmente motivados a esto.

19) El impacto se nota a pesar que no es un grupo significativo dentro de la institución?

Se nota el impacto en los estudiantes que participan.

Enrique Chaux es Profesor Asociado del Departamento de Psicología de la Universidad de los Andes. Es Doctor en Educación de la Universidad de Harvard. Fue el coordinador del equipo que construyó los Estándares Colombianos de Competencias Ciudadanas para el Ministerio de Educación Nacional. Ha liderado diversas investigaciones y proyectos relacionados con el desarrollo de la agresión, la intimidación escolar (bullying), la prevención de la violencia y la educación para la convivencia. Lideró la creación y evaluación del Programa Multi-componente Aulas en Paz para la prevención de la agresión y la promoción de la convivencia. Asesoró al Ministerio de Educación en la elaboración de la reglamentación de la Ley 1620 para la Convivencia Escolar. Es autor de múltiples publicaciones, entre ellas el reciente libro “Educación, Convivencia y Agresión Escolar”. En el 2012 fue finalista para el premio de la Revista Semana y la Fundación Liderazgo y Democracia a los mejores líderes de Colombia.

ENTREVISTA E4

Entrevistado: RAFAEL PABÓN

Miembro del equipo de Educación del CINEP

Entrevista realizada dentro de la Investigación de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana titulada:
*Construcción de un marco de Fundamentación de la Cátedra de la Paz en tiempo de Postconflicto Armado.*Estudiantes Investigadores: Eduard Amoroch, María Mercedes Giraldo, Jhon Granados, Mónica Hilarión y Carolina Montagut
Investigación dirigida por la Investigadora y docente: Dra Rosa Ludy Arias
18 de noviembre de 2014**ENTREVISTA REALIZADA A RAFAEL PABÓN**

Miembro del equipo de Educación del CINEP

-Educación Ciudadana y para la Convivencia-

1) ¿Ha participado en la creación o desarrollo de una cátedra de la paz o en una experiencia de educación para la paz?

He participado en experiencias que tienen que ver con la educación para la paz, fundamentalmente en la *Alianza Educación para las culturas de Paz* conformada por varias entidades del país. Desde hace tiempo estamos hablando de la paz; en el año 98-99 en el Caguán se intentó hacer un trabajo alrededor de un tema de educación para la paz, después vinieron varias iniciativas desde afuera, sobre todo de los catalanes, quienes tienen un movimiento de educación para la paz muy fuerte en Europa y se hicieron varios trabajos de reconocimiento de experiencias, entendiendo que la educación para la paz es mucho más que una cátedra, son iniciativas de distinto tipo.

Por otra parte, trabajamos en algunos temas relacionados con diseños curriculares y con el Ministerio de Educación Nacional realizamos intentos de reconocimiento de acciones educativas que tenían que ver con la paz. Considero que respecto de este tema hay que tener claro qué se pretende indagar, una cosa es intentar ver cuál es la relación que hay entre la escuela y el conflicto y otra cosa es trabajar en la educación para la paz.

Hemos trabajado en ambos temas porque una de las preocupaciones es la de que la escuela es la más perjudicada en los tiempos de guerra o de desplazamiento, porque llegan a las escuelas una cantidad de demandas respecto de niños que están en condiciones particulares o en las que los maestros tienen que estar en contextos muy específicos que son complicados. Por ejemplo, en las escuelas se atienden a los desplazados y esta circunstancia hace que éstas se cierren para los estudiantes; esta situación nos preocupa más que acciones tales como el diseño curricular de una cátedra específica. También tuvimos que ver con el anterior modelo de cátedra para la paz en el gobierno de Andrés Pastrana.

2) ¿Qué características tenía esa cátedra?

Cada vez que hay un problema social los políticos se inventan una cátedra, entonces a la escuela le llegan una gran cantidad de demandas que tienen que ver con problemas sociales, respecto de los cuales, muchas veces no se sabe bien qué es lo que la escuela puede hacer en relación con ellos y hasta dónde ella debe llegar. Se trata de

incluir una temática en el diseño curricular y en el aspecto de formación del desarrollo de los niños, a veces con cátedras de carácter transversal y otras son cátedras que son específicas para cursos curriculares. Para la escuela se vuelve un problema complejo este tipo de modificaciones por las demandas que generan los currículos de las cátedras transversales, concretamente en lo que respecta a la Educación para la Paz, se encuentra la Cátedra de Derechos Humanos y también está la Cátedra para la Paz y para los maestros es difícil diferenciar una cosa de la otra.

Hay como tres tipos de orientaciones curriculares sobre estos temas: unos esfuerzos orientados a que los niños discutan los temas referidos al conflicto, para que comprendan y lean el conflicto armado; otros esfuerzos buscan que los niños entiendan lo que es el movimiento por la paz, el pacifismo, digamos la historia de los movimientos relacionados con la paz como una posición filosófica, política y social; bajo esta perspectiva, los niños estudian los conflictos de otros países, por ejemplo, el movimiento hippie; Otros profesores entienden que los niños tienen que entender el conflicto armado colombiano y en este sentido, es un trabajo sobre las causas del conflicto. Sin embargo, lo que uno ve es que eso es muy gaseoso todavía, o sea que ¿cómo llega eso a la escuela y cómo los maestros lo pueden apropiarse dentro de un trabajo curricular con tan sólo unas horas? Es complicado.

Por otra parte creo que en el país hay una contradicción muy fuerte entre si estamos en la autonomía curricular o no. La Ley General de la Educación dice que en Colombia no hay un currículo único, que los colegios tienen derecho a tener un programa, un proyecto educativo institucional como una forma de apropiarse unos contenidos a sus contextos y a sus necesidades particulares, sin embargo desde el año 2008-2010, sobre todo desde el gobierno de Álvaro Uribe, lo que se ha intentado es hacer un trabajo de estandarización, hay una tensión muy fuerte en la política educativa entre si somos autónomos, damos autonomía a los colegios o si hay un currículo único en el país, pero se podría afirmar que nos encontramos en dirección hacia la homogeneidad, hacia la estandarización, hacia la acreditación que hace que haya una tendencia muy fuerte a tener un currículo único. Es decir, se supone que los maestros son autónomos, pero son autónomos cada vez dentro de unos mecanismos o unos espacios muy sagrados porque vía estándares curriculares y vía evaluación lo que se hace es unificar el currículo.

Entonces, la tal autonomía escolar se restringe bastante, eso es una tensión que no solamente se da en Colombia sino en toda América Latina ¿qué tan autónomo o que tan unificado debe ser el currículo? los defensores del currículo único nos dicen que es lo equitativo, o sea es equitativo que un niño que está en Barranquilla en un contexto de pobreza aprenda lo mismo o tenga las mismas oportunidades de aprendizaje de un niño aquí en el Colegio Nueva Granada. Otros dicen no, lo equitativo es que los niños entiendan y vivan de acuerdo a sus propias necesidades, o sea no es darles a todos lo mismo sino algo en términos de sus propias demandas.

Cuando estamos frente a la Cátedra para la Paz ¿qué significa? ¿qué se requiere un diseño curricular único para el país? o ¿de diferentes currículos dependiendo de los contextos? Un niño que vive en una zona de contexto de

guerra ¿debe aprender lo mismo que un niño que vive aquí en esta ciudad sobre la paz? ¿Qué es lo que queremos desarrollar en los conocimientos y en las actitudes?.

3) *¿Cuáles fueron los motivos o razones que suscitaron la creación e implementación de la cátedra de la paz?*

Pues yo creo que es la guerra fundamentalmente, o sea el conflicto armado y creo que allí hay dos cosas distintas que pueden mezclarse, una son los problemas de convivencia que tenemos, o sea el hecho de que nosotros como colombianos no sabemos tramitar muy bien nuestras diferencias y muchas veces los trámites se vuelven violencia; y otra, es el tema de un conflicto armado, ya sea desde la guerra que existe en el país, aunque muchos sectores no quieren verlo de esa manera, sino más bien como un acto de insurgencia, lo entienden más como un problema casi penal de unos actores que violan la ley.

Sin embargo, considero que poco a poco el país se ha abierto mucho a la idea de que si yo logro enseñarle a los niños convivencia, vamos a mejorar los niveles de violencia tan fuertes que hemos tenido en el país, aunque allí hay una cantidad de mitos también, o sea no sabemos si somos más violentos que otros, si es cierto que somos tan violentos como nos vemos. Gradualmente se ha fortalecido la idea de que el colegio es un espacio de violencia, nosotros sí creemos que los colegios tienen problemas, pero también son un espacio protector, defensor de los niños. En las condiciones del país, la escuela es muchas veces el único sitio de garantía de derechos para los niños, si el niño no tiene escuela en Colombia ¿qué es lo que tiene?, tiene la calle y tiene poca protección. Por lo tanto, la escuela les está dando más que un bien, alimento, protección, una formación, pero hay una visión negativa acerca de la escuela y por esta razón se piensa que las cátedras tienden a ser salvadoras, se considera que vamos a salvar una situación a través de una cátedra.

¿Cómo juzga uno la escuela si la veo violenta? nosotros como educadores siempre vamos a las escuelas a ver los problemas, a veces no nos damos cuenta de lo que se está haciendo, ojalá la cátedra tenga la capacidad de reconocer las prácticas y experiencias de los maestros porque hay muchísimas muestras y muchas iniciativas que tienen que ver con esto.

Sobre el tema de la convivencia y de la guerra, es claro que la escuela está en el centro del conflicto armado, pero no podemos esperar que una escuela ubicada en un contexto violento sea pacífica, pues los niños están dentro de ese contexto violento. Esta es una demanda social que requiere de la solución de nuestros conflictos de otra manera.

4) *¿Cuáles considera que podrían ser los fundamentos teóricos desde los cuales se fundamente la cátedra de la paz?*

El tema de la paz y de la guerra hay que entenderla como un fenómeno humano; a mí me parece muy importante que los niños aprendan que hay formas no violentas de tramitar los conflictos, me parece muy importante

que conozcan el pacifismo como movimiento social y político y también que entiendan el valor de la paz; pero creo que teóricamente las cátedras de paz no deberían ser teóricas sino que éstas se desarrollen a través de acciones, a partir de la solución de los conflictos de los colegios. Es decir, se requiere que haya una mayor participación de todos en la vida escolar, en la toma de decisiones, en las maneras como se ejerce la autoridad. En este sentido, no creería en una cátedra como un momento, tenemos que entender qué pensamos sobre la cátedra.

La mayoría podría entender por cátedra, unas horas a la semana para estudiar determinados contenidos. Si eso es la cátedra creo que es insuficiente, si la cátedra es una manera de actuar en el colegio y de establecer proyectos pedagógicos, yo creo que es otro tema. En este sentido, yo diría que se trata de ser prácticos, se trata de trabajar en proyectos específicos y que los niños entiendan que la paz es una solución a un determinado conflicto o a una determinada cuestión; pero es difícil, porque tenemos una estructura escolar que no es fácil de cambiar.

5) *¿Cuáles serían las categorías fundamentales a tener en cuenta para el soporte teórico de la cátedra de la paz?*

Me parece que el tema de la participación es fundamental para entender cuáles son las causas de los conflictos; yo le daría mucha mayor fuerza a la cátedra para la democracia, el tema de la democracia y las formas de representación y participación en la escuela. La tolerancia, la inclusión como práctica educativa, el no generar una sociedad excluyente y sobre todo a mí me parece que gran parte de nuestros problemas es la incapacidad que tenemos de leer nuestros propios contextos. Una de las desgracias que tienen nuestros niños es que viven muy aislados, muy fragmentados, digamos un niño de ciudad Bolívar muy rara y extrañamente puede venir al Museo Nacional, salir de su propio contexto y los niños de las clases ricas viven generalmente en un barrio cerrado y en un colegio cerrado que los lleva en un bus y tampoco conocen el país. Hay una fragmentación social muy fuerte, una exclusión que es la que genera este problema. ¿Podría afirmarse que la escuela está en condiciones de contribuir a que cesen las armas? Ese tema lo veo muy difícil, ¿cómo logramos que las categorías atraviesen la vida cotidiana de los niños y su proceso de formación?

6) *¿Cuáles son los objetivos o metas que se buscarían lograr a través de una cátedra para la paz?*

Yo creo que ahí está la dificultad grande, los objetivos que se plantean muchas veces son maximalistas, de mucho impacto, vamos a lograr la paz, yo quedaría contento con que cumpliera tres objetivos, el primero, que los niños entendieran las causas de los conflictos; el segundo, que entendieran de alguna manera el propio conflicto que estamos viviendo y; tercero, que de alguna manera entiendan que el pacifismo es una opción que no es inacción, sino que es activa.

7) *Nos dijiste anteriormente que sería bueno que la cátedra se desarrollara por proyectos y teniendo en cuenta también estos tres objetivos que has enunciado ¿qué tipos de proyectos crees que se podrían adelantar en la escuela?*

Depende mucho de los grados, una cosa que suele suceder es que cuando se plantean estas cátedras no son pedagogos los que las diseñan y suponen que todos los niños son iguales. Para un niño de preescolar el proyecto puede ser una cosa muy sencilla, por ejemplo, jugar partidos de fútbol, en los que los equipos sean mixtos, conformados por grupos que rompan fragmentaciones. De tal manera que los proyectos han de estar pensados de acuerdo a la edad, no hablo de proyectos de investigación, sino de actividades en las que los niños participen de su propia formación.

Se vuelve muy complicado cuando se enfrenta la realidad de los niños, sus propios contextos violentos; la violencia intrafamiliar, la violencia que viven los niños en los barrios, etc. Estos problemas aparecen y generalmente las escuelas no los trabajan. Se considera que los proyectos se han de vincular a la propia cotidianidad de los niños y al uso de mecanismos violentos para ejercer reconocimiento dentro de la escuela.

9) Si conoce una cátedra de paz, ¿qué estrategias pedagógicas se emplean?

A mí me parece muy importante desarrollar acciones formativas con los maestros como seminarios y foros de discusión donde ellos puedan mostrar sus propias creaciones. La posibilidad de hacer la paz no solamente es un tema de discusión, sino de contribución de cada uno de los actores de la escuela.

La cátedra implica, de una parte, formar a los maestros, formarlos en el sentido de reconocer lo que están haciendo y cualificar lo que ellos vienen haciendo. De otra parte, me parece que otro tema central es el uso de la memoria, la memoria como una categoría de investigación social, cobrando importancia las fuentes de los tíos, de los abuelos. Desde el punto de vista de la historia me parece importante que en la escuela se desarrollen proyectos literarios, lo cual es metodológicamente complicado.

Las pequeñas acciones tienen mucho sentido, lo que dicen los hippies "*the small is beautiful*". Lo que la cátedra necesita es una multiplicidad de propuestas, casi una caja de herramientas para que los maestros trabajen, más que un diseño curricular específico. Rosa Ludy misma, su directora de tesis, participó en esto. Nosotros trabajamos mucho tiempo con los jóvenes y en Medellín se generó todo el tema de la juventología, a raíz de la muerte de Julio Lara y de la aparición de los sicarios. En el gobierno de Gaviria, se creó una consejería para Medellín, su primera directora fue María Emma Mejía, incluso antes de que fuera Ministra de Educación y ella, con la ayuda de los alemanes, creó un programa que se llamaba Paisa Joven, que consistía en el trabajo con los muchachos jóvenes en temas de convivencia, de la paz, en un momento que era muy complicado porque pues era todo el boom del narcotráfico en Medellín, donde los jóvenes y las jóvenes eran atraídos por el mundo del narcotráfico.

En este contexto, los alemanes nos enseñaron que eran pequeñas acciones las que transformaban, por ejemplo ellos tenían un programa que se llama *Fútbol por la Paz* que todavía por ahí lo tienen en algunos lugares; se organizaban partidos de fútbol y los equipos tenían que tener una chica o dos chicas o en un equipo tenía que estar por ejemplo un muchacho de la banda de enfrente y no valía el gol si no lo tocaba el de la banda contraria. Ese tipo de acciones, como la de hacer una minga, un paseo, son acciones sencillas pero simbólicas que mueven a la escuela.

10) *¿Cuáles han sido o podrían ser los alcances y las limitaciones que presentan o podrían presentarse para la implementación o desarrollo de la cátedra de la paz?*

Yo pienso que lo primero es no derrotarnos. Un problema que hemos tenido, es el de que nos hemos dejado derrotar ante una situación de tan dura violencia en el país, los esfuerzos aparentemente han sido inútiles. Creo que a pesar de las dificultades sí ha funcionado, hemos visto una cantidad de iniciativas y proyectos desde la Educación para los Derechos Humanos, Educación para la Paz, Educación para la Democracia y Convivencia, son esfuerzos que en situaciones complicadas parece que fueran iniciativas infructuosas, pero realmente no estamos arrancando de cero.

Es importante tener en cuenta nuestras limitaciones, determinar qué es lo que le corresponde a la escuela. En mi criterio, el principal papel que le corresponde a la escuela es el de ser formadora y protectora de los niños. Es clave reconocer este papel protector de la escuela, cuando hablo de protección me refiero al hecho de que nosotros tenemos una gran cantidad de memoria irreal, que los niños no tienen un ambiente familiar propicio o que se encuentran sin acompañamiento por parte de adultos y, en consecuencia, la escuela es un entorno protector, que mal que bien es respetada en los barrios y son en general respetados sus maestros, es un lugar donde hay cierta normatividad y donde gradualmente entendemos que hay que hacer acciones compensatorias sociales como alimentar a los niños, y protegerlos.

En este campo creo que hemos avanzado mucho, en particular sobre la comprensión de que somos sujetos de derechos, les recomiendo consultar a este respecto la ley de infancia y de adolescencia. Este papel protector pienso que hay que fortalecerlo, a través de procesos que nos permitan que la escuela se vincule más con las comunidades en las que ésta se encuentra y con actos de paz, hay muchas experiencias de ese estilo que realizan los maestros desde los colegios.

Necesitamos, desde la perspectiva de la protección de los menores, sacarlos del conflicto armado y sobre todo que podamos luchar contra un tema muy fuerte que es el reclutamiento de menores, el cual existe y funciona de muchas maneras. Otro tema es que se pueda avanzar en la iniciativa que alguna vez tuvo el Ministerio de Educación, en el sentido de respetar a las escuelas como territorios de paz; se les solicitó a los actores armados que no se metieran en los colegios o en las zonas escolares. El tema de la protección implica un trabajo con la comunidad. En

Bogotá hay una experiencia muy bonita que se llama *Caminos de niños a la escuela*, en la cual se vincularon a los vecinos por las rutas donde ellos transitan, creando un espacio protector.

Respecto del otro papel de la escuela, el formativo, a mí me parece que no es un tema de contenidos, de aprender cosas, sino de vivir cosas y en ese sentido, una cátedra de la paz tendría muchas limitaciones, yo no creo que la actitud pacífica se desarrolle a partir de tres horas de contenido, porque, como lo indiqué, lo primordial es la vivencia.

11) Si conoce, lidera o maneja una cátedra de paz ¿qué impacto ha tenido para construcción de una cultura o culturas de paz?

Este tema tiene un enfoque vivencial muy fuerte, sobre todo de género. Considero, que las chicas son las víctimas ocultas de la guerra; Hemos aprendido a trabajar con poblaciones particulares, ahora estamos trabajando el tema de víctimas en Bogotá, ustedes saben que la Ley 1448 dice que las víctimas tienen derecho a la educación y que es obligación del Estado darles acceso, ¿cómo se da acceso cuando se trabaja con menores infractores o menores en conflicto con la ley?, si uno los lleva al colegio y les dice este chico tiene problemas con la ley, los maestros seguramente no querrán trabajar con él, entran en pánico. La experiencia nos ha mostrado que a estos jóvenes no hay que etiquetarlos, ni identificarlos, sólo hay que tener en cuenta que llegaron unos chicos al colegio y punto. Sobre las mujeres, reitero, me parece que ha de trabajarse con un enfoque diferencial y además ha de tenerse en cuenta el tema de las edades.

12) ¿Cuáles considera son o podrían ser los aprendizajes de la educación para la paz en la implementación de la cátedra de la paz?

Considero muy interesante la experiencia alemana después de la Segunda Guerra Mundial, la educación para la paz está hecha para el post conflicto y para prevenir el conflicto. En países que tienen una situación supuestamente de paz, pueden decidir trabajar para la conservación de la paz; sus ciudadanos tienen que saber los riesgos que han tenido, por ejemplo países como España y hay que preguntarse ¿cómo se le enseña a los niños la Guerra Civil Española, teniendo en cuenta el despliegue de barbarie que se vivió? sus abuelos hablan del tema, el uno es rojo, el otro es azul, el uno es blanco, y los niños empiezan a encontrarse con conversaciones que no entienden, o aquí en Colombia, ¿cómo trabajar con las diferentes versiones sobre godos o cachiporros?.

Cosa distinta ocurre en los sitios donde hay conflicto, en este caso la comunicación se vuelve un arma de combate, porque ¿qué contenidos son los que debe tener en cuenta la educación para la paz en Colombia? Si ustedes se ubican en la perspectiva de las Farc, ellos dirían que necesitamos que los niños aprendan sobre la injusticia, la insolidaridad, la estigmatización, las diferencias sociales, la exclusión, la violencia estatal. Esta posición puede ser muy diferente a la que está viendo aquí la gente, para quienes consideran que si hay soluciones, que la ley prima con

principios, el Estado Democrático prima. Cuando el conflicto está muy complicado, definir el tema de los contenidos es muy difícil.

Lo que nosotros hicimos en zonas como el Magdalena medio o en el Urabá es que reconocimos que los armados tienen proyectos educativos, ellos también quieren participar de la discusión educativa y quieren que los niños les ayuden como informantes. Para la guerrilla esta población es como el agua en que se mueve el pescado, ellos requieren que la comunidad los apoye. Pero ahí está lo difícil, a propósito de lo que les comentaba de Alemania, ellos tuvieron que reflexionar sobre lo que ha de hacerse cuando el conflicto ha pasado y ustedes no quieren que se repita. Este país inicialmente, en los años 50's, aplicó el principio de la *ley del silencio*, el holocausto no existió y simplemente no se hablaba de eso, inmediatamente terminó la guerra, nadie hablaba del holocausto, ni siquiera la literatura lo hacía y, posteriormente, hubo un movimiento social para reconocer que hubo el holocausto. En el caso Colombiano, nosotros en los trabajos escolares ¿vamos a abordar el descuartizamiento con motosierra, la barbarie a que se llegó, los bombazos y los ataques? Muchas veces no se sabe en qué momento del conflicto se debe aplicar la cátedra por la paz y en qué sentido. Hay realmente una gran dificultad desde el punto de vista educativo, teniendo en cuenta la cuestión de los contextos, pues es muy distinto lo que se vivió en Bogotá, respecto de quienes les tocó ver el descuartizamiento de personas.

13) ¿Entonces la educación para la paz dependería del contexto?

Por supuesto, , miren yo trabajé mucho tiempo en el Magdalena e iba uno a un pueblo donde la señora era Florecita por la mañana, le daba a uno beso, pandebono, cafecito y por la tarde era comandante paraca, o sea en esos contextos no siempre la gente está en armas, sino que son contextos de autodefensa, son zonas donde la guerrilla tuvo una acción muy violenta, el ELN particularmente, entonces la gente hace parte de las autodefensas; después vienen los paramilitares, como el ejército y les ofrecen apoyo, la gente sigue su vida pero al mismo tiempo tiene que participar de cierto procesos; o si usted está en una zona de guerrilla, como en los montes de María, en una época todo el mundo era colaborador de la guerrilla, incluyendo a los maestros, donde les aplicaron un impuesto, si él era de categoría trece en el escalafón, le quitaban el 13%, si estaba en la categoría doce, le cobraban el 12%, dependiendo del escalafón.

14) ¿Qué considera usted que deba desarrollar o caracterizar la cátedra de la paz en un tiempo de posconflicto?

Yo en eso sí creo fervientemente en la ley de víctimas de la justicia transicional, o sea memoria, repetición y reparación, eso es lo que se requiere, que los colegios participen de los procesos de postconflicto y de restitución de los derechos de las víctimas. Una educación transaccional, podría llamarse, o transicional. En Argentina por ejemplo fue un tema terrible donde parte del acuerdo que hubo en la amnistía era que los contenidos escolares continuaban normales, esto a pesar de que los mismos escolares fueron víctimas de la dictadura por mucho tiempo, hay países que

decidieron eso, o sea tapar, yo creo que en Colombia esto sería muy complicado, porque esta situación ha sido parte de nuestras dificultades.

15) *¿Cuáles deberían ser las dimensiones de la educación para la paz?*

Pues yo creo que debe primar la dimensión sociocultural por lo que les he comentado sobre los contextos, por la necesidad de reparar el derecho a la educación que muchos niños y sobre todo jóvenes tienen perdidos por ser víctimas o ser actores de la violencia; pero ahí nos encontramos con un muro, fueron las experiencias de educación con los reinsertados, particularmente en el periodo de Álvaro Uribe, cuando se hizo el acuerdo con los paramilitares vino la figura de los reinsertados, entonces muchos de ellos fueron llevados a los colegios y esto fue un fracaso, por lo menos en el caso de Bogotá fue un fracaso total, ahora hablamos de víctimas, antes de desplazados o reinsertados.

El país tiene una carga de una cantidad de población que ha estado metida en el conflicto y si no hay una transformación en la escuela no es posible la inclusión. Si se piensa que la inclusión consiste en que los niños se adapten al colegio y el colegio no varía, esto no funciona. Es al revés, yo creo que los colegios se deben adaptar un poco a las necesidades de los chicos; pretender que un muchacho que tiene diez y siete años, que lleva cuatro o cinco años sin ir a un salón de clases, que ha sido el verraco porque tiene un fierro ¿se va a sentar a hacerle caso a la profesora cuando le dice haga la tarea para mañana? pues es muy difícil, no funciona, entonces se requieren otras maneras de educar.

Me parece que hay que ejercer otras modalidades un poco más flexibles., Muchas veces ustedes le ofrecen a un muchacho, a mí me pasó en Agua Blanca, les ofrecía el gobierno italiano una plata y se trataba de un proyecto de formación laboral para jóvenes, entonces el pelado que estaba robando el domingo o entre semana le decían: vamos y usted hace un curso en el SENA, entonces el tipo le decía a uno “mire Rafael usted me está ofreciendo ganarme cuatrocientos mil pesos al mes, yo con un cuchillo me hago eso en un fin de semana”. Entonces, ¿cuál es la oferta real de la educación en el país? No basta con que se escolaricen los niños y los jóvenes, sino que hay que hacer modelos de educación más adaptables a las necesidades de cada quien, igual que en cualquier proceso de inclusión, lo mismo con un chico con discapacidad o un niño perteneciente a una etnia, no es cómo me entiende el chico, sino cómo hago yo para entender las condiciones en las que él vive.

16) *¿Cuáles autores o textos nos recomienda para la educación para la paz?*

Yo les recomiendo leer a Thoreau y a Bertrand Russell quien tiene un libro muy bonito que se llama La América, pero les recomiendo no llenarse de mucha información, les recomiendo que crean en ustedes mucho más que en los textos por el tema tan difícil que tienen.

Ahí en Monteblanco hay una experiencia muy bonita de trabajo con chicos de prescolar con la paz, una profesora que se llama Tadiana Escorza y les recomiendo hablar con algunos maestros, hay un profesor que se llama José Israel González quien es el orientador del Colegio de Nuevo Horizonte de Usaquéen, sería muy bueno que pudieran hablar con él, tiene una propuesta de paz, en este barrio Horizonte han pasado todo tipo de conflictos.

Hay una profesora que se llama Fanny Landinez que trabaja en San Cristóbal, en Nuevo Horizonte, ella pertenece a colectivos de maestros que creen en el cambio y les recomiendo que vayan al IDEP, allí en el centro de documentación pueden buscar buena información de experiencias.

17) *¿Cuál debe ser el clima escolar en una propuesta de cátedra de la paz?*

Estanislao Zuleta decía que la educación es un campo de combate, pero muchas veces los combates son muy minuciosos; lo ideal sería que hubiera un clima escolar de paz, de tranquilidad, de disposición, etc. pero a veces es también bueno trabajar en un clima contrario. Cuando hay grandes conflictos en los colegios, son conflictos de desconocimientos del otro fundamentalmente, entre maestros. En los colegios existe un manejo del poder muy complicado, los profesores de primaria son menos que los de bachillerato, los de bachillerato son menos que los de universidad, los coordinadores que los rectores, que los orientadores. Creo que esta situación no ha venido cambiando, cuanto más trabajo en equipo y en comunidad se pueda hacer, mejor para la paz, porque la paz finalmente es una manera de tratarnos en equipo y en comunidad.

18) *¿Qué tipo de democracia cree que se requiere para una educación para la paz?*

Eso sí es una pregunta muy complicada, pues yo creo que lo que nos falta a nosotros, más que paz, es democracia, cuanto más democracia podamos tener en el sentido de participación, es lo ideal y considero que ahí es donde están las dificultades grandes en el país, la falta de credibilidad y el tener una sociedad tan fragmentada y tan desigual, si nosotros no logramos superar eso es muy difícil, por supuesto hay ciertos principios éticos, incluso normas jurídicas que puedan ayudar, pero mientras no se solucione el verdadero problema, es muy difícil.

19) *¿Qué perfil cree que deban tener los maestros?*

No, yo no creo que deban ser maestros de determinadas áreas, me parece que debe ser un trabajo más colectivo, hecho por maestros con los maestros, no diría que hay un perfil que prime sobre otro, cada quien tiene una experiencia y puede aportar.

20) *¿Qué lineamientos pedagógicos se requerirían para el desarrollo de esta cátedra?*

Pues yo creo que ya está contestado, digamos el tema de la pedagogía por proyectos, pero hay cosas que uno al final no entiende muy bien, el Ministerio hace orientaciones pedagógicas, hace lineamientos pedagógicos, por orientaciones entiendo que son documentos que orientan al maestro por donde construir sus propias respuestas pedagógicas, en cambio los lineamientos son líneas. En este sentido, considero que el tema de educación para la paz está demasiado ligado a los contextos como para tratar de tener unos lineamientos, yo lo que establecería serían criterios: uno muy importante, la diferenciación por edades, que nos permita superar la acción pasiva y casi demagógica que se hace con los niños, en el sentido de ponerles a pintar palomitas, sino que tengan actividades que permitan a los niños verse como sujetos, que pueden opinar sobre su realidad. También, el tema diferencial con las chicas y los chicos.

Me parecen igualmente muy importantes los vínculos que la cátedra por la paz tenga con otros contenidos curriculares, concretamente con sociales, con otras áreas que hay en el colegio, tratando de buscar puntos de encuentro. Considero como otra orientación clave el trabajar este tema por proyectos y a partir del contexto y, la otra cosa, es el carácter simbólico de las acciones en la escuela, en eso creo mucho.

21) ¿Qué cambios se requieren en la cultura escolar?

Casi otra cultura escolar, ésta es una expresión de la cultura social, nosotros no podemos pretender tener una cultura escolar distinta y en el caso de la educación para la paz yo creo que se requieren tres tipos de acciones políticas: unas a nivel de política educativa, en el sentido de que la cátedra tenga unas implicaciones, tengan unos alcances y tengan también unas obligaciones para los maestros y para las instituciones; otras acciones relacionadas con prácticas, es decir las propuestas metodológicas y didácticas que puedan ayudarle a los maestros a desarrollar actividades y, por lo último, se requiere un cambio de cultura escolar, lo cual implica un trabajo a largo plazo, otra manera de tramitar las diferencias en la escuela tan vinculada al autoritarismo y últimamente a los conflictos jurídicos.

Los abogados dicen que a nadie se le niega un ejecutivo, ahora, no se le niega a nadie una investigación preliminar en la secretaría y todo el mundo acusa a todo mundo, todo se vuelve jurídico.

En la escuela es grave porque se están penalizando problemas pedagógicos, con esta moda digamos del *bullying*, del conflicto, de la violencia escolar, temas que son pedagógicos los convierten en temas policíacos, en vez de llamar al profesor, llaman es al policía. Esta es una de las dificultades de la ley de infancia y de la adolescencia, porque en esta ley se establecen responsabilidades muy fuertes para los maestros y directivos y ellos prefieren curarse en salud. Por ejemplo, yo tengo un muchacho y mete droga, qué debo hacer como maestro?, trabajar con el muchacho? Entenderlo? o lo debo denunciar? Empieza el tema de que una manzana podrida daña al bulto, entonces toca sacarlo o debo cuidarme, pero si yo lo saco para dónde lo estoy mandando?, cuál es la oportunidad que tiene el joven? Esto también es un problema, entonces miramos para otro lado mejor o mientras no se meta conmigo pues no

hay problema, eso es un poco la cultura que está generando las tías, la Contaduría, la Personería... uno observa por ejemplo a los rectores gastando gran parte de su tiempo en solucionar ese tipo de cuestiones.

22) ¿Qué otro consejo o recomendación nos daría para llevar a buen término nuestro trabajo?

Yo les recomiendo que crean mucho en ustedes, ustedes son un equipo muy fuerte porque cuentan con maestros que están en la vida escolar, con un filósofo, un abogado y una orientadora. Otra recomendación que les doy, es una cosa muy difícil en el mundo universitario, que es la simplicidad, la cual es una riqueza en la escuela; las cosas sencillas, concretas. Uno en la universidad tiende a una cantidad de parafernalias, autores, citas y documentos y esto hace que las propuestas hechas en la universidad sean interesantes pero en muchos casos se vuelvan inmanejables. Creo por lo tanto, en las acciones sencillas y lo otro que les insisto, es en lo simbólico y lo demostrativo, lograr que dos bandos contrarios de jóvenes jueguen un partido de fútbol, puede ser más importante que todo un discurso en ese sentido.

Rafael Pabón en su trayectoria profesional ha trabajado en diferentes entidades como investigador en el sector educativo. Actualmente es el Coordinador del Programa de Fortalecimiento y Formación de Organizaciones Juveniles en la Fundación CINEP y entre de otros cargos ocupados, fue Investigador del Programa de Educación y Políticas Públicas del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Coautor en el 2005 de la publicación del Cinep: "Biopedagogía: Sistematización de la estrategia educativa del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. El Magdalena Medio, una construcción histórica"

ENTREVISTA E5

Entrevistada: MARINA CAIRETA SAMPERE

Investigadora y profesora de la U. Autónoma de Barcelona (Programa de Educación de la Escola de Cultura de Pau)

Entrevista realizada dentro de la investigación de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana titulada:

Construcción de un Marco de Fundamentación de la Cátedra de la Paz en tiempo de Postconflicto Armado.

Estudiantes Investigadores: Eduard Amorocho, María Mercedes Giraldo, Jhon Granados, Mónica Hilarión y Carolina Montagut

Investigación dirigida por la Investigadora y docente: Dra Rosa Ludy Arias

13 de marzo de 2015

ENTREVISTA REALIZADA A MARINA CAIRETA SAMPERE

Profesora asociada al programa de la Escola de Cultura de Pau de la Universidad Autónoma de Barcelona.

1. ¿Ha participado en la creación o desarrollo de una cátedra de la paz o en una experiencia de educación para la paz en nuestro país?

Sí, he hecho algunas cosas, más aquí en España pero también he trabajado con la Alcaldía de Bogotá y con Nariño también. En Colombia he realizado actividades con entidades que trabajan en educación para la paz.

En nuestra experiencia, hemos identificado que en Colombia existe un gran problema con las escuelas públicas: el elevado número de estudiantes por aula, como es el caso de los colegios de Bogotá. Por otro lado, están las condiciones de saturación del profesorado y la dificultad que tienen éstos para gestionar la convivencia y los conflictos. Adicionalmente, hay mucha dificultad en gestionar el tema de estructuras dentro de los centros que faciliten la convivencia.

No he leído exactamente cómo quieren construir la cátedra de paz, pero el debate acá son los temas de educación para la paz, sobre si tienen que ser o no manejados como un tema transversal, como una infusión en donde no haya una asignatura precisa sino que esté presente en toda la vida escolar y hay gente que dice que tiene sentido hacer una asignatura.

Frente a esto, el Estado Español, en concreto en Cataluña, lo que ha hecho es primero plantear unos ejes transversales en los cuales la paz es uno de ellos, entendiendo que en este tipo de educaciones tienen que estar todos los valores en la cultura escolar; sin embargo, al trabajarse sólo como ejes transversales, se desarrollan únicamente unos ejes tangenciales, lo que significa que sólo se hace una cosa puntual que algunos profesores lo trabajan pero otros no. Posteriormente, se pasó a introducir la asignatura de *educación para la ciudadanía* que era obligatoria en algunos cursos; en tercero y quinto de primaria, y en primer y tercer grado de secundaria.

Para mí la asignatura tiene una parte muy interesante, porque permite que haya un currículo explícito, en el que se pueda hablar de algunos temas que son importantes y se garantiza que los espacios estén reconocidos, por ejemplo; los derechos humanos o temas de democracia y los temas relacionados con el concepto de paz; no obstante lo anterior, existe el riesgo al tener una asignatura específica de llegar a concluir que ya no se requiere hacer nada más, siendo que es igualmente necesaria la transversalidad en el currículo de la educación para la paz. Por lo tanto,

considero que el modelo debería tener ambas posibilidades, una asignatura con un currículo explícito y también ser trabajado el tema transversalmente.

Hace unos pocos años, antes de que el actual gobierno hubiere sacado del currículo la educación para la ciudadanía, reversando iniciativas positivas en materia educativa, coexistían tanto los proyectos de convivencia, como la asignatura de educación para la ciudadanía. Para mí era una buena combinación porque esta asignatura permitía en este espacio curricular hablar de ciertos temas como por ejemplo: en la asignatura de historia y de ciencias sociales, se podía hablar de derechos humanos, pero en la realidad en los libros de texto se seguía viendo sólo el tema de las guerras. Nosotros hace cinco años hicimos un análisis sobre libros de texto de historia que se ven en la secundaria y realmente las conclusiones eran un poco decepcionantes, de tal manera que si bien los espacios transversales en asignaturas como la historia son importantes, lo cierto es que desde la perspectiva de la educación para la paz el currículum explícito es un espacio privilegiado para trabajar este tema.

2. ¿Qué considera que se deba trabajar en la Cátedra de la paz y qué autores nos recomienda para educar para la paz en tiempo de post-conflicto?

En cuanto a la cátedra habría dos temas para trabajar, el referido a los contenidos y a la metodología. En cuanto a la metodología, aquí tenemos los proyectos de convivencia, cada centro tiene que definir un proyecto de cómo va a desarrollar la educación para la convivencia, me parece que ésta es una estrategia importante, porque cuando tú hablas de un proyecto de convivencia hablas desde la perspectiva de toda la vida escolar, la educación para la paz tiene este trabajo. Desde una perspectiva metodológica es esencial la convivencia pacífica dentro del centro más que hablar de más contenidos, entonces el lío es cómo vamos a abordar el conflicto cuando exista, cómo vamos a educar en el conflicto porque en la convivencia escolar esto existe, cómo vamos a abordar los derechos humanos dentro de la escuela; entra la escuela diciendo “nos respetamos entre nosotros” pero vamos a hablar más allá de eso, cómo cuestionamos la vida democrática dentro de un centro educativo, cómo educamos la democracia, cómo educamos en el conflicto, cómo educamos en los derechos humanos. De allí, que esta parte metodológica sea fundamental para no caer en la doble moral de contarnos muchas cosas pero después hacer otras que no guardan ninguna coherencia.

Toda esta parte metodológica implica identificar cómo son las cosas y cuestionar en el aula de forma cooperativa qué herramientas tenemos; el aprendizaje cooperativo puede ser una herramienta muy conveniente, por ejemplo: cómo hacemos para que las clases tengan una asamblea semanal donde se acostumbren los muchachos a hablar sobre los conflictos de grupo y sobre las vivencias del grupo y cómo eso se puede traspasar después a nivel de centro en un consejo de estudiantes. Entonces, para mí lo básico es cómo se trabajan estos temas a nivel de los maestros, a nivel de los niños y también entre los profesores y los niños. Me parece importante privilegiar lo metodológico para capacitar en estas habilidades y después sí desarrollar los aspectos temáticos.

Los contenidos que nosotros aquí vinculamos a la educación para la paz que nos permiten avanzar hacia una paz positiva, aunque acá no tenemos el tema de violencia armada, pero sí creo que les puede servir mucho la documentación de *Oscali*, quien tiene textos interesantes de cómo trabajar el tema víctimas, cómo trabajar el tema de reparación, también podéis consultar a *Baketic*, *Guernica* o *Oratsu*.

Acá se percibe mucho la necesidad de trabajar en el conflicto y con los niños en situaciones de familias desestructuradas, toda esta parte de dolor, pero claro, el contexto es un poco distinto, pero igualmente el tema de derechos humanos y el de democracia son centrales, el tema de género y relaciones de género, es un tema difícil de abarcar porque primero el colectivo de profesorado reconoce poco el problema y cuando empiezas a tocarlo implica tocar temas de identidad profundos, entonces es difícil de entrar. Por lo tanto, están estos tres temas, evidentemente lo que se ha dicho del conflicto, de educación en el conflicto y para el conflicto.

Todos esos temas tienen que ver con la paz estructural, lo que sucede a nivel de país también se da dentro de la escuela y es ahí donde nos tenemos que focalizar en la práctica, y después la diversidad cultural, entendiéndola desde una perspectiva amplia, no sólo dos culturas de países distintos o de razas distintas sino de generaciones distintas, de género distinto, o sea todo lo que abarca lo cultural, lo importante es que la gente sepa convivir en la diversidad y que se dé espacio a las minorías, y cómo eso se realiza es complicado.

3. ¿Qué impacto considera que pueda tener la educación para la paz en la construcción de una cultura o culturas de paz?

Ese es un tema que nosotros nos preguntamos, cómo evaluar la educación para la paz es un gran reto. Siendo que el impacto es a mediano o largo plazo, es complejo de evaluar en el sentido de medir, pero lo cierto es que los niños aprenden lo que viven, entonces, en la medida que los adultos seamos capaces de capacitarnos en habilidades para la paz y en conocimientos se logra evidenciar algún impacto.

Es apasionante visualizar el tema de la gestión del poder entre niños y adultos, creo que ahí se ejerce mucha más violencia de lo que muchos adultos creen y eso implica que los adultos nos tenemos que revisar bastante. Por ejemplo, aquí en Cataluña hay un nivel de convivencia bastante positivo y eso tiene que ver con la historia de este país y con la evolución de la educación. Ahora bien, si una generación ha evolucionado en este sentido, la siguiente evolucionará aún más, a no ser que pase algo traumático, que haya una guerra, entonces todo lo que se construye en tres generaciones se va en tres días, sin embargo, la educación debe evolucionar y allí se nota el cambio.

4. En vista de que conoce el caso colombiano ¿Qué debilidades encuentra en nuestro sistema educativo y político para generar esas culturas de paz?

Lo que se tendría que hacer, es ayudar a que el profesorado pueda hacer un proceso de formación en temas de cultura, paz y violencia. Además Colombia tiene experiencias muy buenas de procesos concretos, pero quienes lideran el trabajo escolar son los maestros y mientras ellos no cambien de hábitos, no desaprendan muchas cosas eso va a ser difícil.

Por ejemplo, en uno de los trabajos en los que participé en Colombia me sorprendió la dificultad que tienen para cooperar, esto lo observé en uno de los talleres que realicé sobre tradiciones de educación para la paz, este caso fue el más gráfico de todos y para mí tiene mucho sentido por la situación de violencia en que viven, es normal la desconfianza y esto genera una cultura, entonces ¿cómo desaprender esta cultura?, esto constituye un reto para la generación actual de maestros y probablemente para la siguiente y obviamente más recursos para la educación en el sentido de que al tener cuarenta alumnos en un aula hace imposible cualquier dinámica. Aquí por ejemplo hay experiencias de comunidades de aprendizaje en la que se implica la comunidad en la escuela y se usan los recursos de la comunidad para ampliar los recursos de la escuela, eso podría ser una opción.

5. ¿Tiene algún proyecto con profesores o comunidad educativa, que nos brinde algunos lineamientos de cómo trabajar en nuestro país?

Aquí hay la línea de trabajo de las *comunidades de aprendizaje*, si buscáis por internet hay un señor que se llama Flesha, que lo encuentras si ponéis Comunidades de aprendizaje Barcelona, ellos tienen experiencias bonitas. Después está la línea de trabajo de *la comunicación* en el ámbito escolar que también me parece un enfoque interesante, también está el enfoque de *escuelas democráticas* que trabajan más la parte de desarrollo y participación de los chicos y chicas, aquí en el ayuntamiento de Barcelona están haciendo un proyecto para trabajar las relaciones abusivas entre niños y niñas con un *enfoque de género* integrador algo ambicioso, pero interesante porque focaliza en las relaciones no violentas es decir relaciones igualitarias.

Nosotros trabajamos más un enfoque de *convivencia y conflicto*, educación en y para el conflicto en proyectos de convivencia. Esta es una buena línea, el hecho de obligar desde la administración educativa a generar proyectos de convivencia, entendiendo que la escuela además de ser un centro de enseñanza, también es un centro de convivencia, aspecto que se tiene que cuidar y no sólo con una mirada organizativa sino también con una mirada educativa, entonces para mí es una estrategia potente, no sólo la existencia de una asignatura sino que debe además haber suficiente profesorado que esté bien formado y esta formación tiene que incluir herramientas de educación para la paz, conocimientos y capacidades complejas.

6. Marina si tuvieras que desarrollar la Cátedra de la paz en nuestro país, ¿Qué temas tú abordarías?

Se tiene que pensar en un currículum desde los más pequeños a los mayores, probablemente en un currículum en espiral y los temas principales seguramente tendrían que ver con los que he mencionado antes pero también con

que haya espacios donde los niños aprendan gestión emocional, expresión, comunicación, emociones y abordar el tema de las consecuencias del militarismo en un sentido amplio, aquí supongo que durante años tendríais que trabajar la memoria histórica y la sanación, ya que muy seguramente en la escuela van a haber niños que sean hijos de militares, hijos de paramilitares, hijos de víctimas, entonces es importante pensar en cómo trabajar el reencuentro entre estos niños dentro un ámbito contextualizado.

Adicional, creo que es necesario reparar el daño y avanzar en la reconciliación, porque si no sería una injusticia con las víctimas porque si tú no reparas, no estás reparando las relaciones comunitarias, las cuales se ubican dentro del marco escolar, entonces, para el futuro y para la calidad de vida de las personas eso es bien importante.

Por ello, vuelvo a insistir en el tema metodológico pues la escuela debe partir de ser inclusiva, donde los niños y niñas se sientan en confianza, en un espacio de seguridad, de convivencia saludable, en un espacio que sea bueno para todas las edades. Por eso reitero mucho y no sé si la Cátedra de paz eso es lo que es, dar unas horas, hablar de este tema o realmente planificar un proyecto de convivencia pacífica en la escuela.

Entonces, aquí tengo muy claro que lo prioritario en un proyecto de convivencia, sin un acompañamiento fuerte a los maestros es complicado, es decir no se puede dejar a los maestros solos en esta empresa, lo digo en el sentido que os decía antes, que los maestros tienen que implementar nuevas maneras de hacer, al mismo tiempo que tienen que dar clase con grupos que ya conocen, con muchos hábitos ya adquiridos por ellos y esos son procesos progresivos que requieren acompañamiento. Esto se convierte en un reto fuerte porque tiene mucho de metodológico y tiene que ver cómo el profesorado es capaz de reconocerse parte de todo este proceso y por lo tanto estar abiertos a reconocer sus vulnerabilidades. El arte nos permite alinear procesos de aprendizaje y se constituye en un recurso para trabajar la educación para la paz.

Acá por ejemplo nos pasa que en secundaria hay una estructura compleja para permitir proyectos de convivencia fuertes y una de las complejidades es el profesorado y su cultura, el sistema les pide unas cosas que no ayudan a eso, les pide por ejemplo si tú tienes licencia de química puedes dar química a chavales de trece años pero no tienes que saber de pedagogía, entonces por ahí vamos muy mal, tienen que saber muy poca pedagogía para estar con adolescentes de una edad muy complicada, o sea, no voy a culpabilizar a los profesores, es entender que el profesorado actúa muchas veces en función del sistema en el que está inmerso, entonces cómo se modifica esto y cómo se les da apoyo?.

Adicionalmente, se presenta un salto muy fuerte entre primaria y secundaria. En primaria sí que hay muchas experiencias y como más trabajadas, en secundaria es muy difícil por la organización del sistema de parcialización de los tiempos, por ejemplo el profesorado tiene muy poco hábito de trabajar en equipo y a un profesor le puede costar mucho que alguien entre a su aula a observarle o a hacer clase con él, entonces claro si partimos de esta

cultura ¿cómo vamos a generar una cultura de cooperación desde ahí?, son necesarios cambios estructurales y culturales, si sólo nos quedamos en lo formal vamos a tener que esperar como tres generaciones más para modificarlo, para decirlo de alguna forma.

***Marina Caireta.** Investigadora y profesora de la Universidad Autónoma de Barcelona, forma parte del Programa de Educación de la Escola de Cultura de Pau, centro de investigación creado con el propósito de trabajar para la paz y los derechos humanos, el análisis de conflictos y de procesos de paz, la educación para la paz, el desarme y la prevención de conflictos armados. Ha trabajado en diferentes programas y proyectos de educación para la paz tanto en el ámbito formal, como en el no formal en varios países, entre ellos Colombia. Ha publicado distintos artículos en revistas y es coautora del libro Juegos de paz -Caja de herramientas para educar hacia una cultura de paz.*

ENTREVISTA E6

Entrevistada: MARIETA QUINTERO MEJIA

Investigadora y docente universitaria experta en los temas de conflicto armado, ciudadanía y paz

Entrevista realizada dentro de la Investigación de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana titulada:

Construcción de un marco de Fundamentación de la Cátedra de la Paz en tiempo de Postconflicto Armado.

Estudiantes Investigadores: Eduard Amorocho, María Mercedes Giraldo, Jhon Granados, Mónica Hilarión y Carolina Montagut

Investigación dirigida por la Investigadora y docente: Dra Rosa Ludy Arias

20 de marzo de 2015

ENTREVISTA REALIZADA A MARIETA QUINTERO MEJÍA

-Investigadora y docente universitaria experta en los temas de conflicto armado, ciudadanía y paz -

1) ¿Ha participado en la creación o desarrollo de una cátedra de la paz o en una experiencia de educación para la paz?

He sido treinta y cinco años docente universitaria y durante este periodo me he dedicado a formar estudiantes en el tema de las narraciones y la formación ético política, fundamentalmente narrativas de víctimas, victimarios y todo lo relacionado con el conflicto armado. Así mismo, he colaborado en la Universidad Distrital en la creación de reformas curriculares que están orientadas a la construcción de paz y en estos momentos estoy creando con un grupo de colegas en esta universidad, una maestría de paz.

En post doctorado he estado al frente de estudiantes que han trabajado en sus investigaciones en temas como el secuestro y el impacto que ha tenido éste en la identidad personal. Otro tema que trabajé con una tesis que le dirigí a una estudiante de la Universidad Nacional en construcción de paz, tiene que ver con el conflicto armado: los médicos en la guerra. Otra, sobre el impacto que ha tenido el conflicto armado en la escuela, es una tesis que vamos a presentar en mayo o junio.

Colombia empezó a tener proyectos de investigación en ciudadanía apenas en mil novecientos noventa y siete y en el noventa y ocho, porque a partir de la Constitución Política del noventa y uno se establece la importancia que tiene la ciudadanía en la construcción de nuestro tejido social y sólo hasta ese momento se empezó a hablar de ciudadanía y de paz. En el noventa y ocho presenté un proyecto de investigación a Colciencias y creo que fue uno de los primeros que Colombia tuvo sobre ciudadanía; el primer estado del arte sobre formación ciudadana se construyó apenas en el dos mil, dos mil uno, entonces nosotros realmente desde el noventa y ocho, desde hace más de quince años no tenemos temas de ciudadanía, en los temas de paz llevamos cinco meses desde septiembre hasta el día de hoy.

La chica con la que trabajé la tesis del secuestro tenía el compromiso de crear alguna propuesta curricular y ella se sobreactuó como dicen los jóvenes y creó una maestría que se llama Cultura de paz, actualmente soy docente de esa maestría. Lo anterior, teniendo en cuenta que nuestro compromiso es el de que los estudiantes con sus investigaciones construyan tejido social; yo a estas alturas de mi vida no tengo interés en dirigir tesis para que los estudiantes se gradúen solamente, creo que hay que hacerle aportes al país.

La primera maestría que existe en el país sobre paz es una maestría de la Universidad Surcolombiana, ahí apoyó mucho Vera Grabe y personas desmovilizadas del M-19 y yo he sido docente de esa maestría; en este momento estoy creando una maestría para la Distrital sobre paz.

Sobre la cátedra de la paz que ha de ser reglamentada por el Ministerio de Educación Nacional, ellos pasaron un proyecto de reglamentación para la discusión de los académicos, yo presenté una contra argumentación o propuesta complementaria a la presentada por esa Entidad.

2) *¿Cuáles podrían ser los fundamentos teóricos desde los cuales se fundamente la cátedra de la paz? ¿Cuáles serían las categorías más importantes a tener en cuenta para el soporte teórico de esta cátedra? y ¿cuáles sus objetivos?*

La cátedra de la paz para el Ministerio de Educación Nacional hasta la fecha sólo es un proyecto de resolución, por lo tanto no tiene fundamentos. Los que yo propondría para la cátedra de la paz, de acuerdo a lo que le planteamos a la Ministra debe estar orientada a la construcción de la memoria histórica, para conocer los hechos de violencia en nuestro país y también para que estos hechos no se vuelvan a repetir; yo creo que una manera de no repetir la historia es conocerla.

En segundo lugar, la cátedra debe estar orientada por el tema de derechos humanos y, un tercer componente que podría complementar esta cátedra de la paz, es la ayuda humanitaria. Adicionalmente, otro componente que estaría muy relacionado con la memoria histórica y que yo lo colocaría dentro de este tema de los contenidos, es el de señalar la importancia de los procesos de posconflicto que han existido en el mundo y cuáles han sido las condiciones de investigación que en Colombia se han creado para la comprensión y la detención de los hechos atroces.

También hemos propuesto a la Ministra de Educación, y esto ya no sería como fundamentos conceptuales sino cómo ponerla en marcha, que hagamos procesos de formación con docentes, porque mientras los maestros no tengan una formación no van a entender cómo es que se realiza esto. Creo que al presentarles a los niños apartes de Walter Riso o hacer retiros espirituales, izadas de bandera, celebrar el día del amor, o hacerles semana de la responsabilidad, no estamos formando ciudadanos en temas de paz o en temas de ciudadanía, sino que eso es una caricatura, es una propuesta que no le permite a la escuela llenarse de contenidos propios sobre ciudadanía y paz.

Nosotros le planteamos a la Ministra que hiciéramos un proceso de formación de docentes, le propusimos unos contenidos, también un cómo sería esta formación y le propusimos además la realización de materiales educativos, pedagógicos y didácticos para trabajar el tema de la paz; adicionalmente, desarrollar una cartografía social pedagógica que le permita al país entender cuáles han sido los tipos de violencia que han existido en

Colombia, el impacto que ha tenido el conflicto armado en la escuela y también las buenas prácticas. Los temas mínimos que propusimos para la cátedra fueron: memoria histórica, derechos humanos y ayuda humanitaria.

Creo que el objetivo más importante es la no repetición de los hechos atroces y el segundo objetivo es poder hacer una construcción de paz sostenible, porque si bien nunca han desaparecido los enfrentamientos armados, hemos tenido periodos de aparente disminución del conflicto en dos grandes momentos, el primero, después de las guerras bipartidistas cuando se crea el frente nacional, las élites consideraron que al hacer ese proceso de concertación entre los grupos enfrentados, disminuirían o acabarían con los procesos de violencia armada en el país. Realmente se realizaron más de ciento veinte micro pactos y eso lo lograron las primeras comisiones que se hicieron en este país, que eran comisiones de curas, entre ellos estaba el cura Guzmán, quienes lograron ir a distintos territorios y escuchar las voces de las víctimas y empezaron a mostrarles cuáles eran las causas del conflicto. Disminuyó el conflicto armado pero éste no desapareció porque en ese período justamente se crean las guerrillas.

El segundo gran momento que uno podría decir que disminuyó la violencia, es cuando la UP cree que es posible otro país entregando sus armas, recordemos que en ese momento cuando ellos hacen la entrega de las armas lo que sucede es una gran masacre contra todos los de la UP y poblaciones enteras murieron cuando se hicieron las elecciones; en ese momento que la UP se desmoviliza, quedaron representantes en casi todos los lugares del país y posteriormente no hemos vuelto a tener momentos de paz distintos al que intentó hacer el gobierno de Uribe con Justicia y paz, pero esta propuesta estuvo más orientada a los paramilitares. Considero entonces, que la no repetición y el hacer una paz sostenible, deberían ser los dos propósitos de la cátedra de paz.

Sobre las estrategias pedagógicas para la enseñanza de la paz, nosotros hemos elaborado unos materiales pedagógicos para el Ministerio de Educación, no precisamente en el tema de paz, sino en el de ciudadanía. Yo quiero en esta entrevista señalar la importancia de diferenciar ambos conceptos, aunque parezca un poco arbitrario porque la ciudadanía es paz. Con nuestro equipo de investigación de la Fundación, hemos hecho unos materiales pedagógicos para el Ministerio de Educación empleado varias estrategias, una de las cuales fueron las ecografías narrativas, porque a partir de la posibilidad de la reconstrucción de la memoria de los hechos usted es capaz de dimensionar la vulneración y es capaz de situar la idea de una vida buena desde el dolor y sufrimiento que los otros han tenido; al hacer ese ejercicio denominado *capacidad de imaginación narrativa*, se realiza un ejercicio de abstracción que permite desarrollar un sentimiento empático, que no es lo mismo que ponerse en el lugar del otro, porque eso jamás lo podríamos hacer, al no poder asumir lo que el otro está viviendo; creo que la solidaridad es un asunto muy ausente en nuestras escuelas y en nuestra vida cotidiana.

Una estrategia pedagógica deberían ser las biografías narrativas, otra estrategia que nosotros hemos creado son las observaciones morales, con el objeto de que aprendamos a observar, que aprendamos a guardar el registro y a darle interpretación y valor a ese registro; a manera de ilustración, en nuestras calles encontramos muchos desplazados, algunos no lo son y se aprovechan de esta circunstancia pero vamos a tener confianza que los que piden

en la calle y los que se sienten abandonados en la calle son personas que han sufrido de vulneración de desplazamiento, pero también vamos a imaginarnos que para nadie sería un orgullo salir a la calle a ser despreciado porque no lo miran, porque no lo escuchan y a vivir de la caridad. Estos tres argumentos nos llevarían a decir que aquellos que dicen que son desplazados sí lo son.

Cuando uno trabaja observaciones morales uno puede darse cuenta que el conflicto armado existe, saliéndose un poquito de su teléfono celular cuando va por la calle, saliéndose un poco de su vida individual y personal y de las tareas fundamentales de su propia vida y se pone a mirar al otro, uno puede lograr comprender las necesidades que tiene el país y hacernos un poco menos indolentes, nos preocupamos muy poco por el otro, por eso las observaciones morales son una estrategia muy interesante.

La tercera estrategia que nosotros hemos trabajado con el grupo son las piezas comunicativas, expresiones estéticas y artísticas. Consiste en poder trabajar actividades propias de los niños como el circo, los distintos juegos lúdicos y estéticos que tienen ellos incorporados, los juegos populares, los juegos de calle para aprender a resolver las diferencias y los conflictos. Considero que hay muchas estrategias que están más cercanas a nosotros y son menos escolarizadas y podrían dar mejor resultado; cuando estamos en un juego como “la golosa” o como “la lleva” o como “el trompo” donde alguien va ganando, la pregunta que uno haría es ¿por qué hay que hacer un esfuerzo por hacer trampa? Y ¿por qué cuando estoy invitando a la trampa lo que estoy haciendo es que sea mucho más fácil seguir los atajos que asumir que voy perdiendo? y segundo, cuando voy perdiendo ¿por qué es tan fácil el cambio de las normas y las reglas, de manera que aprendo que no se deben respetar y que las puedo alterar cuando no me permiten obtener ganancias.

Aprendemos que las reglas y las normas son buenas cuando representan nuestros intereses y muy malas cuando nuestros intereses se ven afectados, pero no vemos que sean malas cuando afecten los intereses de los otros. Muchos de los juegos populares de las regiones donde hay mayor conflicto armado deberían ser una buena estrategia de terapia para el posconflicto, para el perdón y también para la construcción de tejido social. Creo que no hemos hecho la tarea lúdica en la escuela para pensar los juegos en relación con la paz y hemos creado artificios muy ajenos a la propia vida de los niños.

La resolución de dilemas morales es tal vez la estrategia que más hemos usado y es muy importante porque permite plantear los puntos de vista personales y controvertir los puntos de vista de los otros. Sin embargo, es evidentemente racional y al ser tan racional los niños terminan diciendo lo que el otro quiere escuchar.

3) *¿Nos podría precisar cuál es la diferencia entre educar para la paz y educar para la ciudadanía?*

Yo no separaría estos dos conceptos, lo que sucede es que estamos en Colombia y dado el contexto en que hemos vivido deben tener sus bemoles diferenciales, El tema de la ciudadanía cobija a Noruega, a Suecia, a Escocia

que son países que no tienen problemas de guerrillas y que no tienen seis millones de víctimas. Cuando usted tiene un país en donde lo que usted hace con la formación ciudadana es fortalecer asuntos relacionados con las identidades culturales, con el respeto por las diferencias, con la tolerancia, cuando se reafirman temas relacionados con el por qué vivir con los otros, cuando se trabaja la responsabilidad democrática, la importancia de la participación, no solamente la referida a los procesos electorales, sino a la construcción de pactos, se fortalece el tejido de la ciudadanía.

Pero cuando se tiene un proceso de sesenta años de conflicto armado en donde esto no ha entrado en la escuela, en donde en la misma escuela conviven el hijo del victimario con el hijo de la víctima y el hijo del que toma las decisiones como juez o como el representante de la justicia, que de acuerdo con los intereses que tenga, fortalece al uno o fortalece al otro. No podemos ser ingenuos, se ha de considerar que muchas de las masacres fueron realizadas con el apoyo del mismo Estado, entonces no es lo mismo formar para la ciudadanía que formar para la educación de paz. Cuando se forma para la educación de paz, se educa para reconstruir un tejido que ha sido deteriorado y donde hay que reconocer a las víctimas del conflicto y donde se tienen que reconocer asuntos que aún no hemos reconocido. Es que sesenta años en los que hasta se dejó sin semillas el cuerpo de mujeres buscando cercenar sus órganos genitales porque ahí se encontraban las semillas del enemigo; llevar a los niños y adolescentes a ser parte de los grupos armados y hacer un reclutamiento forzado y, en otros casos, hacer un reclutamiento voluntario porque es mejor vivir con la guerrilla que vivir con la familia o entregarle los niños y los jóvenes a los narcotraficantes porque ¿para qué quiero vivir hasta los sesenta años muerto de hambre si le puedo dar una vida digna a mi familia si vivo ocho o diez años?

Todos esos son daños que ha hecho la estructura del conflicto armado en nuestro país. Cuando se habla del conflicto armado generalmente tenemos la tendencia a pensar solamente en los grupos enfrentados, la guerrilla y el ejército y tenemos que entender que son paramilitares, guerrilla, ejército y narcotraficantes, de igual manera el conflicto armado permitió que el narcotráfico en la década de los ochenta permeara los escenarios de la justicia y el Congreso.

Por lo tanto, no se puede formar para la ciudadanía de la misma forma que se hace en un país que no ha tenido una trayectoria de conflicto armado. En un país como el nuestro, los niños deben entender que existe paramilitarismo, que existen minas antipersonales, que existen falsos positivos que han sido creados por el mismo Estado para poder entregar víctimas para señalar que han matado guerrilleros. Siento mucha preocupación que en nombre de una formación ciudadana estemos ocultando los hechos atroces, no quiero decir que llenemos las escuelas de sangre, pero sí quiero que los niños aprendan qué paso en el Palacio de Justicia, que los niños entiendan por qué se crearon los grupos paramilitares, que los niños entiendan por qué hoy un señor como Pretelt tiene un montón de terrenos en Córdoba que son de víctimas, o sea que son de personas que fueron desplazadas.

No quiero dejar el mensaje de que cuando se forma en ciudadanía no se está formando en paz o cuando se forma en paz no se está formando en ciudadanía, lo que pasa es que nosotros tenemos una situación de posconflicto que nos obliga a que conozcamos la verdad de los hechos y esto no puede ser posible si la verdad no es contada, la verdad no es un asunto jurídico, es un asunto de poder restaurar los daños, lo que se ha denominado la justicia anamnética, que es la justicia de la memoria de los acontecimientos, y si tú hablas con las personas que estudian ciudadanía no saben la historia del conflicto nuevo en Colombia.

La protección de las riquezas culturales y naturales de la nación lo quitamos del proyecto para enmarcarlo en la ética del cuidado; al igual que la resolución pacífica de conflictos y prevención del acoso escolar, ya que estos temas están siendo trabajados en la escuela y si bien se confunden con el tema de la paz porque le aportan a ella, ésta realmente tiene que ver es con el conflicto armado del país, con la guerra; en este sentido, en países como Noruega no creo que exista una cátedra de paz. No con cualquier proyecto de impacto social en la escuela, como lo es un cultivo de papa o un proyecto de prevención de la drogadicción, se está construyendo paz.

Nosotros propusimos para la cátedra de la paz, dentro del contexto del conflicto armado que vive nuestro país, los siguientes temas: justicia y derechos humanos; ética ambiental; ética del cuidado; memoria histórica; cultura y gestión del conflicto, que no es lo mismo que resolución de conflictos; cultura democrática, gobernabilidad y gobernanza; ayuda humanitaria y solidaridad y; cooperación. Otro tema que propusimos trabajar dentro de la escuela en el proyecto de reglamentación fue el de las historias de los acuerdos de paz nacionales.

4) *Por qué considera que la categoría de cultura y gestión del conflicto no se identifica con la resolución de conflictos?*

Porque nosotros confundimos dos niveles, un nivel entre pares, no nos entendemos y entre pares establecemos las diferencias y las resolvemos a puños; ahí resulta necesario que aprendamos a solucionar los conflictos; el otro nivel es una cosa distinta, es un nivel macro, en el que bandos de diez mil hombres llegan a un pueblo, queman de las cincuenta casas que hay, cuarenta, ahí lo que se requiere es una cultura y una gestión de conflicto por parte de quienes hacen parte de la autoridad y quienes hacen parte del liderazgo de la comunidad, que es distinto a que yo me pelee contigo y no te vuelva a hablar. Yo sé que por intolerancia los muchachos pueden pegarle una puñalada a otro, pero eso es criminalidad, otra cosa es que yo me organice.

Para decirlo más claro, la diferencia radica en los modos de organización de un lado y del otro, en el uno es producto de una intolerancia y puede dar lugar a un conflicto que puede desencadenar una muerte y ahí lo podríamos tipificar como criminalidad y se puede ubicar en un tema del código penal; el otro, es yo me organizo, yo tengo un modo de vivir así, yo tengo unas estructuras creadas, hay unos modos de organización y de configuración y es mi trabajo, entonces mi trabajo es irte a matar o mi trabajo es violarte porque yo tengo que dejarle al pueblo el recuerdo de que aquí mando yo.

Creo que esto se aprende cuando se analizan las historias de las masacres, en el Salado la gente empezó a ver que en las montañas aparecían hombres vestidos con ropa militar, eran del ejército y la gente dijo: aquí va a pasar algo y hubiese podido el alcalde salir a buscar apoyo, pero el alcalde tenía que dejarlos entrar. Todas esas formas de asociatividad que hemos tenido nosotros son las que han permeado eso y es en este segundo nivel que hablamos de la cultura y gestión del conflicto. En este sentido, yo no comparto lo que está pasando en la escuela de que todo sea el debido proceso, porque hemos judicializado la escuela y hemos imposibilitado la capacidad de una negociación por la vía argumentada, deliberada y lo que hacemos son una serie de procedimientos como los de una cárcel.

5) *¿Es o no conveniente el desarrollo de unos únicos lineamientos para la cátedra de la paz para todas las instituciones educativas del país, atendiendo al principio de igualdad de oportunidades o es preferible que éstas tengan la posibilidad según sus contextos de violencia, de adoptar los que se acomoden a sus problemas y necesidades?*

No es sencillo, las dos posiciones tienen unas buenas argumentaciones, yo propongo una intermedia y es que hay unos mínimos universalizables, no universales, que no necesariamente son contextuales; justicia, derechos y memoria histórica no podrían ser temas que se excluyan, porque tienen un carácter de ser universalizables, en la medida en que implican dos cosas: vida buena y vida digna, criterios éstos que debe trabajar la paz. En segundo lugar, lo universalizable como unos mínimos no se opone a la distinción y a la diferencia; hay que indagar cuáles son aquellas características que hacen diferentes una condición de un lugar a otro que sí deben ser tenidas en cuenta, o sea, nosotras en condición de vulnerabilidad, si las tres tuviéramos una situación de riesgo por desplazamiento o por tener un esposo que ha participado en la guerrilla o porque nuestro papá es juez, las tres podríamos tener en esas circunstancias una condición de vulnerabilidad, o como esposas o como mujeres o como hijas; yo esperaría como mínimo que los derechos humanos me protejan. Entonces, ¿qué es lo que marca la diferencia?, en este caso que son tres mujeres ¿por qué? porque la guerra no le llega de la misma manera a los hombres que a las mujeres o que a los niños y a los ancianos, contra las mujeres hay un enfoque diferencial en la guerra que no se puede volver universalizable, entonces yo sí creo que hay que tener unos mínimos universalizables para no perder la condición de reivindicación de derechos y las condiciones de igualdad, pero hay unos mínimos de distinción porque la guerra tiene impactos diferenciales.

6) *Considera que la cátedra de la paz puede concebirse como un proyecto de convivencia dentro de la escuela o ésta ha de ser concebida únicamente para construir paz a partir del conflicto armado en nuestro país?*

No sé, para mí el primero no es cátedra de paz, y estoy totalmente de acuerdo y me parece que es muy interesante la distinción que tú acabas de hacer y hay que dejar claras las diferencias que hay en uno y el otro. Yo no creo que un tema de la paz sea para dejar por fuera el tema de la guerra, pero tampoco creo que una cátedra de paz sea para no hacer posible el perdón ni para hacer posible la capacidad de solidaridad, ni tampoco creo que sea para

no hacer posible la ayuda humanitaria que son los temas que nosotros tenemos muy débiles en nuestra propia vida, por eso no creo que la cátedra de paz sea un asunto de convivencia pacífica en la escuela, porque para eso existen todas las demás cosas que te he señalado, los decretos de convivencia, los decretos de resolución de conflicto, los del matoneo, los del *bullying* y si todo eso fuera paz pues no tendríamos que crear una cátedra de paz para la escuela.

Nosotros le dijimos a la Ministra que sea una asignatura, esto no puede ser una cosa transversal, la transversalidad no es de nadie. La transversalidad tiene una dificultad muy grande y es que termina siendo la izada de bandera y nosotros hemos hecho una oposición muy absurda entre saberes disciplinares y saberes ciudadanos o saberes de la cultura o saberes de las humanidades, y es que hemos priorizado unos saberes por encima de otros y es que queremos grandes matemáticos, físicos, pero sin capacidad de sensibilizarse frente a nuestra vida, uno se pregunta cómo es posible que un senador que ha tenido todas las posibilidades de formarse o un magistrado termine haciendo prácticas criminales, para qué queremos grandes ilustrados si no somos capaces de vivir juntos? La paz es para no repetir más niños víctimas de las minas anti personales, para no permitir más mujeres violadas en medio del conflicto armado, para no dejar más viudas, para no dejar más huérfanos, el resto es ciudadanía y que siga funcionando en la escuela.

7) *¿Cuál cree que deba ser el papel de la escuela frente a los casos concretos de violencia, frente a las víctimas y victimarios que van a tener a diario?*

Me parece que son dos temas distintos, o sea, la cátedra de paz no es para resolver el problema entre los niños, la cátedra de paz es para enseñarte por qué tú tienes que tener comportamientos humanitarios con el otro en situación de vida frágil.

Yo creo que el papel de la escuela -va a sonar muy psicológico- es un papel terapéutico y es papel de renacer, es un papel de otorgar otras oportunidades. Yo creo que la escuela ha expulsado a muchos niños de sus espacios escolares, pero también creo que la escuela es el sitio donde los niños dicen “queremos volver”.

8) *Podrías decirnos ¿cómo podrían ser capacitados los maestros en la educación para la paz?*

Los maestros no están formados en esto. No se conoce la historia del conflicto porque a nosotros toda la vida nos prohibieron hablar de esto, de hecho en el gobierno anterior no permitió la enseñanza de los derechos humanos.

No se puede capacitarlos con un enfoque determinado por respeto a su autonomía, tú no puedes decir “enséñelo de manera cristiana”, tienes que respetar los modos particulares de enseñanza, ni tampoco puedes hacer currículos, tú puedes hacer orientaciones y lineamientos pero no puedes hacer currículos porque nosotros no somos un país de currículos homogéneos.

9) *Dentro de las competencias ciudadanas que trabaja Chaux, se encuentran el manejo de la ira y la empatía ¿considera Ud que estos temas deban ser manejadas dentro de la cátedra de la paz?*

Hay sentimientos morales proclives y hay sentimientos morales declives a la vida con los otros y uno tiene que tratar de que la indignación sea un instrumento instaurado para rechazar todas formas de violencia que puedan existir contra nosotros.

De otra parte, no se puede colocar en competencias la empatía, la empatía no es una emoción, la empatía es una capacidad del individuo para sentirse afectado por el otro, pero eso no son sentimientos, Colombia tiene una deuda con los sentimientos morales.

Las competencias ciudadanas están relacionadas con tres grupos de competencias: de responsabilidad democrática y valoración de las diferencias; identidad y pluralidad y; convivencia y paz. Esos tres grupos de competencia desde el dos mil cuatro que aparecieron los estándares de competencias ciudadanas han entrado a la escuela pero ha sido muy débil su presencia; muchos maestros ni las conocen. Yo como evaluadora del premio compartir me recorro el país y cada año me llegan ciento cuarenta, ciento cincuenta propuestas de información ciudadana y lo que les puedo decir a ustedes es que durante los seis años o siete años que llevan el premio compartir he encontrado una sola maestra de las quinientas que he visto que conoce los lineamientos, orientaciones y los estándares en competencias ciudadanas.

En la mayoría de los casos, la escuela ha sido capturada por el tema de la resolución de los conflictos, eso ha tenido más éxito que la enseñanza de la ciudadanía porque los maestros necesitan resolver problemas disciplinarios; antes le ponía a uno en rojo la conducta disciplinaria, ya después se prohibió y ahora se resuelve con estos decretos relacionados con resolución de conflictos, con proyectos educativos que vuelven posible lo que debe ser un modo de resolución de conflictos. Todos esos decretos lo que han hecho posible es que los maestros tengan herramientas jurídicas para resolver las diferencias, aplicando normas y leyes y eso les ha quitado la capacidad de resolver las diferencias con los otros, de enseñarnos a argumentar.

En este sentido, la norma acalla al hombre, la norma se convierte en el deber ser, pero además no solamente un deber ser en términos declarativos, no, en términos jurídicos y usted puede ser expulsado de la institución escolar cuando se le hace un debido proceso y sin palabras. Entonces ¿para qué enseñar convivencia y paz? ¿para qué enseñar participación y responsabilidad democrática si con entrar a la institución educativa un reglamento me resuelve la pelea de los muchachitos y las diferencias entre ellos? Yo creo que hay un buen propósito detrás de esas propuestas, pero no se corresponde con la vida real de la escuela, son pensadas desde los escritorios, no desde la vida escolar, entonces ¿qué sucede en la escuela? en buena medida las diferencias que se presentan entre los niños y que terminan en acoso, en matoneo, han existido siempre, o sea siempre nos han dicho: fea, flaca, gorda, gafufa, siempre

la diferencia ha sido tratada con burla, con estigmas, con estereotipos, y creo que es por ahí donde se debería atacar, los estigmas y los estereotipos.

Cuando los conflictos dejan de ser conflictos y se convierten en violencia, nosotros le atribuimos características psicológicas a lo que tiene características estructurales y eso tiene unos grandes peligros en la institución escolar porque tú resuelves externamente la dificultad, pero estructuralmente no la estás resolviendo, en buena medida muchos de esos niños que terminan en golpes o que terminan en pandillas, por ejemplo lo que acaba de suceder en el colegio Divino Niño, que a la salida unas bandas se agarraron a cuchillo y terminó muriendo un chico, entonces uno dice: vea, hago el debido proceso y le aplico todo el tema de convivencia y la paz y lo resolviste, no, realmente no lo resolviste, nadie entendió qué sucedió, entonces muchas de las tensiones entre las bandas y entre las pandillas son de orden estructural y están relacionadas con el hecho de que por ejemplo son hijos de personas que han resuelto las diferencias de esa manera, son personas que vienen de padres organizados y movilizados en el mundo de la guerrilla o que son micro narcotraficantes que se enfrentan por las mismas drogas.

Creo que la mayoría de las veces la escuela desconoce las causas y las consecuencias que dan lugar a estos conflictos internos y los volvemos psicológicos, de un individuo desviado, perverso, mal intencionado, los patologizamos, lo convertimos en un problema de salud y no en un problema de comprensión de causas y consecuencias, entonces nunca lo vamos a resolver. Ese problema que no se resuelve en la escuela es un problema de orden estructural que guarda relación con la sociedad, con familias desestructuradas y a su vez se reproduce hacia afuera, no creo que la escuela tenga la capacidad de hacerlo porque los maestros tienen unas agendas administrativas y académicas que desbordan la capacidad de ver a los niños, entonces ¿qué necesitamos? Necesitamos comprender qué pasa en la escuela y creo que no hemos hecho el estudio, nos la hemos pasado diagnosticando con indicadores de eficiencia y eficacia, pero no con indicadores de tejido social.

Marieta Quintero Mejía, graduada en Lenguas y con maestrías en Filosofía y en Educación, hizo sus estudios doctorales y su post doctorado en ciencias sociales con énfasis en infancia y juventud. Es especialista de la Didáctica de la Literatura Infantil. En su trayectoria profesional se ha destacado como docente universitaria por espacio de 35 años, en los que ha dirigido varias tesis, dos de las cuales han obtenido reconocimiento, una sobre los médicos en la guerra y otra que fue laureada sobre el secuestro. Actualmente dirige una sobre el impacto que ha tenido el conflicto armado en la escuela. Se ha desempeñado como investigadora en las líneas de investigación educativa, desarrollo humano y educación, perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud y formación ética y política y principalmente ha trabajado el tema del conflicto armado. Hace parte del equipo que coordina la creación de la Maestría de Paz en la Universidad Distrital.

ANEXO 3

Dimensión: ÉTICA		
Referencia bibliográfica: Etxeberria, X., (2013). <i>La educación para la paz reconfigurada. La perspectiva de las víctimas.</i> Madrid: Ediciones Fuencarral.		
Categoría	Cita textual	Análisis
LA DIGNIDAD HUMANA	<p>“Una educación para la paz centrada en las víctimas debe hacer la reivindicación real de la dignidad uno de sus objetivos fundamentales. Y debe hacerlo tomando como referencia los colectivos a los que no se les reconoce esta dignidad y coaligándose pedagógicamente con ellos en la medida que sea viable. En ese sentido, una educación en la dignidad será encarnada y efectiva “(Etxeberria, 2013, p.136).</p>	<p>La dignidad como valor ético por excelencia que configura al ser humano es vital en la educación para la paz en la medida que reconoce la identidad de los sujetos, de aquellos que son reconocidos, pero especialmente de aquellos que no lo son.</p>
	<p>“La dignidad se aplica a todos los seres humanos dotados de conciencia y libertad, y como tales, capaces de moralidad. Así mismo, la dignidad es una características de la persona que se muestra intrínseca a ella e inalienable” (p. 135).</p>	<p>Hablar de dignidad humana nos remite a la capacidad que tiene el individuo de ejercer su libertad en conciencia, esto es, la capacidad de decisión y de determinación que tiene todo ser humano en cuanto es algo intrínseco a su naturaleza.</p>

EL RECONOCIMIENTO	<p>“La dignidad humana no solo nos permite definir los grupos humanos discriminados y violentados en lo más básico. Nos ayuda a que descubramos las principales dinámicas de la violencia, que se nos presentan como relevantes mecanismos de la negación de la dignidad. Si somos sujetos de dignidad, somos valor en sí, fin en sí, merecemos respeto” (p.138).</p>	<p>La dignidad en la educación para la paz contribuye en generar dinámicas de comprensión de aquellos grupos que son discriminados por la violencia por ejemplo.</p>
	<p>“La referencia a la dignidad es iluminadora no solo para reclamar que no haya víctimas, sino también para detectar modos como se provocan víctimas, vistos con enfoque moral” (p. 139).</p>	<p>La dignidad como fundamento de la persona permite reivindicar el papel de las víctimas, así mismo, detectar cómo se generan éstas para defender la dignidad en ellas.</p>
	<p>“Reconocimiento de la dignidad. Si mal reconocer es considerar a alguien como puro medio instrumentalizable, bien reconocer es considerarle, con todas sus consecuencias y con la correspondiente empatía moral como un fin en sí” (p.199).</p> <p>“Reconocimiento de la ciudadanía. Es asumir con coherencia y con disposición la colaboración cívica, que es un ciudadano pleno” (p.200).</p> <p>“Reconocimiento de la diferencia. Se trata de reconocer bien al otro no meramente identificándolo con su diferencia, sino reconociendo la legitimidad de ésta” (p.202).</p> <p>“Todos tenemos que reconocernos unos a otros, mutuamente por igual, nuestra dignidad, ciudadanía y diferencia” (p.202).</p>	<p>El reconocimiento en la educación para la paz es fundamental en la medida que se comprende desde reconocer la dignidad de la persona, reconoce la ciudadanía de la misma y la diferencia que hay en ella.</p>
Fundamentos: La dignidad humana en clave de la educación para la paz.		
Conceptos: Dignidad humana, respeto, diversidad cultural y reconocimiento.		
Propuestas:		

Dimensión: ÉTICA		
Referencia bibliográfica: Fascioli, A., (2009). Una educación ciudadana más allá de los derechos. Madrid: Andamios.		
Categoría	Cita textual	Análisis

<p>RECONOCIMIENTO</p>	<p>A través del cuidado amoroso presente en las relaciones primarias, se procura el bienestar del otro en sus necesidades individuales, por lo que las personas se reconocen entre sí como sujetos necesitados. Este primer nivel de reconocimiento construye la primera forma de autorrelación positiva: nuestra <i>autoconfianza</i>, una confianza básica en el valor de las propias necesidades concretas.</p> <p>La segunda forma de reconocimiento mutuo, constituida por el derecho, implica que las personas de una comunidad se reconozcan como libres e iguales, trascendiendo el carácter particular y emocional del amor. Este estadio representa el ideal kantiano de que todo sujeto humano es igualmente digno y debe valer como un fin en sí mismo. Sobre esta esfera se erige nuestro <i>autorrespeto</i>, porque en la capacidad de reclamar derechos obtenemos una muestra objetiva y pública de que se nos reconoce como moralmente responsables. Pero las personas, necesitamos además, sabernos reconocidos por las cualidades valiosas que nos distinguen de nuestros compañeros de interacción.</p> <p>Así surge la necesidad de presentar una tercera forma de reconocimiento: esta es, la <i>valoración social</i> que merece un individuo o un grupo por la forma de su autorrealización o de su identidad particular, y por las particulares cualidades asociadas a ésta. Esta valoración permite construir la <i>autoestima</i>, un sentirse seguro de poder hacer cosas o de tener capacidades que son reconocidas por los demás miembros de la sociedad como valiosas. Así, en cada estadio o forma de integración social, el sujeto es reconocido de una manera cada vez más amplia en su autonomía y su identidad persona (Fascioli, 2009, p.4).</p>	<p>Una educación para la paz invita al reconocimiento de unos a otros, mutuamente por igual, de nuestra dignidad, ciudadanía y diferencia a partir del diálogo y de la construcción de pactos de convivencia fundamentados en la autonomía, la solidaridad, la tolerancia y en el respeto de los derechos humanos.</p>
	<p>Una teoría del reconocimiento como la de Honneth invita a pensar que nuestra autonomía personal es una construcción intersubjetiva y que, por tanto, los ciudadanos <i>se deben algo más entre sí</i> que el mero respeto de sus derechos individuales. En concreto, Honneth nos advierte que el reconocimiento —y el respeto, que es su trasfondo ético— es un nivel de reconocimiento importante, pero no suficiente. Nos debemos una <i>estima</i> mutua acerca del aporte de cada individuo por sus cualidades y capacidades particulares, y por tanto, lo que aporte por su género, por su raza, por su cultura particular, por sus intereses y habilidades a la vida de todos. En palabras de Honneth, nos debemos <i>solidaridad</i>. Y eso requiere superar un abordaje cognitivo, movilizandando sentimientos y emociones que puedan transformar nuestras valoraciones y disposiciones hacia el prójimo.</p> <p>Un ejemplo muy sencillo de lo que quiero expresar aquí: quienes trabajamos en centros educativos consideramos que es importante que los jóvenes conozcan sus derechos y deberes como estudiantes y también que conozcan los derechos y deberes del cuerpo docente. Pero también percibimos que algo importante de la relación ética se pierde cuando el discurso se centra exclusivamente en el reglamento escolar. Educar en el reconocimiento del otro no puede implicar sólo inscribirse en un marco regulativo, sino que implica también poder estimar, dar un</p>	<p>Se evidencia que el reconocimiento tiene como fundamento a saber, el cuidado en sí del sujeto, además, el reconocer que éste tiene unos derechos y deberes en la sociedad, y que el reconocimiento implica la capacidad de que la persona sea reconocida socialmente. En este orden de ideas, “el reconocimiento es parte constitutiva del ser humano, puesto que al reconocer a los otros nos reconocemos a nosotros mismos</p>

	valor concreto al aporte que el otro, diferente —docente o alumno— hace a la vida de todos (Honneth, citado por Fascioli, 2009, p.11).	
Fundamentos: el reconocimiento intersubjetivo en perspectiva de una ética cívica.		
Conceptos: Reconocimiento, éticidad, solidaridad, respeto y derechos.		
Propuestas:		

Dimensión: ÉTICA		
Referencia bibliográfica: Narváez, P., & Diaz, C., (2011). <i>Cultura política, perdón y reconciliación</i>. Bogotá: El libro.		
Categoría	Cita textual	Análisis
PERDÓN Y RECONCILIACIÓN	En este manejo de las emociones como capacidad empática del ser humano, aparece el concepto del <i>perdón</i> , que significa “establecer un consenso en torno a la existencia de una acción trasgresora, eximir de culpa y responsabilidad a su autor (Narváez & Diaz, 2011, p.178).	En el perdón el ser humano tiene la capacidad de transformar el odio en una capacidad empática donde busca eximir el dolor que le ha ocasionado el otro y con ello perdonarse así mismo y aquel que causó el daño.
	El perdón “implica una transformación emocional en la que el sujeto cambia el resentimiento y los deseos de vergüenza por la comprensión del agravio, el respeto hacia el ofensor y la búsqueda de empatía” (p.179).	Este perdón, que nace del alma, de la sensibilidad moral, puede acudir a la verdad y la justicia de la que habla la ley, pero también, se puede dar en situaciones, en donde la elección libre de la víctima, puede llegar a esta emoción, pese a que en lo público, no se alcance una satisfacción integral en el papel que el Estado debe cumplir en estos casos.
	La reconciliación, en el cual las partes involucradas en un conflicto “inician una relación que les lleva a una comprensión de lo sucedido, donde superan sentimientos de odio y rencor desarrollados durante el enfrentamiento, e inician un mutuo reconocimiento” (p. 21).	Se comprende que la reconciliación se entiende como el proceso de gradualmente donde se reconstruyen las relaciones sociales entre los sujetos afectados, en otros términos, reconciliarse implica el restablecimiento de las relaciones entre partes separadas por la ofensa
Fundamentos: El perdón y reconciliación fundamentos de una educación para la paz.		
Conceptos: perdón, reconciliación, conflicto y capacidad empática		
Propuestas: La necesidad de fortalecer la sensibilidad moral para el perdón y la reconciliación.		

Dimensión: ÉTICA		
Referencia bibliográfica: Etxeberria, J., (2013). <i>La educación para la paz reconfigurada. La perspectiva de las víctimas</i> . Madrid: Editorial Trotta.		
Categoría	Cita textual	Análisis
CIUDADANIA CORDIAL	El respecto activo, es decir, el hábito de respetar activamente las creencias de los demás, favoreciendo el respeto a la dignidad de las personas a pensar diferente” (Cortina, 2010, p.37).	Es fundamental en cuanto posibilita el reconocer recíproco de los ciudadanos, en tanto se consideran sujetos dignos de respeto y de compasión; por tanto, en la medida que se respeta a todos y cada uno de los ciudadanos, esto presupone un ejercicio de respeto por los ideales de cada ser humano por tener una vida digna y por tanto, una vida donde se manifiesta la cordialidad en las acciones de los sujetos.
Fundamentos: las competencias ciudadanas promueven una educación para la paz.		
Conceptos: Ciudadanía cordial, competencias ciudadanas, participación, democracia y pluralidad.		
Propuestas: La paz, se construye a partir de una ciudadanía cordial que se fundamenta en competencias ciudadanas que favorecen el cuidado, la participación y valoración de las diferencias.		

Dimensión: ÉTICA		
Referencia bibliográfica: Chaux, E., (2012). <i>Educación convivencia y agresión escolar</i> . Bogotá: Editora Aguilar		
Categoría	Cita textual	Análisis
COMPETENCIAS CIUDADANAS	Chaux (2012) señala que: “las personas podemos y debemos desarrollar durante nuestro paso por la escuela, básica y media unas competencias que permitan prevenir y contener las agresiones, reconocer y resolver conflictos.	A través de las competencias se construyen prácticas de ciudadanía que contribuyen a mejorar la convivencia en la escuela. Así pues, las competencias ciudadanas son aquellas capacidades que permiten que las personas actúen de forma benéfica en la sociedad, de ahí que para su desarrollo son primordiales ambientes adecuados y el cuidado en las relaciones.
	<i>Convivencia y paz</i> , que incluye asuntos referidos a las relaciones interpersonales e intergrupales propias de la vida en sociedad. <i>Participación y responsabilidad democrática</i> , que incluye temas como la construcción colectiva de acuerdos, la participación en decisiones colectivas, el análisis crítico de normas y leyes, las iniciativas para la transformación de contextos sociales. <i>Pluralidad identidad y valoración de diferencias</i> , que se refiere a los asuntos propios de las interacciones en una sociedad pluriétnica y multicultural (Chaux, 2012, p. 67-68).	El adecuado manejo de las relaciones interpersonales, la participación que tienen todos los sujetos en una sociedad democrática, y la pluralidad cultural que promueve el respeto a la diferencia, son competencias ciudadanas que dan sentido al ejercicio de la ciudadanía, y por ende a la construcción de una educación para la paz donde se construyan relaciones de cuidado donde todos los sujetos participan activamente y responsablemente de una educación solidaria y democrática.

Fundamentos:
Conceptos: Competencias ciudadanas, convivencia y paz, responsabilidad, participación democrática.
Propuestas: La paz, se construye a partir de una ciudadanía cordial que se fundamenta en competencias ciudadanas que favorecen el cuidado, la participación y valoración de las diferencias.

Dimensión: PSICOSOCIAL		
Referencia Bibliográfica: Lederach., (2008). <i>La imaginación moral: el arte y el alma de construir la paz</i>; traductor Teresa Toda- Bogotá: Grupo Editorial Norma.		
Categoría	Cita Textual	Análisis
RELACIONES DE CUIDADO	<p><i>Relaciones y construcción de paz</i></p> <p>Tres ideas ayudan a comprender la red de la vida para la construcción de paz. Pensar, sentir y seguir las relaciones. (Lederach. 2008, p. 119).</p>	<p>Las relaciones interpersonales ocupan un lugar fundamental en la existencia humana y en la constitución de la sociedad si se tiene en cuenta que es a través de ellas que se constituye el sujeto como ser político y social, este vínculo trasciende y determina la posibilidad de construcción de sociedades en donde prevalezcan dinámicas de convivencia y paz. Desde esta visión se plantea la importancia del ser subjetivo puesto en relación con los otros y como ambas dimensiones se constituyen en referente fundamental para la educación para la paz.</p>
Fundamentos: Para la construcción de paz es necesario comprender las tres dimensiones que conforman la red de la vida, el interés debe centrarse en los colectivos de personas, reconociendo las diferencias inherentes a las distintas culturas.		
Conceptos: construcción de paz, naturaleza de las relaciones, cambio, espacios sociales, unidad, e identidad.		
Propuestas: El autor hace énfasis en cuidar los espacios relacionales como un todo, en la necesidad de visibilizar y reconocer la subjetividad de las personas; así como las implicaciones de esa subjetivación en la construcción de prácticas sociales		

Dimensión: PSICOSOCIAL		
Referencia Bibliográfica: Marín; (1993). <i>Ética de la justicia y ética del cuidado</i>		
Categoría	Cita Textual	Análisis
RELACIONES DE CUIDADO	<p><i>Plano relacional del cuidado Carol Gilligan</i></p> <p>Primer nivel: Atención al Yo para asegurar la supervivencia: el cuidado de sí mismo Transición: Consideración del planteamiento del primer nivel como egoísta. Segundo nivel: Conexión entre el yo y los otros por medio del concepto de responsabilidad: la atención a los demás y la relegación de sí mismo a un segundo plano. Transición: Análisis del desequilibrio entre autosacrificio y cuidado, reconsideración de la relación entre el Yo y los otros. Tercer nivel: Inclusión del Yo y de los otros en la responsabilidad del cuidado. Necesidad de equilibrio entre el poder y el cuidado de sí misma, por una parte, y el cuidado a los demás por la otra.</p>	<p>Desde estos planteamientos se puede inferir que para el surgimiento de comportamientos en pro de los otros, es necesario primero desplegar al interior del ser unas condiciones de afecto y valoración que instituyan un sentido de cuidado consigo mismo, una capacidad reflexiva y de reconocimiento que permita cruzar el límite de lo individual, a lo colectivo, sin que en este tránsito se pierda la propia identidad, en este punto es determinante la existencia de un orden y equilibrio para no desbordarse en actitudes de: dominio, insensibilidad,</p>

		egoísmo e incluso crueldad, por tanto, si este principio de cuidado de sí, no se ha instaurado en el ser individual, no es posible su desarrollo en la interacción con los demás.
Fundamentos: La importancia del cuidado del yo en la construcción del cuidado por los otros		
Conceptos: El yo, el egoísmo, los otros, autosacrificio, responsabilidad del cuidado y poder		
Propuestas: La propuesta plantea la necesidad del cuidado individual para que sea posible el cuidar de otros.		

Dimensión: PSICOSOCIAL		
Referencia Bibliográfica: Comins;(2009). <i>Filosofía del cuidar</i>. Barcelona: Icaria.		
Categoría	Cita Textual	Análisis
RELACIONES DE CUIDADO	<p>Todo individuo merece cuidarse y prestarse atención a sí mismo, autocuidarse. Por tanto, una cultura de la paz no puede darse sino con individuos con un buen concepto y autoestima; con seres humanos que se preocupan por los demás, por supuesto, pero no un olvidarse o desapegarse de sí mismos, sino desde su autenticidad, sin olvidar su autocuidado</p> <p>Otra de las contribuciones de la ética del cuidado a una educación para la paz tiene que ver con la importancia no sólo de la contención de la agresión en nuestra relación con los otros, sino de la atención y la preocupación por las necesidades de los demás y por el deseo de satisfacerlas. Ese deseo de satisfacer las necesidades de los demás se traduce en acciones de cuidado y atención.</p> <p>En consecuencia, el cuidado de sí y de los demás se transforma a los sujetos y con ello se educa en el cuidado como un componente ético que sensibiliza la atención por los otros y por el entorno. Por eso “el cuidado y la compasión por lo demás es un aprendizaje en el cual cada quien descubre libre y autónomamente a generar prácticas de cuidado” (p.71- 104-174).</p>	<p>El cuidado de sí conlleva que los individuos busquen dignificar su vida, y para ello una ética del cuidado se base en prestarse atención así mismo, es decir, a la valorar la dignidad que hay en el sujeto. Por eso una ética del cuidado a una educación para la paz brinda la construcción del cuidado de sí como valor ético que promueve una cultura de paz.</p> <p>También una ética del cuidado trasciende el cuidado del sujeto, es decir que se complementa en la preocupación por los demás y esto se traduce en acciones de cuidado. Se trata de promover una ética del cuidado que se preocupa por los otros en el caso de la escuela, se trata de educar en los estudiantes el preocuparse por los demás, éste es un factor fundamental para la educación para la paz</p>
Fundamentos: La importancia del cuidado de sí para la construcción del cuidado por los otros		
Conceptos: cuidado, autocuidado, ética del cuidado, concepto autoestima		
Propuestas: La propuesta plantea el cuidado como una posibilidad que se aprende y que contribuye a educar para la paz		

Dimensión: PSICOSOCIAL		
Referencia Bibliográfica: Boff; (2014). <i>Guía para la promoción del cuidado y autocuidado en las colegios distritales de Bogotá</i>. Edición Polo a Tierra Imagenación.		
Categoría	Cita Textual	Análisis
RELACIONES DE CUIDADO	<p>Relaciones de cuidado</p> <p>El cuidado como prevención implica actuar frente a futuras consecuencias con el fin de preservar la vida de las personas. Cuando se tiene una actitud de cuidado, se cuida de sí mismo, de los cercanos, de los lejanos y de los extraños. (Boff, 2014, p. 9).</p>	<p>Si se da al cuidado un carácter preventivo se puede proteger la integridad humana y en consecuencia se minimizan los comportamientos de violencia.</p>
Fundamentos: La finalidad del cuidado es preservar la vida propia y la de los otros.		
Conceptos: preservar la vida, el cuidado en las relaciones consigo mismo y con los otros, relación de responsabilidad y prevención.		
Propuestas: Asumir el cuidado como un factor de protección que prevenga la ocurrencia de situaciones adversas a las personas.		

Dimensión: PSICOSOCIAL		
Referencia Bibliográfica: Torres, Bernabéu & Merlo; (2014) <i>Competencia social y ciudadana: España. Larousse - Alianza Editorial.</i>		
Categoría	Cita Textual	Análisis
SOCIAFECTIVIDAD	<p>La reciprocidad En las relaciones afectivas aprendemos desde muy pequeños una norma de reciprocidad: recibir y dar en una medida similar (aunque no simétrica). La comunicación (es el acto humano que nos introduce en el mundo social) es un intercambio recíproco. La relación se sostiene con un criterio de reciprocidad: esperamos recibir en la medida que damos. La construcción del vínculo afectivo, tal y como se comprende hoy día, es una actividad recíproca. (p. 83- 84).</p>	Vista la reciprocidad desde este enfoque se puede sustentar que la interacción recíproca es la que sostiene los vínculos de relación entre los seres humanos.
Fundamentos: La reciprocidad se manifiesta en las relaciones afectivas y ayuda a sostenerlas buscando establecer una dimensión horizontal en donde todos aporten al sistema social.		
Conceptos: reciprocidad, relaciones afectivas, comunicación, mundo social.		
Propuestas: Generar practicas relacionales de reciprocidad para fortalecer los lazos de interacción		

Dimensión: PSICOSOCIAL		
Referencia Bibliográfica: Giménez; (2011) <i>Emmanuel Levinas: Humanismo del Rostro. Medellín. Vol., 19 N, 43</i>		
Categoría	Cita Textual	Análisis
SOCIOAFECTIVA	<p>La alteridad La cercanía del otro no es para conocerlo; por tanto, no es esta una relación cognoscitiva, sino una relación de tipo meramente ético, en el sentido que el otro me afecta y me importa, por lo que me exige que me encargue de él, incluso antes de que yo lo elija. (p. 342).</p>	Las relaciones humanas van mucho mas haya de la interacción, requieren de una serie de condiciones que permiten que surjan emociones de empatía y preocupación por los otros.
Fundamentos: La alteridad se fundamenta en el principio de asumir la responsabilidad adquirida para con el otro, el reconocimiento de sí mismo, del otro, su diferencia y comprensión.		
Conceptos: sí, otro, nosotros, diferencia, comprensión y reconocimiento		
Propuestas: Asumir la alteridad como una postura ética necesaria, sin la cual no es viable la construcción de convivencia.		

Dimensión: PSICOSOCIAL		
Referencia Bibliográfica: Vila; (2006). <i>Pedagogía de la ética: de la responsabilidad a la alteridad. España: Red Athenea Digital.</i>		
Categoría	Cita Textual	Análisis
SOCIOAFECTIVIDAD	<p>La alteridad La comprensión de la alteridad emerge desde el encuentro entre lo propio y lo otro que se hace presente frente a nosotros. Las palabras clave en ese encuentro son diferencia, comprensión y reconocimiento: la diferencia que nos constituye como humanos y legítimos desde nuestra identidad; la comprensión desde su papel mediador en la construcción e interpretación de la alteridad como hecho social intrínseco a la heterogeneidad; y el reconocimiento como elemento necesario para no sólo legitimar la presencia del otro o la otra, sino para valorarla desde el convencimiento de su inconmensurabilidad y necesidad para la convivencia. (p:53).</p>	La finalidad de la alteridad consiste en asumir la responsabilidad adquirida para con el otro, el reconocimiento de sí mismo, del otro, de la diferencia y su comprensión. Haciendo un llamado a no seguir siendo indiferentes ante los otros, que se asuma la responsabilidad que cada uno tiene con los demás, entendiendo y respetando las diferencias.
Fundamentos: La aceptación de las diferencias, la comprensión como mediadora en los procesos de alteridad, la visibilización y el reconocimiento de los otros.		

Conceptos: diferencia, comprensión y reconocimiento
Propuestas: La práctica de la alteridad como la posibilidad de reconocimiento y respeto a los otros para generar oportunidades de convivencia

Dimensión: PSICOSOCIAL		
Referencia Bibliográfica: Eisenberg, como se citó en Torres, Bernabéu & Merlo; (2014) <i>Competencia social y ciudadana: España. Larousse - Alianza Editorial.</i>		
Categoría	Cita Textual	Análisis
SOCIAFECTIVIDAD	<p>Los comportamientos prosociales</p> <p>La actitud dispuesta a la ayuda a los demás es el resultado de un largo aprendizaje de la experiencia social, que proviene de nuestra misma evolución como especie, y que en la sociedad moderna se debe articular alrededor de unos valores abstractos, éticos y políticos. En el caso que nos ocupa, los sentimientos prosociales deben consolidarse en las virtudes de la solidaridad (p. 22).</p>	Las prácticas prosociales surgen entonces en la interacción como producto de la introyección de valores y principios establecidos desde un contexto social.
Fundamentos: El comportamiento prosocial se fundamenta en sentimientos que vinculados a la experiencia social permiten la generación de actitudes y virtudes de solidaridad y ayuda a los otros, aportando un capital social que se traduce en un sistema social de convivencia y democrática.		
Conceptos: convivencia democrática, valores democráticos capital social, competencia, sentimientos virtudes, comportamiento prosocial, valores éticos, modelado, rasgos generales		
Propuestas: el autor propone el aprendizaje de comportamientos prosociales desde procesos de modelación, con la intencionalidad de fortalecer actitudes de solidaridad hacia otros.		

Dimensión: PSICOSOCIAL		
Referencia Bibliográfica: Chaux; (2012). <i>Educación convivencia y agresión escolar, Bogotá. Editora Aguilar</i>		
Categoría	Cita Textual	Análisis
COMPETENCIAS CIUDADANAS	<p>Tipos de competencias ciudadanas</p> <p><i>Las emocionales</i>, son capacidades para identificar y responder constructivamente ante las emociones propias y las de los demás. (...) <i>las cognitivas</i>, son capacidades para realizar diversos procesos mentales que favorecen la interacción con los demás y el ejercicio de ciudadanía. (...) <i>las comunicativas</i>, son habilidades que nos permiten entablar diálogos constructivos con los demás, comunicar nuestros puntos de vista, posiciones, necesidades, y comprender aquellos que los ciudadanos buscan comunicar (...). <i>las integradoras</i>, son aquellas competencias más amplias y abarcadoras (por ejemplo, manejo de conflictos o decisiones morales).</p> <p>Chaux describe ocho competencias fundamentales para la convivencia:</p> <p><i>Manejo de la ira</i> (competencia emocional) es la capacidad para identificar y regular la propia ira, de manera que una gran concentración de esta emoción no lleve a hacer daño a otros o así mismo. <i>Empatía</i> (competencia emocional) es la capacidad para sentir lo que otros sienten o, por lo menos, sentir algo compatible, con lo que pueden estar sintiendo otros, la empatía es fundamental para la convivencia, entre otras razones porque puede ayudar a evitar que las personas</p>	<p>Los procesos convivenciales no son prácticas simples ni espontáneas, por el contrario son dinámicas complejas que requieren no solo formación; sino además conciencia sobre la trascendencia de convivir en armonía con los otros. Es entonces a partir de este horizonte de lucidez que se pueden potenciar conductas proactivas que permitan unir esfuerzos colectivos en la búsqueda y el logro de una convivencia armónica.</p> <p>El autor parte de conceptos generales y transversales para llegar a planteamientos concretos de acciones que practicadas en la escuela puedan generar aprendizajes determinantes en la construcción de ambientes pacíficos. Su teoría se fundamenta en el reconocimiento de</p>

	<p>maltraten a otros. <i>Toma de perspectiva</i> (competencia cognitiva) es la capacidad para comprender una situación particular desde múltiples puntos de vista, para ponerse mentalmente en los zapatos de los demás. <i>Generación creativa de opciones</i> (competencia cognitiva) es la capacidad para imaginar muchas maneras de resolver un problema. <i>Consideración de consecuencias</i> (competencia cognitiva) es la capacidad para considerar los distintos efectos que tiene cada alternativa de acción. Estas consecuencias pueden ser para sí mismo, personas cercanas, personas lejanas, o animales o el medio ambiente. <i>Pensamiento crítico</i> (competencia cognitiva) Robert Ennis ha definido un “pensamiento crítico como un pensamiento reflexivo, basado en razones, que está enfocado en decidir qué creer y hacer” (1987:10). Pensamiento reflexivo quiere decir que no es automático, sino que permite hacer una pausa y analizar razones antes de llegar a conclusiones. <i>Escucha activa</i> (competencia comunicativa) esta competencia implica no solamente estar atento a comprender lo que los demás están tratando de decir, sino demostrarles a los demás que están siendo escuchados. <i>Asertividad</i> (competencia comunicativa) es la capacidad para expresar las necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias de maneras claras y enfáticas, pero evitando herir a los demás o hacer daño a las relaciones (Chaux, 2012, p. 69 -77).</p>	<p>características propias e inherentes al ser humano, las tensiones subyacentes e inseparables a los procesos interacción, la apuesta por la capacidad de cambio desde los procesos de aprendizaje, coherentes con la necesidad de fomentar espacios democráticos en donde se establezcan acuerdos colectivos necesarios para las transformaciones sociales.</p>
<p>Fundamentos: La finalidad de la propuesta de Enrique Chaux, se basa la formación en ciudadanía, a través de cuatro aspectos básicos: la adquisición de competencias, que él clasifica como: cognitivas, emocionales, comunicativas, e integradoras.</p>		
<p>Conceptos: Ciudadanía, competencias sociales, convivencia y paz, clima institucional, Participación y responsabilidad democrática</p>		
<p>Propuestas: El desarrollo de unas competencias específicas para fortalecer los procesos convivenciales.</p>		

<p>Dimensión: PSICOSOCIAL</p>		
<p>Referencia Bibliográfica: Madrid; (2010) <i>La política y la justicia del sufrimiento</i> Madrid. Editorial Trotta, S.A.</p>		
<p>Categoría</p>	<p>Cita Textual</p>	<p>Análisis</p>
<p>RESILIENCIA</p>	<p>Dolor y sufrimiento La Asociación internacional para el estudio del dolor, como una experiencia emocional desagradable que está asociada a un daño tisular, real o potencial el ‘sufrimiento’ es el cómo se construye socialmente la vivencia del dolor. El sufrimiento es una experiencia física y psíquica del dolor que forma parte de la condición humana. (Madrid 2010, p. 22).</p>	<p>Las vivencias traumáticas generan una afectación emocional que trasciende a todas las áreas del desarrollo humano.</p>
<p>Fundamentos: Según esta teoría el dolor es un factor asociado a lo fisiológico y el sufrimiento hace parte de una construcción social.</p>		
<p>Conceptos: dolor, sufrimiento, experiencia sensorial y emocional, experiencia física y psíquica.</p>		
<p>Propuestas: Que la institucionalidad escolar asuma su compromiso en cuanto a ofrecer a estas víctimas alternativas esperanzadoras.</p>		

<p>Dimensión: PSICOSOCIAL</p>		
<p>Referencia Bibliográfica: Cyrulnik; (2009). <i>Autobiografía de un espantapájaros</i>. Editorial Gedisa, S.A</p>		
<p>Categoría</p>	<p>Cita Textual</p>	<p>Análisis</p>
<p>RESILIENCIA</p>	<p>La resiliencia El caos corresponde al desgarramiento traumático y la resiliencia responde a los reajustes del sistema. El sufrimiento probablemente sea el mismo en todo ser humano traumatizado, pero la expresión de su tormento, la revisión emocional del</p>	<p>La anterior reflexión da un lugar de reconocimiento a la potestad del docente en cuanto a forjar actitudes resilientes y ayudar a</p>

	acontecimiento que lo lastimó, dependerá de los tutores de resiliencia que la cultura disponga alrededor del sufriente. Según este autor la escuela puede convertirse en un lugar de juegos en el que los otros alumnos hacen las veces de espectadores de su pequeño teatro. Esta estrategia de socialización le permite soslayar el rotulo de “víctima” y la conmiseración de los adultos, a la vez que facilita lazos de afecto y estima con sus pares. “los educadores tienen bastante más poder del que creen, pero no tienen el poder que creen poseer, los educadores subestiman el efecto de su persona y sobrevaloran la transmisión de sus conocimientos.” (Cyrulnk, 2009, p. 23- 100- 104).	sanar heridas través de actividades lúdicas que recreen y molden sus vivencias permitiendo trascender de las realidades del horror a recobrar el sentido de la existencia
Fundamentos: La escuela y los educadores desde una mirada preponderante para el desarrollo de actitudes resilientes en los estudiantes.		
Conceptos: caos, trauma, víctima, resiliencia, revisión emocional, educadores, lazos de afecto poder		
Propuestas: Desde estos postulados se invita a los docentes a reconocerse y a trascender en su hacer para transformar la vida de los estudiantes.		

Dimensión: PSICOSOCIAL		
Referencia Bibliográfica: Etxeberria;(2013). <i>La educación para la Paz reconfigurada la perspectiva de las víctimas. Madrid. Editorial Catarata</i>		
Categoría	Cita Textual	Análisis
RESILIENCIA	Asumir la educación para la paz desde la perspectiva de las víctimas implica que se les reconoce un protagonismo clave en ella, lo que se concreta en la exigencia de una <i>presencia</i> que de un modo u otro, debe ser <i>activa</i> . Ser víctima de una violencia supone una traumática y destructora pasividad, la plasmada en el sufrimiento injusto. La educación para la paz no debe caer en la trampa de pretender reparar esa pasividad con otra, la que hace a la víctima mera receptora de determinadas atenciones. De otra parte, existen unos riesgos en los que puede incurrir la escuela en la educación para la paz, <i>el de la abstracción</i> , en la que incurrimos cuando enfatizamos actitudes de paz sin hacer presentes a las víctimas, <i>el del paternalismo</i> , en el que nos enfangamos si las víctimas, desde nuestra empatía, son solo personas llamadas a recibir nuestras atenciones unilaterales, <i>el de la injusticia</i> , presente en todo horizonte de supuesta paz que ignora la debida justicia a quienes sufrieron la violencia ((Etxeberria.2013, p .75-77).	La educación para la paz no solo debe reconocer a las víctimas; sino además otorgar un papel protagónico que permita deshabilitar el dispositivo de inacción e indefensión que los horrores de la violencia ha instaurado en ellos. En este contexto, surge la necesidad de entender que la escuela es un lugar significativo en tanto pueda tocar y trascender la vida de sus estudiantes.
Fundamentos: Asumir la educación para la paz desde la perspectiva de las víctimas, dándoles un rol de gestión de su propio trauma y de ayuda a la superación del trauma de los otros.		
Conceptos: víctimas, pasividad, receptora, presencia activa, abstracción, paternalismo		
Propuestas: El autor invita a sacar de la pasividad a las víctimas y empoderarlas como formadoras de paz.		

Dimensión: SOCIOCULTURAL		
Referencia Bibliográfica: Galtung, Johan (1995), <i>Paz por medios Pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización. Bilbao: Red Gernika</i>		
Categoría	Cita Textual	Análisis
CULTURA DE PAZ	Conflicto es mucho más de lo que a la vista aparece como disturbios, violencia directa. Existe también la violencia petrificada en las estructuras, y la cultura que legitima la violencia. Para transformar un conflicto entre partes, se necesita más que una nueva arquitectura para su relación. Las partes tienen que ser transformadas para que el conflicto no se reproduzca sin fin. Hay aspectos intraparte en la mayoría de los conflictos entre partes. (J.	

	<p>Galtung, 1995, p. 16)</p> <p>Hagamos consciente lo subconsciente y podremos vernos liberados de mucha violencia directa prolongada, estructural y repetitiva. Quizás eso también nos ayude a ver cómo funciona la moderna economía occidental, y cómo la economía dominante es una descodificación de los supuestos profundos de una forma de civilización occidental. Y algo de eso vale también para los análisis de la línea dominante sobre conflictos y seguridad: buena parte de ellos son la descodificación de supuestos asumidos colectiva y subconscientemente, no sujetos a una investigación rigurosa. (J. Galtung, 1995, p. 16)</p> <p>La violencia cultural: toda ella simbólica, en la religión y la ideología, en el lenguaje y el arte, en la ciencia y en el derecho, en los medios de comunicación y en la educación. La función es bien sencilla: legitimar la violencia directa y estructural. De hecho abordamos la violencia en la cultura, en la política y la economía, y después la violencia directa. Necesitamos un concepto más amplio que violencia y también más amplio que paz. - Ese concepto es el de <i>poder</i>. El poder cultural mueve a los actores convenciéndoles de lo que está bien y de lo que está mal (...) El esquema nos da cuatro tipos de poder, o discursos: <i>cultural, económico, militar y político</i> (...) Así la dirección causal principal para la violencia va de la violencia cultural pasando por la estructural a la violencia directa</p> <p>Debe evitarse el enfoque unilateral sobre la biología (humana), (biologismo); sobre la psicología humana (psicologismo); sobre la estructura (estructuralismo) y sobre la cultura (culturalismo). Hay que buscar el interjuego entre estos factores y la violencia/paz. (J. Galtung, 1995, p. 66)</p> <p>En cuanto al discurso sobre la violencia, nos quedaremos con la distinción entre violencia directa, deliberadamente dirigida a insultar las necesidades básicas de otros (incluida naturaleza), violencia estructural, que incorpora esos insultos a las estructuras sociales y mundiales en forma de explotación y represión, y violencia cultural, que se refiere a los aspectos de la cultura (como religión y lenguaje) que legitiman violencia directa y estructural. La paz negativa, la paz en negativo, es la negación de todo eso. (J. Galtung, 1995, p. 69)</p> <p>Por <i>violencia cultural</i> queremos decir aquellos aspectos de la cultura, el ámbito simbólico de nuestra existencia (materializado en religión e ideología, lengua y arte, ciencias empíricas y ciencias formales –lógica, matemáticas-) que puede utilizarse para justificar o legitimar violencia directa o estructural. (...) La violencia cultural hace que la violencia directa y estructural aparezcan, e incluso se perciban, como cargadas de razón –o por lo menos no malas- (...) Una de las maneras de actuación de la violencia cultural es cambiar el color moral de un acto, pasando del rojo/incorrecto al verde/correcto, o por lo menos, al amarillo/aceptable (Galtung, 2003, p.261, 262)</p>	
Fundamentos: Estos son fundamentos para todas las dimensiones relativos a la construcción de culturas de paz		

Conceptos: Cultura de paz, violencia cultural
Propuestas (definición epa): Al igual que la violencia se aprende, es posible desaprender la violencia y en es por ello que tiene sentido la educación para la paz.

Dimensión: SOCIOCULTURAL		
Referencia Bibliográfica: Fisas, Vicenç (2011) <i>Educar para una Cultura de Paz. Quaderns de Construcció de Pau N° 20.</i> Escola de Cultura de Pau		
Categoría	Cita Textual	Análisis
CULTURA DE PAZ	<p>Como es bien sabido, la paz es algo más que la ausencia de guerra, y tiene que ver con la superación, reducción o evitación de todo tipo de violencias, físicas, culturales y estructurales, y con nuestra capacidad y habilidad para transformarlos conflictos, para que en vez de tener una expresión violenta y destructiva, las situaciones de conflicto, siempre que sea posible, puedan ser oportunidades creativas, de encuentro, comunicación, cambio, adaptación e intercambio. Este nuevo enfoque es el que persigue la “cultura de paz”, o “cultura para la paz”, si la entendemos como un proceso que, en primera instancia, habrá de transformar la “cultura de la violencia”, tan presente en nuestras sociedades.</p> <p>...la cultura de paz es una tarea educativa que pasa por educar en y para el conflicto, en desenmascarar la violencia cultural y el patriarcado, en educar para la disidencia, el inconformismo y el desarme, en responsabilizarnos, en movilizarnos, en transformar los conflictos, en llevar a cabo el desarme cultural, en promover una ética global y en buscar un consenso fundamental sobre convicciones humanas integradoras, entre otras cosas.</p> <p>Desde la educación para la paz se ha dicho siempre, y con razón, que hemos de educar también para la disidencia, la indignación, la desobediencia responsable, la elección con conocimiento y la crítica, es decir, para salirnos de las propuestas de alienación cultural y política. Desde esta perspectiva, la educación para la paz “consiste en analizar este mundo en que vivimos, pasarlo por la crítica reflexiva emanada de los valores propios de una cosmovisión pacifista y lanzar a los individuos a un compromiso transformador, liberador de las personas en tanto en cuanto que, movidas por ese análisis crítico, quedan atrapadas por la fuerza de la verdad y obligados en conciencia a cooperar en la lucha por la emancipación de todos los seres humanos y de sí mismas, en primer lugar”.⁷ Es más, y en palabras del ex director general de la UNESCO, “tenemos la obligación moral de fomentar en nosotros y en nuestros hijos la capacidad de oponernos a que un sinfín de cosas parezcan normales, cotidianas y aceptables en el entorno, tanto natural como social... Debemos luchar contra la pereza y la tendencia al conformismo y el silencio que la sociedad fomenta”.⁸ Educar, en otras palabras, significa dotar al individuo de la autonomía suficiente para que pueda razonar y decidir con toda libertad. Significa proporcionar los criterios que nos permiten defender nuestras diferencias y divergencias sin violencia, “fomentar la capacidad de apreciar el valor de la libertad y las aptitudes que permitan responder a sus retos. Ello supone que se prepare a los ciudadanos para que sepan manejar situaciones difíciles e inciertas, prepararlos para la responsabilidad individual. Esta última ha de estar ligada al reconocimiento del valor del compromiso cívico, de la asociación con los demás para resolver problemas y trabajar por una comunidad justa, pacífica y democrática, porque el derecho y la necesidad de alcanzar una</p>	<p>Fisas resalta la importancia de desenmascarar la violencia cultural que es la que alimenta y legitima la violencia directa y la estructural. Fisas al igual que Galtung señala la importancia de la educación para la paz, en la medida en que la violencia es aprendida, es posible desaprenderla y construir la cultura de paz.</p> <p>Fisas trabaja el conflicto como una oportunidad de crecimiento del ser humano y por ello es necesario educar en y para el conflicto.</p> <p>También resalta que la discriminación de género tiene origen en la cultura patriarcal.</p> <p>Este autor considera que la educación para la paz debe formar en la disidencia y en este sentido el pacifismo no puede entenderse como una actitud estática, sino que pasa por la disidencia, la indignación y la desobediencia, para ello es necesario desarrollar un pensamiento y actitud crítica.</p> <p>La UNESCO define lo que se entiende por la cultura de paz, la cual promueve la pacificación, estilos de vida, patrones de creencias, valores y comportamientos que favorecen la construcción de la paz sin necesidad de recurrir a la violencia.</p>

	<p>autorealización personal no ha de ser ni un obstáculo ni una incompatibilidad con la necesidad de formarnos como ciudadanos responsables y con conciencia pública.</p> <p>(...)</p> <p>“la transformación de conflictos significa preveer los reflujos de los conflictos sociales y responder a ellos como oportunidades vivificantes para crear procesos hacia un cambio constructivo que reduzca la violencia, haga crecer la justicia en las interacciones directas y las estructuras sociales y responda a los problemas reales de las relaciones humanas”.⁹</p> <p>(...)</p> <p>“la educación es un importante medio para eliminar la sospecha, la ignorancia, los estereotipos, las imágenes de enemigo y, al mismo tiempo, promover los ideales de paz, tolerancia y no violencia, la apreciación mutua entre los individuos, grupos y naciones.”¹⁰</p> <p>Esto significa olvidarnos de una vez de la palabra “victoria”, porque la victoria sólo conduce a la victoria, no a la paz. Todas las técnicas de resolución de conflictos parten de esta importante premisa que concierne exclusivamente a los actores y a su capacidad de realizar transferencias positivas, de negociar e intercambiar, de transformar voluntariamente objetivos iniciales y de generar empatía, esto es, de comprender las emociones y los sentimientos de los demás, de colocarnos en su lugar y circunstancia. Todos estos requisitos son posibles si se actúa desde la autoridad, pero no desde el poder que oprime y jerarquiza.</p> <p>La segunda consideración se refiere a la urgencia de que los pueblos dominantes terminen con su arrogancia y lleven a cabo un “desarme cultural”, aceptando el hecho de la multiculturalidad y la riqueza de la diversidad humana. La educación para la paz debería enseñarnos a perder el miedo a la diferencia del otro, a tratar a las demás culturas en igualdad de condiciones, vacunándonos de la tentación de imponer a los demás aquellos modelos económicos, políticos, culturales y tecnológicos que no nos conducen a la felicidad. La educación, en este tema, puede jugar un papel trascendental, en la medida que puede ayudar a comprender el mundo y a comprender al otro con objeto de conocerse mejor a sí mismo.</p> <p>Para la UNESCO, “la cultura es el conjunto de elementos simbólicos, estéticos y significativos que forman la urdimbre de nuestra vida y le confieren unidad de sentido y propósito, de la cuna a la tumba...”</p> <p>Se trata también del modo en que las comunidades se expresan y vinculan entre sí, como grupos que comparten preocupaciones y experiencias, que sirven a su vez para proyectar recuerdos, hallazgos e incluso traumas y temores, más allá de los límites de nuestra existencia mortal, a las generaciones venideras. La cultura es, sobre todo, comportamiento cotidiano, que refleja la “forma de ser” de cada cual, el resultado de sus percepciones y reflexiones, la elección íntima entre las distintas opciones que la mente elabora, la respuesta personal a las cuestiones esenciales, el fruto en cada uno del conocimiento adquirido, la huella de los impactos del contexto en que se vive.”</p> <p>Todas las personas y todas las sociedades somos portadoras de potencialidades de bien y de mal, de creación y de destrucción. Nos decantamos, individual y colectivamente, más hacia un lado o hacia el otro en función de múltiples factores, que actúan al unísono,</p>	
--	---	--

	aunque con intensidad variable: (...) Muchos, muchísimos de esos factores son culturales, y por tanto son transformables. Esa constatación es lo que da pleno sentido a la educación para la paz, y la convierte en la herramienta fundamental para construir un futuro con un horizonte en el que se vaya construyendo la cultura de la paz. (Fisas, 2001, p. 7,8)	
Fundamentos: Estos conceptos aportan a la educación para la paz desde el ámbito socio cultural		
Conceptos: Cultura de paz, conflicto, educación para la paz, pacifismo		
Propuestas (definición epa): los conflictos como oportunidad para construir culturas de paz; desechar las victorias para construir paz; todos tenemos potencialmente la posibilidad de obrar mal, de hacer daño, por ello es importante la educación para la paz.		

Dimensión: SOCIOCULTURAL		
Referencia Bibliográfica: GRUPO DE MEMORIA HISTÓRICA (2009). <i>La Masacre de El Salado. Esa Guerra no era nuestra</i>. Bogotá; Editorial Semana.		
Categoría	Cita Textual	Análisis
CULTURA DE PAZ	<p>“Cuando las sociedades, al igual que los individuos, contemplan sus heridas, sienten una vergüenza que prefieren no enfrentar. Pero el olvidar... trae consecuencias importantes: significa ignorar los traumas, que de no ser resueltos permanecerán latentes en las generaciones futuras. Olvidar significa permitir que las voces de los “hundidos (Levi) se pierdan para siempre; significa rendirse a la historia de los vencedores”.</p> <p>(LAZZARA, Michael J. citado en La Masacre de El Salado. Memoria Histórica. 2009, 15)</p> <p>“La sociedad, en primer término, debe construir lazos de solidaridad con las víctimas, pero también desentrañar los mecanismos a través de los cuales se hace el victimario. Es preciso reconocer que los torturadores y los asesinos no son parte de un mundo ajeno al nuestro, sino sujetos que hacen parte de nuestros propios órdenes políticos y culturales. Uno de los más lúcidos narradores de la experiencia de los campos de concentración, Primo Levi, insistió mucho en que lo inquietante del verdugo era que podía parecerse a cualquiera de nosotros. Por tanto, la sociedad que produce al torturador o que permite el despliegue de su voluntad de destrucción tiene que interrogarse sobre los mecanismos, las prácticas y los discursos que han hecho posibles e incluso a menudo justificables para algunos los niveles de atrocidad que se revelan en este informe, si es que de verdad se quieren crear fronteras éticas y políticas definitivas para un “nunca más””. (p. 23).</p>	<p>Cuáles son las causas y efectos de estigmatizar a la población civil? Para el desarrollo de la investigación es importante tener en cuenta todas las formas de violencia derivadas del conflicto armado colombiano y las consecuencias que ellas han provocado sobre la población, para efectos de identificar propuestas desde la perspectiva de la Cátedra de la paz, que puedan coadyuvar, tal como lo propone el texto de “La masacre de El Salado”, a que se promueva desde la escuela, la verdad, la justicia, la reparación, la garantía de no repetición, una vida digna y una convivencia en paz. En este sentido es importante tomar como uno de los referentes la masacre ocurrida en El Salado, como uno de los hechos de exterminio más sanguinarios, violentos y humillantes que, a pesar de haberse registrado en el año 2000, aún hoy tiene efectos dramáticos en la población, a nivel personal y social.</p> <p>Principalmente, este libro aporta elementos para identificar las causas y consecuencias de la estigmatización de la población y los derroteros que han de ser asumidos desde la escuela para superar las secuelas de la violencia desde los ámbitos, político, económico, psico-afectivo y sociocultural.</p>

Fundamentos: Aporta a la educación para la paz, desde la dimensión sociocultural
Conceptos: Masacre, guerra, estigma, cuerpo, paramilitar, guerrillero, desplazamiento, resistencia, ruptura base social, atrocidad, conflicto, indefensión, memoria, actores armados, víctimas, victimarios, violencia, verdad, justicia, reparación, no repetición, vida digna, población civil
Propuestas (definición epa): Necesidad de la memoria histórica en una educación para la paz, para dignificar a las víctimas y para no repetir nunca más los atroces actos de barbarie vividos a lo largo de esta guerra.

Dimensión: SOCIOCULTURAL		
Referencia Bibliográfica: Tuvilla Rayo, José (2004). <i>Cultura de Paz. Fundamentos y claves educativas</i> . Editorial Desclée de Brouwer S.A		
Categoría	Cita Textual	Análisis
CULTURA DE PAZ	<p>“Esto implica también hoy, si consideramos que no se siguen en todos los lugares los mismos procesos de construcción pacífica de las sociedades, que no podemos hablar de paz, sino de las paces. Así a lo largo de la línea del tiempo nos encontramos distintas versiones de “Paz”-eirene griego, pax romana, santhi hinduista, ahimsa, paz jaimista, la paz taoísta, Shalom hebreo, pax hispánica, pax americana...- con sus diferentes modos tanto de concebir y organizar el mundo como de resolver y enfrentar los conflictos. Concepciones de paz negativa como ausencia de guerra o de paz positiva como construcción de la justicia social.” (Tuvilla, 2004, p. 25)</p> <p>“no debemos caer en la tentación de considerar la paz como meta final, como un estado inamovible, perpetuo. Muy al contrario, la paz es el resultado de nuestras relaciones humanas, pero no únicamente de estas relaciones, porque la misma paz es un fenómeno a la vez interno y externo al ser humano. Como fenómeno interno no basta con conseguirla “en la mente de los hombres”, sino también con otros espacios: en la cultura, en las estructuras organizativas, en la economía, en la dimensión política y en lo social... Pero a su vez en el plano más externo: en su dimensión ecológica. De ahí que la paz tenga un enfoque holístico, pues se trata de buscar una armonía, un equilibrio tanto con nosotros mismos como con los demás, como con el medio ambiente.” (Tuvilla, 2004, p. 36) [DSC-Fu]</p> <p>“Esto revela la necesidad de un nuevo empoderamiento pacifista guiado por un nuevo enfoque de lo que entendemos por paz, pero no de paz como algo perfecto, acabado, perpetuo, sino como un proceso imperfecto, inacabado. De ahí algunos investigadores, opten por la llamada <i>paz imperfecta</i> que conlleva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una ruptura con las concepciones anteriores de la paz como algo perfecto y no alcanzable en el día a día; • El reconocimiento de las realidades, prácticas y acciones pacifistas y sus capacidades para actuar y transformar su entorno más cercano; • La anticipación y planificación de los posibles futuros conflictivos. <p>(Muñoz, citado en Tuvilla, 2004, p. 40)</p> <p>Si en concepto de <i>paz positiva</i> marcó una ruptura con la noción tradicional estableciendo la relación de paz no con la guerra sino con</p>	<p>Tuvilla afirma que se debe hablar no de una única paz, sino de paces. De otra parte, considero importante acoger la propuesta de este autor de una concepción de paz imperfecta, la cual no se puede concebir como un estado de perfección, sino como un proceso de construcción no sólo en el escenario de la mente de los hombres, sino que también es necesario la reconstrucción de los fundamentos de la cultura y de las estructuras organizativas, en los ámbitos económicos, políticos y sociales.</p> <p>La construcción de la paz desde una perspectiva imperfecta, como un proceso creativo en el que tomamos lo que ha funcionado en nuestras experiencias de vida cotidianas y directas para el manejo de los conflictos de forma pacífica, no obstante que las soluciones sean parciales o imperfectas.</p>

	<p>la violencia, la <i>paz imperfecta</i> señala un avance por cuanto si bien reconoce la imperfección de la condición humana, también percibe que nuestras relaciones están caracterizadas por decisiones y acciones guiadas, la mayoría de veces, por la regulación pacífica o no violenta de los conflictos lo que permite que los seres humanos en nuestras continuas tentativas, procesos y ensayos tengamos cotidianamente más momentos de paz que de violencia o de guerra.” (Tuvilla, 2004, p. 40-41)</p> <p>“Se trata de comenzar a construir la paz desde los espacios más próximos, desde nuestras experiencias personales y sociales, porque como dice Raimon Panikkar (1995) si queremos la paz debemos prepararla nosotros mismos (Si vis pacem, para te ipsum), porque los paradigmas de paz anteriores han sido inútiles y se precisa “crear un espacio donde la creatividad pueda desarrollarse, un espacio donde las soluciones incluso parciales, relativas, pequeñas e imperfectas, sean posibles.” (Tuvilla, 2004, p. 41)</p>	
Fundamentos: Paz ² -eirene griego, pax romana, santhi hinduista, ahimsa, paz jaimista, la paz taoísta, Shalom hebreo, pax hispánica, pax americana		
Conceptos: paz, paces		
Propuestas (definición epa): No existe una única paz, sino que hay que hablar de paces o definir expresamente la paz que se pretende trabajar a través de una cultura de la paz holística		

Dimensión: SOCIOCULTURAL

Referencia Bibliográfica: Tuvilla Rayo, José (2004). *Cultura de Paz. Fundamentos y claves educativas*. Editorial Desclée de Brouwer S.A

Categoría	Cita Textual	Análisis
Guerra, paz y Cultura de paz	<p>“Puesto que las guerras nacen en las mentes de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de paz.” (UNESCO, citado en Tuvilla, 2004, p. 23)</p> <p>“no se puede ignorar que si la guerra es una cosa que se hace, también la paz es una cosa que hay que hacer, que hay que fabricar...” (Ortega y Gasset, citado en Tuvilla p. 45)</p> <p>“la guerra no está determinada por los genes, sino que es, por encima de todo, una invención humana y en consecuencia la misma especie que ha inventado la guerra es igualmente capaz de inventar la paz”. (Manifiesto de Sevilla citado en Tuvilla, 2004, p. 59)</p> <p>“Hay un vínculo entre pobreza y conflicto, pero es la injusticia la causa principal de los conflictos.” (Tuvilla, 2004, p. 38)</p> <p>“no basta, por otro lado, reconstruir sólo la paz después de un conflicto bélico, porque si bien puede evitarse la violencia directa, la más visible, deben buscarse alternativas para transformar las estructuras y las raíces de las mismas que se encuentran en la propia cultura. (Tuvilla, 2004, p. 30)</p> <p>“si las culturas y estructuras violentas producen violencia directa, entonces tales culturas y estructuras también reproducen la violencia directa”. (...) la paz definida como la capacidad de manejar los conflictos tiene dos soluciones: la <i>política de la democracia</i> y la <i>política de la noviolencia</i>. (Galtung, citado en Tuvilla, 2004, p. 30)</p>	Se ubica la categoría de la violencia como fruto de la cultura aprendida por el ser humano y de las injusticias que éste reproduce y se reconoce de igual manera que este ser humano es quien tiene la capacidad de desaprenderla, para lo cual no es suficiente trabajar por conseguir la paz, sino que esencialmente se ha de construir una cultura de paz.

	<p>En su expresión actual, como señala Fisas (1998), la cultura de la violencia se funda en: el patriarcado y la mística de la masculinidad; la búsqueda del liderazgo, el poder y el dominio; la incapacidad para resolver los conflictos de manera pacífica; el militarismo y el monopolio de la violencia por parte de los Estados; los intereses de las grandes potencias; las interpretaciones religiosas fanáticas; las ideologías excluyentes; el etnocentrismo y la ignorancia cultural; el mantenimiento de estructuras que perpetúan y generan las injusticias...” (Tuvilla, 2004, p. 56)</p>	
<p>Fundamentos: Se basa en las concepciones internacionales de la paz y la violencia y su relación con la cultura de la paz desarrolladas principalmente por la Unesco y por Galtung</p>		
<p>Conceptos: paz, paces, violencia, cultura de paz</p>		
<p>Propuestas (definición epa): La violencia es una creación humana y como creación puede ser desaprendida a partir de un cambio de la cultura</p>		

Dimensión: SOCIOCULTURAL		
Referencia Bibliográfica: Tuvilla Rayo, José (2004). <i>Cultura de Paz. Fundamentos y claves educativas</i>. Editorial Desclée de Brouwer S.A		
Categoría	Cita Textual	Análisis
CULTURA DE PAZ	<p>“La paz es un proceso que implica una forma de relación de los seres humanos entre sí y a través de las distintas formas de organización social que excluye la violencia en todas sus manifestaciones. Por otra parte, se inicia con el reconocimiento del derecho de los demás a una vida digna, se lleva adelante a través del diálogo y, por último, necesita la cooperación. Para que se establezca un diálogo genuino es necesario que se acepte la necesidad de dialogar, que exista la voluntad de comprensión mutua y que las concesiones sean equilibradas. Y esto implica que al menos existan valores aceptados y compartidos universalmente. Algo que no siempre se da, debido a la diversidad existente de culturas, religiones... que nos exige tener siempre presente la provisionalidad de nuestras tentativas para no caer en lo que Galtung (1990) llama violencia cultural. Es decir: “El derecho a la paz, a vivir en paz, implica cesar en la creencia de que unos son los virtuosos y acertados, y otros los errados; uno de los generosos en todo y otro de los menesterosos en todo” (Zaragoza, citado en Tuvilla, 2004, p. 43</p> <p>“La paz como aspiración y necesidad humana significa no sólo una disminución de todo tipo de violencia (directa, estructural o cultural), sino que es una condición indispensable para que los conflictos puedan ser transformados creativamente y de forma no violenta, “de manera que creamos paz en la medida que somos capaces de transformar los conflictos en cooperación, de forma positiva y creadora, reconociendo a los oponentes y utilizando el método del diálogo”. (Fisas, citado en Tuvilla, 2004, p. 44)</p> <p>“Todas estas perspectivas indican que la paz es multidimensional y exige esfuerzos no sólo para alcanzar el desarme sino también para lograr un verdadero desarrollo humano, afianzar el respeto de los derechos humanos, resolver los conflictos y frenar el deterioro medioambiental.” (Tuvilla, 2004, p. 45)</p> <p>“La Paz –posible desde un punto de vista positivo con significado intrínseco y posibilidad de construcción social- necesita principalmente (Tuvilla, 1993), en primer término, de métodos</p>	<p>Se analizan cuáles son los alcances de la paz, cuya construcción implica la relación entre los seres humanos, el diálogo, la exclusión de la violencia, el reconocimiento de una vida digna y la cooperación.</p> <p>Igualmente, se señalan los presupuestos del diálogo que supone la existencia de valores de convivencia compartidos, los cuales previenen la violencia cultural y evitan la supremacía de las concepciones de unos sobre otros.</p> <p>Se reitera que la paz es un concepto multidimensional que no solo prevé el desarme sino que tiene en cuenta aspectos como el desarrollo humano, el respeto de los derechos humanos, la resolución de los conflictos e incluye el tema de la protección medioambiental.</p> <p>Los tres presupuestos citados por Tuvilla para que pueda construirse la paz: la investigación sobre la paz, la educación para la paz y acciones para la paz.</p>

	científicos que analicen la problemática mundial y las situaciones globales y creativas a dichos problemas (Investigación sobre la Paz). Después, de la concienciación de la población en general sobre dichos problemas y las formas creativas de resolverlos a través del acceso a la información y de una formación específica (Educación para la Paz). Por último, se necesita la puesta en práctica de medidas, recursos y esfuerzos humanos, económicos, políticos y sociales que construyan la paz a la luz de las investigaciones (Acción para la Paz).” (Tuvilla, 2004, p. 46)	
Fundamentos: Conceptos de Fisas, Zaragoza y Tuvilla quienes parten de una concepción de paz holística.		
Conceptos: paz, cultura de paz, dialogo, cooperación, vida digna		
Propuestas (definición epa): Alcances del concepto de paz		

Dimensión: SOCIOCULTURAL

Referencia Bibliográfica: Tuvilla Rayo, José (2004). *Cultura de Paz. Fundamentos y claves educativas*. Editorial Desclée de Brouwer S.A

Categoría	Cita Textual	Análisis
CULTURA DE PAZ	<p>“La Cultura de paz en los derechos humanos se define como el conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida que inspiran una forma constructiva y creativa de relacionarnos para alcanzar –desde una visión holística e imperfecta de la paz- la armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con la naturaleza.” (Tuvilla, 2004, p. 11).</p> <p>“La cultura provee el conjunto de significados y valores que permiten las relaciones de las personas en un contexto y en un tiempo histórico determinados, en el marco de una organización (sociedad) que a su vez conforma el tejido o trama de esas interacciones. Cuando hemos aprendido a conceptuar la paz en su sentido más positivo –regulación noviolenta de los conflictos (paz directa), existencia de valores mínimos compartidos (paz cultural) y forma de organizar la sociedad para conseguir un nivel máximo de justicia social (paz estructural).” (Tuvilla, 2004, p. 12)</p> <p>“Una cultura de paz. Una cultura caracterizada por ser: una cultura de convivencia y de participación, fundada en los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad; una cultura que rechaza la violencia, se dedica a prevenir los conflictos en sus causas y a resolver los problemas por el camino del diálogo y de la negociación; y, una cultura que asegura a todos los seres humanos el pleno ejercicio de sus derechos y los medios necesarios para participar plenamente en el desarrollo endógeno de su sociedad.” (Tuvilla, 2004, p. 57)</p>	Se define la cultura de paz en los términos que lo ha hecho la doctrina internacional, entre ellos, y en primer lugar, por Galtung, Fisas Tuvilla y la Unesco, alrededor de tres tipos de paz, de la paz directa, que implica la resolución no violenta de los conflictos, la paz cultural, que supone la existencia de valores mínimos compartidos; y la paz estructural, mediante la cual se pretende la justicia social.
Fundamentos: Doctrina internacional en torno a la cultura de la paz (Galtung, Fisas, Unesco, Tuvilla)		
Conceptos: paz, cultura de paz, paz directa, paz cultural, paz estructural		
Propuestas (definición epa): Definición de la cultura de paz, dimensiones de la cultura de paz, valores de la cultura de paz		

Dimensión: SOCIOCULTURAL

Referencia Bibliográfica: Tuvilla Rayo, José (2004). *Cultura de Paz. Fundamentos y claves educativas*. Editorial Desclée de Brouwer S.A

Categoría	Cita Textual	Análisis
CULTURA DE PAZ	“Entre los instrumentos para la paz, establecidos por los participantes, destaca la educación para la paz, por lo que se recomendó: “La promoción de la educación y la investigación en el terreno de paz”, actividad que deberá ser asegurada a través de un enfoque interdisciplinario y tener por objeto de estudio las relaciones	Se desarrollan los instrumentos para alcanzar la paz propuestos por la Unesco, entre los cuales se encuentran la investigación sobre la paz y la promoción de la

	<p>entre paz, derechos humanos, desarme, desarrollo y medioambiente.” (UNESCO, 1989) [DSC-Co]</p> <p>“2. Intensificar el desarrollo de un sistema global de educación y formación para la paz, los derechos humanos y la democracia, el entendimiento internacional y la tolerancia, que abarque todos los niveles de la educación, tanto formal como no formal.” [DSC-Co] (Tuvilla, 2004, p. 60)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “El compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos; • Los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presente y futuras; • El respeto y la promoción del derecho al desarrollo; • El respeto y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres; • El respeto y el fomento del derecho de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información; • La adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones; y animados por un entorno nacional e internacional que favorezca a la paz”. <p>(Tuvilla, 2004, p. 61)</p>	<p>educación teniendo en cuenta un enfoque interdisciplinario. Los ámbitos donde se han de realizar estas actividades fueron tenidos en cuenta por el decreto que reglamenta la Cátedra de la Paz en el sentido que tiene en cuenta las relaciones entre paz, derechos humanos, desarme, desarrollo y medioambiente.</p> <p>Debe tener en cuenta la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia, el entendimiento internacional y la tolerancia, que abarque todos los niveles de la educación. Ha de tener en cuenta el compromiso con la resolución pacífica de los conflictos, desarrollo y protección del medio, la protección y promoción del derecho al desarrollo, la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres; libertad de expresión, opinión e información; los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento.</p>
Fundamentos: Doctrina internacional en torno a la cultura de paz		
Conceptos: Cultura de paz, instrumentos para la paz, enfoque investigaciones sobre la paz, ámbitos de la investigación y de la educación para la cultura de paz		
Propuestas (definición epa): Presupuestos, valores y condiciones para la paz		

Dimensión: SOCIOCULTURAL

Referencia Bibliográfica: Tuvilla Rayo, José (2004). *Cultura de Paz. Fundamentos y claves educativas*. Editorial Desclée de Brouwer S.A

Categoría	Cita Textual	Análisis
CULTURA DE PAZ	<p>“La educación constituye, sin lugar a dudas, el instrumento más valioso para construir la Cultura de Paz, pero a su vez, los valores que esta inspira deben constituir los fines y los contenidos básicos de tal educación. Si la construcción de la cultura de paz a través de ese “conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida” constituye la clave del potencial creador de la ciudadanía mundial, la educación es la herramienta que puede configurar y guiar el desarrollo de ese potencial, y al mismo tiempo orientarlo adecuadamente para alcanzar las aspiraciones pacíficas de la comunidad internacional. Cultura de Paz y educación mantienen así una interacción constante, porque si la primera es la que nutre, orienta, guía, marca metas y horizontes educativos, la segunda es la que posibilita –desde su perspectiva ética- la construcción de modelos y significados culturales nuevos. (...) Si el derecho humano a la paz es un derecho síntesis, la cultura de paz por la misma razón es un concepto síntesis al sumar las aportaciones culturales de todas las sociedades a favor del ejercicio de este derecho. Un ejercicio que</p>	<p>Se desarrolla la relación interdependiente entre la educación y la cultura de paz.</p> <p>La paz hace posible, teniendo en cuenta su fundamentación ética, <i>la construcción de modelos y significados culturales nuevos</i>.</p> <p>Se señalan los ámbitos en torno de los cuales han de trabajar coordinadamente la educación y cultura de paz, los cuales han sido tenidos en cuenta en el decreto que reglamenta la cátedra de la paz.</p>

	<p>se hace efectivo debe asumir acciones coordinadas, interdependientes y sinérgicas en ocho esferas o ámbitos: 1/ Cultura de paz a través de la educación; 2/ Desarrollo económico y social sostenible; 3/ Respeto de todos los derechos humanos; 4/ Igualdad entre hombres y mujeres; 5/ Participación democrática; 6/ Comprensión, tolerancia y solidaridad; 7/ Comunicación participativa y libre circulación de información y conocimientos; 8/ Paz y seguridad internacionales.” (Tuvilla, 2004, p. 146) [DSC-Fu]</p>	
Fundamentos:		
Conceptos: cultura de paz y educación		
Propuestas (definición epa): Desarrolla la relación interdependiente entre la educación y la cultura de paz, los ámbitos en los que deben participar conjuntamente, los propósitos que se cumplen en virtud de la alianza entre educación y cultura de paz		

Dimensión: SOCIOCULTURAL		
Referencia Bibliográfica: Tuvilla Rayo, José (2004). <i>Cultura de Paz. Fundamentos y claves educativas</i>. Editorial Desclée de Brouwer S.A		
Categoría	Cita Textual	Análisis
Educación para la cultura de paz en la escuela	<p>“Es decir, la Educación para la Cultura de Paz es una educación centrada no en las áreas disciplinares que no olvida, sino en la <i>condición humana</i>, centro y motor de cambio; y es, además, una educación que trata de construir la paz a través de un <i>proceso global</i> de la sociedad.” (Tuvilla, 2004, p. 99)</p> <p>“En su libro <i>“Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”</i>, Edgar Morin (1999) expresa una rotunda afirmación: “La educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana. Estamos en la era planetaria; una aventura común se apodera de los humanos donde quiera que estén. Estos deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano”. (Tuvilla, 2004, p. 99)</p> <p>“Fomentar los valores universales compartidos y los comportamientos en que se basa la Cultura de paz es una finalidad educativa que supone el aprendizaje de una ciudadanía capaz de manejar situaciones difíciles e inciertas desde la autonomía y la responsabilidad individual. Responsabilidad, por otro lado, unida al reconocimiento del valor del compromiso cívico, de la asociación con los demás para resolver los problemas y trabajar por una comunidad justa, pacífica y democrática. Pero como sabemos esta finalidad es una quimera cuando las sociedades no son capaces de satisfacer las necesidades básicas de sus ciudadanos.” (Tuvilla, 2004, p. 153)</p> <p>“...los centros deben ser capaces de organizarse de manera cada vez más democrática, obteniendo mejores resultados y mayores niveles de calidad, pero no de una calidad cualquiera sino aquella guiada por unos criterios que aseguren la igualdad de oportunidades para todos. Como señala Pérez Gómez (1999): “La escuela educativa debe convertirse para profesores, familias y estudiantes en un centro de vivencia cultural, de reproducción y recreación de la cultura crítica de la comunidad, que es su cultura más valiosa. Vivir la cultura en la escuela requiere construir la escuela como una comunidad abierta de aprendizaje, de reflexión y acción, de reproducción y transformación.”</p>	<p>En las citas que se relacionan en esta ficha se describen fundamentos, objetivos y sugerencias pedagógicas de la educación para una cultura de paz en la escuela.</p> <p>Para Tuvilla, apoyándose en Morin, el fundamento de la educación para una cultura de paz ha de centrarse en la condición humana y no tanto en los conocimientos sobre la paz.</p> <p>Algunos de los objetivos de la educación para la paz en la escuela, son:</p> <p>Uno, el aprendizaje de una ciudadanía responsable que promueva la asociación con los demás para resolver los problemas y <i>trabajar por una comunidad justa, pacífica y democrática</i>.</p> <p>Dos, organización democrática para toda la comunidad educativa que conduzca a una mejora de la calidad de la educación fundamentada en la igualdad de oportunidades.</p> <p>Tres, la escuela ha de ser un centro de vivencia cultural, con recreación de la cultura crítica de</p>

	<p>(Tuvilla, 2004, p. 150)</p> <p>“Es pues necesario pasar de un modelo centrado únicamente en la relación tradicional entre profesorado y alumnado en el espacio cerrado de las organizaciones escolares, a un modelo abierto a la comunidad. Pasar de los centros educativos a las comunidades de aprendizaje. Esto representa dos retos: el primero de ellos referido al centro educativo como espacio comunitario para la realización de otras actividades educativas complementarias organizadas, coordinadas o dirigidas por y para la comunidad; la inclusión en el currículo y en los proyectos educativos de actividades en colaboración con la comunidad; o utilizando de manera sistemática los recursos que la comunidad ofrece al centro.”(Tuvilla, 2004, p. 151)</p> <p>“El segundo reto obedece a la exigencia de la propia construcción de la Cultura de Paz de diseñar proyectos educativos y permanentes basados en la actuación conjunta de todos los componentes de la comunidad educativa y de amplios sectores de la sociedad. Se trata, en definitiva, de dotar a la innovación educativa de esa perspectiva holística que caracteriza a la Cultura de Paz de modo que cualquier proyecto educativo tenga por finalidad principal de su acción una educación integral del individuo, concebido como un todo en estrecha relación con otros ámbitos igualmente complejos y completos.” (Tuvilla, 2004, p. 151)</p>	<p>la comunidad educativa, para lo cual se debe contar con una <i>comunidad abierta de aprendizaje, de reflexión y acción, de reproducción y transformación</i>.</p> <p>Cuatro, se deben transformar los centros educativos en comunidades de aprendizaje en los que exista un modelo educativo abierto que supere la relación tradicional de alumno-profesor.</p> <p>Cinco, construir cultura de paz a través de los proyectos educativos, cuya finalidad será la de una educación integral del individuo.</p>
Fundamentos: Doctrina internacional en torno a la cultura de paz		
Conceptos: Educación en la Cultura de paz paz, educación		
Propuestas (definición epa): Relación entre la educación y la cultura de paz		

Dimensión: SOCIOCULTURAL		
Referencia Bibliográfica: Tuvilla Rayo, José (2004). <i>Cultura de Paz. Fundamentos y claves educativas</i>. Editorial Desclée de Brouwer S.A		
Categoría	Cita Textual	Análisis
EQUIDAD DE GÉNERO	<p>“El derecho humano a la paz demanda para su verdadero ejercicio y validez un nuevo contrato social y ético que debe tener como principio nuclear la equidad de género y reconocer y admitir el papel que las mujeres han tenido y tienen como promotoras y hacedoras de una cultura basada en la justicia, la negociación y el cuidado de los grupos más vulnerables.” (Tuvilla, 2004, p. 55)</p> <p>“La Cultura de Paz es una tarea –parafraseando a Betty A. Reardon (2002)- que solo puede realizarse a través de una genuina y mutua asociación entre hombres y mujeres, en la cual el poder es compartido en igualdad y las perspectivas, inquietudes, intuiciones y experiencias de ambos se combinan de forma constructiva para superar una cultura largamente fundada en el uso de la violencia.” (Tuvilla, 2004, p. 56)</p>	<p>Se pone de presente la importancia de la equidad de género en la construcción de la cultura de paz.</p> <p>Se reconoce la desigualdad en contra de la mujer que ha reproducido la violencia</p>
Fundamentos: Desde el ámbito sociocultural aporta a la educación para la paz en torno al reconocimiento de las diferencias de género		
Conceptos: Cultura de paz, equidad de género, violencia, patriarcado		
Propuestas (definición epa): El derecho humano a la paz requiere para su ejercicio y validez un nuevo contrato social y ético que debe incluir como principio la equidad de género		

Dimensión: SOCIOCULTURAL		
Referencia Bibliográfica: Congreso de la República. Ley 1448 de 2011		
Categoría	Cita Textual	Análisis
ENFOQUE	Artículo 13 de la Ley 1448 de 2011. ENFOQUE DIFERENCIAL. El principio de enfoque diferencial reconoce que hay poblaciones con	El Artículo 13 de la Ley 1448 de 2011 prevé una definición de

DIFERENCIAL	<p>características particulares en razón de su edad, género, orientación sexual y situación de discapacidad. Por tal razón, las medidas de ayuda humanitaria, atención, asistencia y reparación integral que se establecen en la presente ley, contarán con dicho enfoque.</p> <p>El Estado ofrecerá especiales garantías y medidas de protección a los grupos expuestos a mayor riesgo de las violaciones contempladas en el artículo 3° de la presente Ley tales como mujeres, jóvenes, niños y niñas, adultos mayores, personas en situación de discapacidad, campesinos, líderes sociales, miembros de organizaciones sindicales, defensores de Derechos Humanos y víctimas de desplazamiento forzado.</p> <p>Para el efecto, en la ejecución y adopción por parte del Gobierno Nacional de políticas de asistencia y reparación en desarrollo de la presente ley, deberán adoptarse criterios diferenciales que respondan a las particularidades y grado de vulnerabilidad de cada uno de estos grupos poblacionales.</p> <p>Igualmente, el Estado realizará esfuerzos encaminados a que las medidas de atención, asistencia y reparación contenidas en la presente ley, contribuyan a la eliminación de los esquemas de discriminación y marginación que pudieron ser la causa de los hechos victimizantes.”</p>	<p>enfoque diferencial.</p> <p>Es importante transcribir esta definición en la investigación porque permite establecer la razón por la cual cuando se discrimina es necesario restablecer el derecho a la igualdad mediante un enfoque diferencial. Los grupos de personas que necesitan más protección porque están en mayor riesgo de ser vulnerados sus derechos, se encuentran los de los niños, los jóvenes, las mujeres y los grupos étnicos.</p>
Fundamentos: la ley, aporta a la educación para paz desde el ámbito sociocultural		
Conceptos: enfoque diferencial		
Propuestas (definición epa): Define qué es el enfoque diferencial a nivel legal		

Dimensión: SOCIOCULTURAL		
Referencia Bibliográfica: Galtung, Johan (1995), <i>Paz por medios Pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización.</i>		
Bilbao: Red Gernika		
Categoría	Cita Textual	Análisis
CULTURA PATRIARCAL	<p>El patriarcado se ve como la institucionalización de la dominación masculina en estructuras verticales, con muy elevadas correlaciones entre género y posición, legitimadas por la cultura (en religión y lenguaje, por ejemplo), y que a menudo aflora como violencia directa en la que los hombres son el sujeto y las mujeres el objeto. El patriarcado, como cualquier otra formación social profundamente violenta (como las subculturas delictivas y las estructuras militares), mezcla violencia directa, estructural y cultural en un triángulo vicioso. Cada una refuerza a las demás en ciclos que empiezan en cualquiera de sus ángulos. La violencia directa, como la violación, intimida y reprime; la violencia estructural institucionaliza, y la violencia cultural interioriza esa relación, especialmente en el caso de las víctimas, las mujeres, haciendo que la estructura sea muy duradera. (Galtung, 1995, p. 70)</p> <p>Los monumentos que más se ven por todo el mundo parecen ser los dedicados a hombres de violencia, y a caballo. Otra razón más para la violencia, la fama obtenida mediante estructuras competitivas. Y cada ciudad importante, al menos en Occidente, parece tener algún monumento fálico (la columna de Nelson, la Plaza de la Concordia o la Torre Eiffel, el Monumento Washington, y otros). (Galtung, 1995, p. 74)</p> <p>Hagamos que la estructura sea horizontal desde una temprana edad,</p>	<p>Se identifica a la cultura patriarcal como una fuente de violencia en contra de la mujer. Si se transforma esta cultura por una en la que la estructura sea horizontal, menos excluyente, más inclusiva, en relación con la participación, solidaridad y la cooperación, se podrá reducir la violencia estructural y la cultural.</p>

	<p>como escenario de participación, solidaridad, cooperación; hagamos que la cultura sea menos excluyente, sin pendientes bruscas entre el Yo y el Otro; más inclusiva, capaz de ver el Yo en el Otro y el Otro en el Yo. Pongamos ahí a una mujer y seguramente se sentiría literalmente hablando en casa. Pongamos a un hombre, y puede que se desarrolle humanamente, hasta que le agrade. Su fisiología permanecería más o menos igual, pero los umbrales, las motivaciones, las capacidades y las oportunidades cambiarían de forma drástica, o al menos eso cabría esperar. Resultado: reducción de la violencia estructural y cultural como forma de conseguir ese cambio. Y los varones no sentirían ya la necesidad de utilizar su fisiología como coartada. Lo que lleva a una conclusión sobre la adecuación epistemológica: que los estudios feministas y los estudios para la paz deben realizarse siempre en el marco de discursos multifactoriales. (Galtung, 1995, p. 77)</p>	
Fundamentos: aporta a la educación para la paz desde el ámbito sociocultural		
Conceptos: violencia de género, mujer, cultura patriarcal, cooperación, violencia estructural, violencia cultural		
Propuestas (definición epa): Puede superarse la violencia originada por la reproducción de una cultura patriarcal, a partir la consolidación de estructuras horizontales, más inclusivas, en relación con la participación, solidaridad y la cooperación - coeducación		

Dimensión: SOCIOCULTURAL		
Referencia Bibliográfica: SERRANO, Adriana (2013); <i>Perspectivas diferenciales en la Justicia Transicional en Colombia Avances y Retos</i>, en DESAFÍOS PARA LA REINTEGRACIÓN Enfoques de género, edad y etnia del Centro Nacional de Memoria Histórica		
Categoría	Cita Textual	Análisis
ENFOQUE DIFERENCIAL	<p>Arteaga plantea que las políticas multiculturales que “surgen entonces como uno de los antecedentes por antonomasia del enfoque diferencial. Al ser formuladas, tienen la intención de responder de manera diferenciada a la ciudadanía, buscando que se logre la inclusión de la diversidad en su mayor expresión. Es por esto que el enfoque diferencial puede ser entendido como una manifestación de políticas de la diferencia, en el sentido en que busca ofrecer una respuesta distintiva para cada grupo poblacional específico” (Arteaga Morales, 2012, página 18 citado en SERRANO, Adriana (2013); <i>Perspectivas diferenciales en la Justicia Transicional en Colombia Avances y Retos</i>, en DESAFÍOS PARA LA REINTEGRACIÓN Enfoques de género, edad y etnia del Centro Nacional de Memoria Histórica, pag 43).</p> <p>A pesar de que exista hoy una definición aproximada sobre enfoque diferencial, las discusiones respecto a cómo abordarlo y cómo materializarlo siguen vigentes. Además de las protecciones normativas y los avances en el reconocimiento de los derechos humanos particulares de individuos y grupos de acuerdo a su género, cultura, capacidad y edad, se hace necesario avanzar en el reconocimiento de la diferencia como factor de construcción social. “Esto quiere decir que la afirmación de la identidad de los sujetos, a través de instrumentos como el enfoque diferencial, se convierte en realidad social en la medida en que cada actor relacione su identidad como un bien colectivo y no como valores individuales. En otras palabras, el enfoque diferencial puede ser considerado un vehículo para reconciliar diferencias entre sujetos, en la medida en que los mismos reconozcan que estas son bienes colectivos antes que amenazas individuales” (Arteaga Morales, 2012, página 35 en SERRANO, Adriana (2013); <i>Perspectivas diferenciales en la Justicia</i></p>	<p>Se presentan propuestas diferenciales para abordar el multiculturalismo con enfoque diferencial para garantizar la inclusión de la diversidad.</p> <p>Uno de los aspectos importantes que se desarrollan en estas citas es que pone en evidencia la dificultad del manejo del concepto de enfoque diferencial.</p> <p>El Centro de Memoria Histórica considera que éste no se puede presentar respecto de los individuos en particular, sino frente a los grupos de personas cuyos derechos han sido vulnerados, como es el caso de las mujeres y de los grupos étnicos</p>

	<p><i>Transicional en Colombia Avances y Retos</i>, en DESAFÍOS PARA LA REINTEGRACIÓN Enfoques de género, edad y etnia del Centro Nacional de Memoria Histórica, pag 62)</p> <p>Es necesario que la política de DDR adopte un enfoque territorial que tenga un margen de flexibilidad tal que permita que las estrategias, los programas y proyectos se adapten a contextos, necesidades particulares de cada territorio y variantes de acuerdo con las características culturales. (...) Hay necesidad de fortalecer la participación de las mujeres y promover su formación como actor político en el proceso de DDR y en escenarios de construcción de paz y reconciliación. En este sentido, es importante que las entidades encargadas fortalezcan sus estrategias de empoderamiento político para garantizar la participación de las mujeres en espacios de construcción de política pública. (...) Es importante que se fortalezcan y focalicen las campañas de prevención de la violencia sexual, la violencia intrafamiliar, la trata de personas y la explotación sexual comercial infantil en los territorios con presencia de grupos armados ilegales y población desmovilizada. (...)Se requiere formación de los funcionarios y funcionarias de las instituciones en temas de género. (...)En esta línea, con respecto a los sectores LGBT como víctimas de grupos armados involucrados en el conflicto armado, particularmente de paramilitares en el país, es importante indicar que si bien no se tienen cifras específicas sobre el impacto del conflicto armado en esta población, han sido documentados algunas experiencias y casos de la misma.(...) (SERRANO, Adriana (2013); <i>Enfoque de género en los procesos de DDR, en DESAFÍOS PARA LA REINTEGRACIÓN</i> Enfoques de género, edad y etnia del Centro Nacional de Memoria Histórica pag 87, 89, 90, 93, 94)</p> <p>La orientación sexual no heterosexual se controló, castigó y discriminó a través de la burla homofóbica que traía implícita la prohibición (Grupo de Memoria Histórica - Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, 2011, página 138 citado en SERRANO, Adriana (2013); <i>Enfoque de género en los procesos de DDR, en DESAFÍOS PARA LA REINTEGRACIÓN</i> Enfoques de género, edad y etnia del Centro Nacional de Memoria Histórica pag).</p>	
Fundamentos: aporta a la educación para la paz desde la dimensión sociocultural		
Conceptos: género, territorio, identidad		
Propuestas (definición epa): Las citas prevén algunas recomendaciones de política pública para contribuir a las violencias de género y también las desplegadas en contra de las comunidades étnicas		

Dimensión: SOCIOCULTURAL		
Referencia Bibliográfica: Galtung, Johan (1995), <i>Paz por medios Pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización.</i>		
Bilbao: Red Gernika		
Categoría	Cita Textual	Análisis
CULTURA PATRIARCAL	El patriarcado se ve como la institucionalización de la dominación masculina en estructuras verticales, con muy elevadas correlaciones entre género y posición, legitimadas por la cultura (en religión y leguaje, por ejemplo), y que a menudo aflora como violencia directa en la que los hombres son el sujeto y las mujeres el objeto. El patriarcado, como cualquier otra formación social profundamente violenta (como las subculturas delictivas y las estructuras militares), mezcla violencia directa, estructural y cultural en un triángulo vicioso. Cada una refuerza a las demás en ciclos que empiezan en	Se identifica a la cultura patriarcal como una fuente de violencia en contra de la mujer. Si se transforma esta cultura por una en la que la estructura sea horizontal, menos excluyente, más inclusiva, en relación con la participación, solidaridad y la cooperación, se podrá reducir la violencia

	<p>cualquiera de sus ángulos. La violencia directa, como la violación, intimidada y reprime; la violencia estructural institucionaliza, y la violencia cultural interioriza esa relación, especialmente en el caso de las víctimas, las mujeres, haciendo que la estructura sea muy duradera.</p> <p>(Galtung, 1995, p. 70)</p> <p>Los monumentos que más se ven por todo el mundo parecen ser los dedicados a hombres de violencia, y a caballo. Otra razón más para la violencia, la fama obtenida mediante estructuras competitivas. Y cada ciudad importante, al menos en Occidente, parece tener algún monumento fálico (la columna de Nelson, la Plaza de la Concordia o la Torre Eiffel, el Monumento Washington, y otros).</p> <p>(Galtung, 1995, p. 74)</p> <p>Hagamos que la estructura sea horizontal desde una temprana edad, como escenario de participación, solidaridad, cooperación; hagamos que la cultura sea menos excluyente, sin pendientes bruscas entre el Yo y el Otro; más inclusiva, capaz de ver el Yo en el Otro y el Otro en el Yo. Pongamos ahí a una mujer y seguramente se sentiría literalmente hablando en casa. Pongamos a un hombre, y puede que se desarrolle humanamente, hasta que le agrade. Su fisiología permanecería más o menos igual, pero los umbrales, las motivaciones, las capacidades y las oportunidades cambiarían de forma drástica, o al menos eso cabría esperar. Resultado: reducción de la violencia estructural y cultural como forma de conseguir ese cambio. Y los varones no sentirían ya la necesidad de utilizar su fisiología como coartada. Lo que lleva a una conclusión sobre la adecuación epistemológica: que los estudios feministas y los estudios para la paz deben realizarse siempre en el marco de discursos multifactoriales.</p> <p>(Galtung, 1995, p. 77)</p>	estructural y la cultural.
Fundamentos: Estas citas aportan a una educación para la paz desde el ámbito sociocultural		
Conceptos: violencia de género, mujer, cultura patriarcal, cooperación, violencia estructural, violencia cultural		
Propuestas (definición epa): Puede superarse la violencia originada por la reproducción de una cultura patriarcal, a partir la consolidación de estructuras horizontales, más inclusivas, en relación con la participación, solidaridad y la cooperación		

Dimensión: SOCIOCULTURAL

Referencia Bibliográfica: Fisas, Vicenç (2011) *Educar para una Cultura de Paz. Quaderns de Construcció de Pau N° 20. Escola de Cultura de Pau*

Categoría	Cita Textual	Análisis
CULTURA PATRIARCAL	<p>La cultura de la violencia está enraizada en el patriarcado, un sistema de control y de dominación masculino mantenido durante siglos, por el que los hombres, desde diferentes instituciones públicas y privadas, han ejercido el poder y subyugado a las mujeres, y más contemporáneamente a la naturaleza, mediante la violencia y la fuerza, y han considerado e impuesto como la norma universal lo que no era más que el patrón de comportamiento del arquetipo viril. Para superar esa raíz de la cultura de la violencia resulta imprescindible poner en práctica los principios de la coeducación, entendida como la acción educadora que valora indistintamente la experiencia, las aptitudes y la aportación social y cultural de las mujeres y los hombres, en igualdad de derechos, sin estereotipos sexistas y androcéntricos, ni actitudes discriminatorias, con objeto de conseguir el objetivo de construir una sociedad sin subordinaciones culturales entre mujeres y hombres. Los principios de la coeducación son, además, un elemento fundamental en la prevención de la violencia</p>	<p>Al igual que Galtung describe la cultura de la violencia generada por una cultura patriarcal y propone la coeducación para superar las causas de esta cultura.</p>

	machista. Y como consecuencia de estas prácticas, los hombres deben asumir otros patrones de masculinidad; una nueva masculinidad que no esté dissociada del cuidado, la ternura y la compasión, y que tenga su plasmación tanto en el plano personal como en el social. Sólo así, hombres y mujeres podrán compartir el mundo a partir de sus diferencias, sin que estas supongan desigualdad ni discriminación de unos sobre otras. (Fisas, 2011, p. 5)	
Fundamentos: Estas citas aportan a una educación para la paz desde el ámbito sociocultural		
Conceptos: violencia de género, hombres, mujeres, cultura patriarcal, coeducación, violencia cultural		
Propuestas (definición epa): Puede superarse la violencia originada por la reproducción de una cultura patriarcal, a partir la coeducación, la cual la define y señala cuáles son sus principios.		

Dimensión: SOCIOCULTURAL		
Referencia Bibliográfica: LUNA, Estefanía (2013). <i>Tierras despojadas, ¿derechos restituidos?. (Des)encuentros acerca del problema de la tierra en Colombia en un escenario de “justicia transicional”</i>. Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia.		
Categoría	Cita Textual	Análisis
TERRITORIO	<p>Como espacio para la producción agrícola, la explotación de recursos naturales y el asentamiento y acondicionamiento para el hábitat, la tierra ha estado históricamente en disputa en el país y en ella se batallan la implementación de modelos de desarrollo exógenos y las acciones de resistencia de las comunidades locales, razón, entre otras, por la que ha sido el escenario en el que diversos actores confluyen para defender y perseguir sus intereses de control, producción y mantenimiento del statu quo, soportados en la propiedad privada de la misma.</p> <p>Para efectos del presente trabajo, la tierra, en parte, tiene que ver con las siguientes categorías y la relación entre estas: el campo, como referente diferenciador de la ciudad que configura el mundo rural; dentro de la economía, como factor de producción; la definición frente a la composición natural, como proveedora de recursos naturales; y los aspectos sociobiológicos, como espacio apto para la construcción social de territorialidades. (Luna, Estefanía, 2013, p.18).</p> <p>En este sentido, la tierra es algo más que su composición geológica y su función como factor de producción; constituye un lugar de sentidos culturales y políticos, otorgados por quienes lo habitan; cultural, como el espacio territorial en el que se construyen proyectos de vida, en el que interactúan los miembros de las comunidades, en la experiencia misma de sus valores, costumbres y significados; y político, como el medio en el que convergen los actores sociales, tejiendo relaciones de poder que dictan cursos de organización y planteando modelos de vida y formas de gobernar.</p> <p>Visto así, el análisis sobre los fenómenos de despojo de tierras y desplazamiento forzado en Colombia debe pasar por el reconocimiento de categorías amplias como el concepto de territorio y sus significados culturales. Este ejercicio podría viabilizar no solo la diferenciación de acciones, fenómenos y concepciones específicas frente a las problemáticas alrededor de la tierra, sino que podría soportar, además, un estudio detallado y respetuoso de los hechos históricos y de los significados y afectos de los sujetos y las comunidades frente a estas.</p> <p>En ciencia política, el concepto [territorio] es abordado principalmente desde la pregunta por la construcción y existencia del Estado-nación, y desde la territorialidad como construcción histórico social de los grupos humanos. En este sentido, se propone que este representa, tanto el escenario sobre el cual un Estado ejerce el poder</p>	<p>La autora deja claro que el territorio constituye un lugar de sentidos culturales y políticos, otorgados por quienes lo habitan; desde una perspectiva cultural, se enfoca como un espacio territorial en el que se construyen proyectos de vida, en el que interactúan las personas de las comunidades, comparten experiencias, valores, costumbres y significados; y desde el ámbito de lo político, en la medida en que convergen los actores sociales, tejiendo relaciones de poder que dictan cursos de organización y planteando modelos de vida y formas de gobernar.</p> <p>Plantea estos elementos constitutivos del territorio para comprender lo que sucede con el despojo de tierras y el desplazamiento forzado en nuestro país, debiendo necesariamente tener en cuenta no solo la tierra como elemento geológico, sus significados culturales.</p>

	<p>político soberano, como la materialización del pensamiento en la realidad social, sobre la base de la existencia de un espacio concreto, y la cosmovisión de los sujetos que lo habitan. Por lo tanto, y para el caso colombiano, partiendo de la concepción indígena de la comunidad Nasa en el contexto específico de la relación entre conflicto armado, violación de derechos humanos y del territorio como lugar para el ejercicio autónomo del poder (...)</p> <p>La defensa del territorio implica la defensa de un intrincado patrón de relaciones sociales y construcciones culturales, y es entendida por los activistas del movimiento bajo esta luz. También implica la creación de un nuevo sentido de pertenencia ligado a la construcción política de un proyecto de vida colectivo y a la redefinición de las relaciones con la sociedad dominante. En este sentido, lo que está en juego con la Ley 70 no es la “tierra”, ni siquiera el territorio de esta o aquella comunidad, sino el concepto de territorialidad en sí mismo como un elemento central en la construcción política de la realidad sobre la base de la experiencia cultural negra. La lucha por el territorio es, entonces, una lucha cultural por la autonomía y la auto-determinación (Escobar, 1999: 264-265, citado en Luna, 2013, p. 20).</p> <p>De este modo, es posible comprender que la tierra es más que tierra, pues se constituye en el espacio en el que se crean y exteriorizan los sentidos culturales de las comunidades; allí donde se construyen referentes sociales de lucha, resistencia y defensa del territorio como manifestación del pensamiento colectivo y la activación del accionar político de las comunidades, desde los principios de la lucha, la autonomía y la autodeterminación.(Luna, 2013, p. 21). Por tratarse de víctimas de un conflicto armado, que se reproduce en buena parte por la no resolución de los conflictos sobre la tenencia de la tierra, y siendo el control territorial una de las características de acción de los grupos armados ilegales, es obligatorio recobrar una dimensión más amplia de la tierra que abarque aspectos comunitarios y regionales y permita contextualizar su tenencia en territorios concretos y reconocer los contextos locales (PNUD, 2011: 14, citado en Luna, 2013, p. 29).</p> <p>Bajo la apariencia de un fenómeno masivo y sistemático de expulsión de población y despojo de tierras se esconde una gran diversidad de situaciones regionales y locales, de gran complejidad, en la cual incidieron factores como la composición y conducta de los grupos dirigentes anteriores, el ascenso de narcotraficantes a las capas dirigentes, la captura de los estados regionales por los señores de la guerra, la influencia de las guerrillas en la población rural, la complicidad o tolerancia de las fuerzas armadas y del Gobierno en la consolidación o posterior desmonte de los grupos paramilitares, y las reacciones de la justicia, que condujeron a resultados diferentes entre una región y otra (Reyes, 2009: 111, citado en Luna, 2013, p.30).</p>	
Fundamentos: Estas citas aportan a una educación para la paz desde el ámbito sociocultural		
Conceptos: Tierra, territorio, sus significados simbólicos, desplazamiento, víctimas, despojo, causas de la violencia		
Propuestas (definición epa): Siendo la apropiación de la tierra y su explotación una de las principales causas de la violencia en nuestro país, han de ser analizadas las causas desde la función simbólica de ésta y se ha de resignificar el territorio a partir de los diferentes significados territoriales que los individuos y comunidades le han atribuido		
Dimensión: Jurídico- Política		
Referencia Bibliográfica. Ley 1620 de 2013- Ley 1732 de 2014 y Decreto 1038 de 2015		
Categoría	Cita Textual	Análisis

<p>Fundamentos normativos de la Cátedra de la paz .</p>	<p>DECRETO 1038 DE 2015</p> <p>Artículo 1. <i>Cátedra de la Paz</i>, la será obligatoria en todos los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de carácter oficial y privado, en los estrictos y precisos términos de la 1732 de 2014.</p> <p>Artículo 2. <i>Objetivos</i>. La Cátedra de la Paz deberá fomentar el proceso de apropiación conocimientos y competencias relacionados con territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad los principios, derechos y consagrados en la Constitución. Serán objetivos fundamentales la Cátedra de la contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo sobre los siguientes temas:</p> <p>a) <i>Cultura de la paz</i>: se entiende como el sentido y vivencia de los valores ciudadanos, los Derechos Humanos, el Derecho Internacional Humanitario, la participación democrática, prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos.</p> <p>b) <i>Educación para la paz</i>, se entiende como la apropiación conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, respeto por la pluralidad, los Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario.</p> <p>c) <i>Desarrollo sostenible</i>: se entiende como aquel que conduce al crecimiento económico, la elevación de calidad de la vida y al bienestar social, sin agotar la base recursos naturales renovables en que se sustenta, ni deteriorar ambiente o el derecho de las generaciones futuras a utilizarlo para satisfacción de sus propias necesidades, de acuerdo con el artículo 3 de la Ley 99 de 1993.</p> <p>Artículo 4. <i>Estructura y Contenido</i>. Los establecimientos educativos de preescolar, básica y media determinarán los contenidos de la Cátedra de la Paz, los cuales deberán estar orientados al logro de los objetivos consagrados en el parágrafo 2 del artículo 1 de la Ley 1732 de 2014 y en el artículo 2 del presente decreto y deberán desarrollar al menos dos (2) de las siguientes temáticas: a) Justicia y Derechos Humanos. b) Uso sostenible de los recursos naturales. c) Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación. d) Resolución pacífica de conflictos. e) Prevención del acoso escolar. f) Diversidad y pluralidad. g) Participación política. h) Memoria histórica. i) Dilemas morales. j) Proyectos de impacto social. k) Historia de los acuerdos de paces nacionales e internacionales. l) Proyectos de vida y prevención de riesgos</p> <p>LEY 1732 DE 2014.</p> <p>Establece el carácter obligatorio de la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país, y señala que el desarrollo de dicha asignatura se ceñirá a un pensum académico flexible, el cual será el punto de partida para que cada institución educativa lo adapte de acuerdo con las circunstancias académicas y de tiempo, modo y lugar que sean</p>	<p>Relacionar los contenidos en los tres ejes que propone el decreto para la implementación de la cátedra de la paz, con los resultados obtenidos de las entrevistas y la revisión documental.</p>
---	---	--

	<p>pertinentes. Que resulta necesario que las instituciones educativas de preescolar, básica y media, al momento de implementar y desarrollar la Cátedra de la Paz, se articulen con otras instancias definidas por el Legislador y que tienen competencias en similares asuntos, como es el "<i>Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de Violencia Escala</i>".</p> <p>LEY 1620 DE 2013. Tiene varios objetivos, entre que se destaca en su artículo 4.3: "Fomentar y fortalecer educación en y para la las competencias ciudadanas, el desarrollo de la identidad, la participación, la responsabilidad democrática, la valoración de las diferencias y el cumplimiento de la ley, para la formación de sujetos activos de derechos"</p>	
Fundamentos: Sustento normativo desde educación para la paz		
Conceptos: Categorías, contenidos e implementación de la cátedra de la paz.		
Propuestas: Implementación de la cátedra en la escuela		

Dimensión: Jurídico- Político		
Referencia Bibliográfica. Unesco. Programa Mundial de las Naciones Unidas para la educación en derechos humanos (2005-2007). http://www.ohchr.org/Documents/Publications/PActionEducationspdf (15-02-2010)		
Categoría	Cita Textual	Análisis
Derechos Humanos	<p>Declaración Universal de los Derechos Humanos, proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948, los derechos humanos y la educación se encuentran estrechamente ligados. Se establece la educación como un derecho humano universal, sino que además, el Artículo 26 establece que: <i>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; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.</i></p> <p>En 1974, con la Recomendación de la UNESCO sobre la educación para la comprensión la cooperación y la paz y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales se define la educación como el: "Proceso global de la sociedad, a través de los cuales [sic] las personas y los grupos sociales aprenden a desarrollar conscientemente en el interior de la comunidad nacional e internacional y en beneficio de ellas. (Documento de Naciones Unidas 1974, "Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la cooperación y la Paz y la Educación relativa a los</p>	

	<p>Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales.”)</p> <p>El Programa Mundial de las Naciones Unidas para la educación en derechos humanos establece una serie de principios rectores de todas las acciones tendientes a la educación en derechos humanos de los cuales vale la pena resaltar los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover la interdependencia, la indivisibilidad, y la universalidad de los derechos humanos, incluso los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, así como el derecho al desarrollo. -Fomentar el respeto y la valoración de las diferencias, así como la oposición a la discriminación por motivos de raza, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional, étnico o social, condición física o mental, o por otros motivos; -Inspirarse en los principios de derechos humanos consagrados en los distintos contextos culturales, y tener en cuenta los acontecimientos históricos y sociales de cada país; -Fomentar los conocimientos sobre instrumentos y mecanismos para la protección de los derechos humanos y la capacidad de aplicarlos a nivel mundial, local, nacional y regional -Utilizar métodos pedagógicos participativos que incluyan conocimientos, análisis críticos y técnicas para promover los derechos humanos; -Fomentar entornos de aprendizaje y enseñanza sin temores ni carencias, que estimulen la participación, el goce de los derechos humanos y el desarrollo pleno de la personalidad humana; -Ser pertinentes en la vida cotidiana de los educandos, haciendo que éstos participen en un diálogo sobre los medios de transformar los derechos humanos de la expresión de normas abstractas a la realidad de sus condiciones sociales, económicas, culturales y políticas. 	
Fundamentos: Enfoque de derechos		
Conceptos: derechos humanos y la educación.		
Propuestas: enfoque de derechos en la escuela como escenario de culturas de paz.		

Dimensión: Jurídico- Político		
Referencia Bibliográfica. Marcela Gutiérrez Quevedo. Derecho a la Paz. Profesora e investigadora de la Universidad Externado de Colombia. Catedraunesco@externado.edu.co.		
Categoría	Cita Textual	Análisis
<p>Derecho Humano a la Paz.</p>	<p>El derecho a la paz no sólo por su función preventiva de las guerras, sino, sobre todo, por su carácter subjetivo como derecho fundamental de toda persona que implica, ante todo, un deber. En el ordenamiento jurídico colombiano la paz tiene un carácter multifacético: es el fin por el cual se promulgó la Carta Fundamental, es un fin esencial del Estado, es un derecho fundamental de toda persona y deber de obligatorio cumplimiento, es la finalidad inmediata hacia la cual debe propender el Estado y es el origen de los instrumentos contemplados para resolver los conflictos y proteger los derechos fundamentales. Como derecho colectivo pertenece a los derechos de la tercera generación, que para su logro requieren el concurso de diversos factores (sociales, políticos, económicos e ideológicos). Entonces, el derecho a la paz es el respeto a la vida, es no a la guerra, no a las armas, es garantía de seguridad, como función social y, en síntesis, es la garantía de todos los derechos fundamentales.</p>	<p>Importancia del derecho a la paz, y el papel del estado como principal garante de este derecho.</p>

	<p>Declaración de Oslo sobre el Derecho a la Paz de UNESCO (1997), la cual define a la paz como un derecho humano inherente a la dignidad de todo ser humano y también como un deber.</p> <p>UNESCO, (1994, 4) “la paz significa algo más que la ausencia de guerra y de conflicto; es un concepto dinámico que debe considerarse en términos positivos: la presencia de justicia social y la armonía, la posibilidad de que los seres humanos realicen plenamente sus posibilidades y gocen del derecho a una supervivencia digna y sostenible.”</p>	
Fundamentos:		
Conceptos: Paz, derechos humanos y derecho internacional humanitario.		
Propuestas:		

Dimensión: Jurídico- Político		
Referencia Bibliográfica. Declaración sobre el derecho de los pueblos a la paz. Adoptada por la Asamblea General en su resolución 39/11, de 12 de noviembre de 1984		
Categoría	Cita Textual	Análisis
Derecho a la Paz.	<p>La Asamblea General, Reafirmando que el propósito principal de las Naciones Unidas es el mantenimiento de la paz y de la seguridad internacionales,</p> <p>Teniendo presentes los principios fundamentales del derecho internacional establecidos en la Carta de las Naciones Unidas,</p> <p>Expresando la voluntad y las aspiraciones de todos los pueblos de eliminar la guerra de la vida de la humanidad y, especialmente, de prevenir una catástrofe nuclear mundial,</p> <p>Convencida de que una vida sin guerras constituye en el plano internacional el requisito previo primordial para el bienestar material, el florecimiento y el progreso de los países y la realización total de los derechos y las libertades fundamentales del hombre proclamados por las Naciones Unidas,</p> <p>Consciente de que en la era nuclear el establecimiento de una paz duradera en la Tierra constituye la condición primordial para preservar la civilización humana y su existencia,</p> <p>Reconociendo que garantizar que los pueblos vivan en paz es el deber sagrado de todos los Estados,</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Proclama solemnemente que los pueblos de nuestro planeta tienen el derecho sagrado a la paz; 2. Declara solemnemente que proteger el derecho de los pueblos a la paz y fomentar su realización es una obligación fundamental de todo Estado; 2. Declara solemnemente que proteger el derecho de los pueblos a la paz y fomentar su realización es una obligación fundamental de todo Estado; 3. Subraya que para asegurar el ejercicio del derecho de los pueblos a la paz se requiere que la política de los Estados esté orientada hacia la eliminación de la amenaza de la guerra, especialmente de la guerra nuclear, a la renuncia del uso de la fuerza en las relaciones internacionales y al arreglo de las controversias internacionales por medios pacíficos de conformidad con la Carta de las Naciones Unidas; 4. Hace un llamamiento a todos los Estados y a todas las organizaciones internacionales para que contribuyan por todos los medios a asegurar el ejercicio del derecho de los pueblos a la paz mediante la adopción de medidas pertinentes en los planos nacional 	Abordaje de derecho a la paz, desde la normativa internacional y su validación en el territorio nacional.

e internacional.
Fundamentos:
Conceptos: Derecho a la paz
Propuestas: Importancia del derecho la paz, dentro de la escuela como escenario promotor de paz.

Dimensión: Jurídico- Político		
Referencia Bibliográfica. Escuela de paz. Barcelona. http://escolapau.uab.cat/img/programas/derecho/justicia/doc004.pdf . - BASSIOUNI, 2000, Citado por BOTERO, C. Estándares internacionales y procesos de transición en Colombia. Traducción libre de los autores. Pg.17		
Categoría	Cita Textual	Análisis
Las Víctimas	<p>Se entiende por víctima a las personas o grupos de personas que hayan sufrido daños ocasionados por actos u omisiones que violan los derechos consagrados en normas del ordenamiento constitucional legal vigente de los estados, del Derecho Internacional de los Derechos Humanos, del Derecho Internacional Humanitario y del Derecho Penal Internacional. (http://escolapau.uab.cat/img/programas/derecho/justicia/doc004.pdf)</p> <p>Este comprende a la persona o personas directamente afectadas material, física o psicológicamente por la violación de derechos, así mismo a <i>"los miembros de la familia directa o personas a cargo de la víctima directa, así como las personas que, al intervenir para asistir a la víctima o impedir que se produzcan otras violaciones, hayan sufrido daños físicos, mentales o económicos"</i> (BASSIOUNI, 2000, Citado por BOTERO, C. Estándares internacionales y procesos de transición en Colombia. Traducción libre de los autores. Pg.17.)</p> <p>La condición de víctima se adquiere con independencia de que se identifique, aprehenda o condene al autor de la conducta punible y sin consideración a la relación familiar existente entre el autor y la víctima (Principio No. 9 de la Resolución 2005/35 del 19 de abril de 2005)</p> <p>El título segundo del Protocolo II adicional a los Convenios de Ginebra, relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados sin carácter internacional, lleva implícita la definición o concepto de víctima cuando precisa que tiene por objeto proteger a las personas que no participan directamente de las hostilidades o que han dejado de participar de las mismas (excombatientes) contra los abusos de poder y los tratos inhumanos y crueles que pudieran infringirles las autoridades militares o civiles en cuyo poder estén. Este protocolo se aplica de igual manera a todas las personas afectadas por el conflicto armado y que se hallen en poder del adversario (heridos, enfermos, personas privadas de la libertad o cuya libertad se ha restringido) sean militares o civiles. (CICR (1998): Comentario del Protocolo del 8 de junio de 1977 adicional a los Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949 relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados sin carácter internacional (Protocolo II) y del artículo 3 de estos Convenios. Bogotá: CICR - Plaza & Janés Editores. Pág. 113. Citado por COMISIÓN</p>	<p>Conceptualizar la definición de víctima desde la doctrina y legislación internacional y la acepción nacional y las normas que las respaldan.</p>

	<p>NACIONAL DE REPARACIÓN Y RECONCILIACIÓN (Colombia). Víctimas y victimización. Bogotá 2006)</p> <p>La tipificación de la condición de víctima está desarrollada en numerosos instrumentos o tratados internacionales a partir de la identificación de las conductas punibles que lesionan derechos estipulados por el derecho de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario. En ese sentido se presenta una lista, a título indicativo de algunas de estas conductas: 1. Desaparición forzada 2. Secuestro 3. Homicidio 4. Desplazamiento forzado 5. Detención arbitraria y violación del debido proceso 6. Reclutamiento forzado 7. Tortura 8. Abuso sexual 9. Lesiones y tratos inhumanos y degradantes 10. Actos de terrorismo 11. Actos de barbarie 12. Destrucción de bienes culturales y lugares de culto 13. Genocidio 14. Utilización de minas antipersonal.</p>	
Fundamentos: Víctima desde la concepción de Edupaz y del derecho		
Conceptos: Víctimas		
Propuestas: Reconocimiento de la víctimas en la escuela		

Dimensión: Jurídico- Político		
<p>Referencia Bibliográfica. Arias Rosa Ludy. Aproximación a los enfoques y perspectivas sobre el conflicto y la paz. Un referente para animar el debate .pág. 29-33.</p> <p>Osorio García Sergio Néstor. John Rawls: Una Teoría De Justicia Social. Su Pretensión De Validez Para Una Sociedad Como La Nuestra. Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad. Vol.5 no 1 Bogotá. 2010.</p>		
Categoría	Cita Textual	Análisis
<p>Justicia y Justicia Social</p>	<p>La justicia como concepto, involucra un conjunto de dimensiones éticas, jurídicas y políticas que se relacionan con las representaciones y sentido de lo justo en las relaciones humanas, con las normas, procedimientos e instancias que se establecen para mediar en la resolución de los conflictos y con las medidas establecidas para propiciar el desarrollo social en condiciones de equidad e igualdad en una sociedad.</p> <p>La justicia se formula como un dominio sectorial y un dominio social, los cuales en su dinámica interna, presentan incorporando sus propósitos en políticas de desarrollo sus propósitos en políticas de desarrollo local e institucional, mediante la realización de estudios sobre las dinámicas de conflictividad, la creación de centros de conciliación, casas de justicia, formación de líderes comunitarios como mediadores conciliadores y el nombramiento de conciliadores en equidad y jueces de paz. Papachi Angelo (1993. 11-13).</p> <p>Tres categorías de justicia basada en: derecho, la equidad y las prácticas comunitarias:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Justicia en derecho. Su referente es normativo, actúa a partir de las normas y leyes, sus principales operadores son los jueces, fiscales árbitros en derecho , inspectores de policía, comisarios de familia, conciliadores en derecho, amigables componedores y mediadores, cuyos acuerdos tienen efectos jurídicos. 2. Justicia en equidad. Su referente es cultural actúa sobre aquellos asuntos que nos e oponen al estado social de derecho y los derechos fundamentales sus principales operadores son los jueces de paz, conciliadores en equidad y mediadores, cuyos acuerdos son en equidad. 3. Justicia comunitaria. Su referente es la vida en un grupo 	<p>Concepción de justicia y su aplicabilidad dentro de los procesos escolares, a través de los mecanismos en derecho y equidad.</p> <p>La justicia como concepto, involucra un conjunto de dimensiones éticas, jurídicas y políticas que se relacionan con las representaciones y sentido de lo justo en las relaciones humanas, con las normas, procedimientos e instancias que se establecen para mediar en la resolución de los conflictos y con las medidas establecidas para propiciar el desarrollo social en condiciones de equidad e igualdad en una sociedad. (Arias, 2010).</p> <p>La justicia, en términos de justicia social, es la que determina que beneficios y cargas de la sociedad deben ser distribuidos entre los miembros de una sociedad en virtud del principio de equidad. Al respecto Rawls, sugiere que los principios de justicia y equidad serían aquellos que unánimemente aceptarían todos los</p>

	<p>social-como comunidades indígenas y afro descendientes, entre otras donde el control social es el garante y sus operadores son muy variados y están definidos a través de la experiencia, las costumbres y lo socialmente legitimado.</p> <p>La justicia es la primera virtud de las instituciones sociales, así como la verdad lo es de los sistemas de pensamiento. Una teoría, por muy atractiva, elocuente y concisa que sea, tiene que ser rechazada o revisada si no es verdadera; de igual modo, no importa que las leyes e instituciones estén ordenadas y sean eficientes: si son injustas han de ser reformadas o abolidas (Rawls, 1997)</p> <p>Los dos principios de la justicia social, en aras de alcanzar esta “posición original”, son: Primero, el principio de igual libertad, para este principio la asignación de las libertades dentro de una sociedad justa consiste en que cada persona ha de tener derecho igual al esquema más extenso de libertades básicas que sea compatible con un esquema semejante de libertades para los demás, y el segundo principio de la Justicia social al que deberían llegar las deliberantes el cual se apoya en la capacidad que tienen los hombres de formarse, según el desarrollo de la conciencia moral, un sentido de la justicia. (Rawls, 1997)</p>	<p>hombres en una hipotética situación a la que denomina “posición original”, concebido como un recurso hipotético y argumentativo mediante el cual las personas en igual libertad elegirían los principios de justicia para una sociedad bien ordenada.</p>
Fundamentos: Enfoque de Justicia social		
Conceptos: La justicia y categorías de justicia		
Propuestas: Aplicación de los mecanismos de justicia a través de la resolución pacífica de conflictos.		

Dimensión: Jurídico- Político		
Referencia Bibliográfica. ¿Justicia transicional sin transición? <i>Reflexiones sobre verdad, justicia y reparación en Colombia</i> Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad (DJS) Rodrigo Uprimny Yepes (coord.) Catalina Botero Marino, Esteban Restrepo, María Paula Saffon.		
Categoría	Cita Textual	Análisis
<p>Justicia Transicional</p>	<p>JUSTICIA TRANSICIONAL.</p> <p>El vocablo “justicia transicional” hace referencia a los procesos a través de los cuales se realizan transformaciones radicales de un orden social y político, bien sea por el paso de un régimen dictatorial a uno democrático, bien por la finalización de un conflicto interno armado y la consecución de la paz. Pág. 2</p> <p>PRINCIPIOS DE LA JT</p> <p>1. DERECHO A LA JUSTICIA</p> <p>Colombia tiene la obligación internacional de investigar, juzgar y condenar a penas adecuadas a los responsables de graves violaciones a los derechos humanos. En efecto, en el ámbito del Sistema Interamericano de Derechos Humanos, esta obligación surge de los artículos XVIII y XXIV de la Declaración Americana de Derechos Humanos y de los artículos 1-1, 2, 8 y 25 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos. Pág. 36.</p> <p>2. DERECHO A LA VERDAD</p> <p>Los principios 1° a 4° del Conjunto de principios para la protección y la promoción de los derechos humanos mediante la lucha contra la</p>	<p>1. Resaltar la importancia del régimen transicional en el caso colombiano después en el post-acuerdo, teniendo en cuenta los principios y mecanismos sobre los cuales se basa.</p> <p>2. Destacar la importancia de los principios de la JT, y la relación de conceptos como memoria histórica y memoria colectiva en el ejercicio de estos principios y como eje temático de abordar en la cátedra de la paz.</p>

	<p>impunidad de Joinet (1997), establecen el "derecho inalienable a la verdad", el "deber de recordar" y el "derecho de las víctimas a saber".</p> <p>-El primero de esos derechos, "cada pueblo tiene el derecho inalienable a conocer la verdad acerca de los acontecimientos sucedidos y las circunstancias y los motivos que llevaron, mediante la violación masiva y sistemática de los derechos humanos, a la perpetración de crímenes aberrantes" (principio 1).</p> <p>-Por su parte, según el deber de recordar, "el conocimiento por un pueblo de la historia de su opresión forma parte de su patrimonio y, por ello, se debe conservar adoptando medidas adecuadas en aras del deber de recordar que incumbe al Estado" (principio 2).</p> <p>-Finalmente, el derecho de las víctimas a saber determina que "independientemente de las acciones que puedan entablar ante la justicia, las víctimas, así como sus familias y allegados, tienen el derecho imprescriptible a conocer la verdad acerca de las circunstancias en que se cometieron las violaciones y, en caso de fallecimiento o desaparición, acerca de la suerte que corrió la víctima" (principio 3). Pág. 55-56</p> <p style="text-align: center;">3. DERECHO A LA REPARACION.</p> <p>El principio 33 del Conjunto de principios para la protección y la promoción de los derechos humanos mediante la lucha contra la impunidad formulado por Joinet (1997) determina que "toda violación de un derecho humano da lugar a un derecho de la víctima o de sus derechohabientes a obtener reparación, el cual implica el deber del Estado de reparar y el derecho a dirigirse contra el autor". De conformidad con el principio 36, "El derecho a la reparación deberá abarcar todos los daños y perjuicios sufridos por la víctima; comprenderá, por una parte, medidas individuales de reparación relativas al derecho de restitución, indemnización y rehabilitación y, por otra, medidas de satisfacción de alcance general, como las previstas en el Conjunto de principios y directrices fundamentales sobre el derecho a obtener reparación".</p> <p>En su dimensión colectiva, el derecho a la reparación incluye las tres acciones señaladas (restitución, indemnización y rehabilitación) a nivel comunitario, pero requiere del Estado el desarrollo no sólo de medidas económicas y de asistencia, sino el favorecimiento de espacios para la reparación simbólica y el perdón. En esa dimensión, la reparación puede ser un reconocimiento público de responsabilidad del Estado o del perpetrador, el restablecimiento del derecho colectivo conculcado, una reforma constitucional o legal, una obra pública o alguna otra prestación a cargo del estado o del perpetrador que implique el resarcimiento del daño causado. 17 Muchas de esas manifestaciones refuerzan el deber de no olvidar, mediante el uso de monumentos que recuerdan el dolor de las víctimas y anclan los hechos pasados con los escenarios cotidianos del presente y el futuro (VALENCIA VILLA, H. (2003) Diccionario Derechos Humanos, Espasa. Madrid.)</p>	<p>3. Cuál es la importancia de los procesos de reparación dentro de las dinámicas que se pueden implementar a partir de la cátedra de la paz.</p>
--	--	--

<p>Fundamentos: Principios de derechos humanos</p>
<p>Conceptos: Verdad, Justicia y Reparación- Justicia Transicional.</p>
<p>Propuestas: Relación de memoria y principio de verdad.</p>

<p>Dimensión: Jurídico- Político</p>
<p>Referencia Bibliográfica. ¿Justicia transicional sin transición? <i>Reflexiones sobre verdad, justicia y reparación en Colombia</i></p>

Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad (DJS) Rodrigo Uprimny Yepes (coord.) Catalina Botero Marino, Esteban Restrepo, María Paula Saffon.			
Categoría	Cita Textual	Análisis	
Justicia Restaurativa	<p>JUSTICIA RESTAURATIVA. Se presenta como un modelo alternativo de enfrentamiento del crimen que, en lugar de fundarse en la idea tradicional de retribución o castigo, parte de la importancia que tiene para la sociedad la reconciliación entre víctima y victimario. Pág. 103.</p> <p>Código penal colombiano. Ley 599 de 2004 <i>Artículo 518. Definición de Justicia restaurativa.</i> Se entenderá por programa de justicia restaurativa todo proceso en el que la víctima y el imputado, acusado o sentenciado participan conjuntamente de forma activa en la resolución de cuestiones derivadas del delito en busca de un resultado restaurativo, con o sin la participación de un facilitador.</p> <p>Se entiende por resultado restaurativo, el acuerdo encaminado a atender las necesidades y responsabilidades individuales y colectivas de las partes y a lograr la reintegración de la víctima y del infractor en la comunidad en busca de la reparación, la restitución y el servicio a la comunidad.</p> <p><i>Artículo 521. Mecanismos de la JR.</i> Son mecanismos de justicia restaurativa la conciliación pre procesal, la conciliación en el incidente de reparación integral y la mediación.</p>	1. Relación de los principios y mecanismos de la Justicia Restaurativa dentro de los procesos escolares y su incidencia dentro de los ejes temáticos de la cátedra de la paz.	
	Fundamentos: Enfoque de derechos		
	Conceptos: Justicia Restaurativa y Mecanismos.		
Propuestas: Relación de los mecanismos en los procesos escolares.			

Dimensión: Jurídico- Político		
Referencia Bibliográfica. ZAMORA, José Antonio y MATE, Reyes (org.) (2011). Justicia y memoria. Hacia una teoría de la justicia anamnética. Barcelona: Anthropos.		
Categoría	Cita Textual	Análisis
Justicia Anamnética	<p>La anamnesis de la justicia, o justicia anamnética, lo que puede traer del pasado para hacer justicia en el presente es, precisamente, el sufrimiento de las víctimas.</p> <p>La justicia anamnética ha de hacer justicia a las víctimas rescatando su memoria, rescatándolas del olvido, reponiéndolas como sujetos políticos del presente.</p> <p>La propuesta de un planteamiento anamnético de la justicia se orienta a ubicar a la víctima y la injusticia sufrida por ésta como el eje central de la reflexión. Este planteamiento de la justicia parte de la situación de la víctima, como eje central en la búsqueda de justicia desde la injusticia perpetrada, en esa medida, es “entender la justicia como respuesta a la injusticia” (Mate, 2000, p. 30 Citado por Batista, 2014).</p>	La escuela desde una educación para la paz, debe propender a dar un lugar significativo en el desarrollo de la Cátedra de la paz, a la reconstrucción del tejido social a través de procesos de conocimiento y construcción de la memoria, y en donde las víctimas del conflicto armado, encuentren un lugar de convalidación y reconocimiento desde la apuesta de las diferentes formas de justicia entre ellas la justicia anamnética. Se trata de generar un despliegue imaginativo, para que se aborden de diversas maneras el estudio de las injusticias, de las formas en que la vulneración de derechos destruyen el tejido social y generan todo tipo de sufrimientos; frente a lo cual, todos estamos llamados a dejar de ser espectadores, y a involucrarnos, como agentes de
	<p>La memoria hace referencia al tiempo, la memoria es tiempo, es pasado, en efecto, pero también es presente y futuro. Por ello, la memoria no es nostálgica, porque interviene sobre el presente y aspira a un futuro mejor. La memoria es recuerdo del pasado, crítica del presente y esperanza de un futuro justo. (Metz, 1999)</p> <p>la memoria es una manera de entender las injusticias que se han realizado en el pasado y metodológicamente parte del reconocimiento de la singularidad presente en cada daño causado, de allí que esa</p>	

	singularidad pueda encontrarse no en las generalizaciones propias de un argumento con pretensiones universalistas, sino en la situación concreta y particular que habita en las expresiones y exigencias que formulan las víctimas. (Batista, 2014)	paz, para transformar el estado naturalizado de barbarie e indiferencia, que ha caracterizado la historia del país por más de 50 años.
Fundamentos: Justicia anamnética		
Conceptos: memoria y víctimas.		
Propuestas: Importancia de la memoria anamnética en el reconocimiento de la víctimas en la escuela		

Dimensión: Jurídico- Político		
Referencia Bibliográfica. Memoria, Hermenéutica y Justicia Anamnética Juan Antonio Pabón Arrieta Pág. 6		
Categoría	Cita Textual	Análisis
Justicia Anamnética	La justicia anamnética, contraria a la justicia transicional, permite que las injusticias pasadas puedan ser saldadas, en bien de las víctimas y del crecimiento espiritual, moral y reconstrucción del tejido social y de la construcción de una sociedad democrática fundada en la justicia misma.	Tensiones entre la JT y la JA
Fundamentos:		
Conceptos: Tensiones entre la Justicia transicional y la Justicia anamnética		
Propuestas:		

Dimensión: Jurídico- Político		
Referencia Bibliográfica. Cimientes Diana Carolyn. Revista No 10-. El papel de la ciudadanía en la democracia deliberativa y su relación con la opinión pública. Revista de Estudios Sociales –RES Facultad de Ciencias Sociales · Universidad de los Ande Octubre 2001 Páginas: 83 – 86.		
Categoría	Cita Textual	Análisis
Democracia, Participación y toma de decisiones	<p>Democracia deliberativa: propuesta de Habermas</p> <p>En la democracia consensual-discursiva (deliberativa) la soberanía reside en la opinión pública y en el poder comunicativo de la sociedad civil. Esta propuesta permite un esquema centrado en el diálogo que incluye a la opinión pública como inspiradora de un consenso mínimo normativo que alimente los contenidos jurídico-políticos, buscando fortalecer la democracia participativa, que comprometa las diversas culturas, clases y movimientos sociales. Habermas plantea la democracia bajo el consenso mínimo normativo -no por el de la mayoría- proviniendo del poder comunicativo de la opinión pública, con lo cual se pone en duda el tratamiento de la democracia liberal.</p> <p>Con la teoría del discurso, los procedimientos y presupuestos comunicativos de la formación democrática de la opinión y la voluntad, funcionan como esclusa para la racionalización discursiva de las decisiones de una administración y un gobierno ligados al derecho y a la ley. Las estructuras comunicativas de la opinión pública constituyen una vasta red de sensores que reaccionan a la presión de problemas o situaciones problemáticas que afectan la sociedad global, y estimulan opiniones influyentes. La opinión pública, así elaborada y transformada en poder comunicativo, no puede "mandar" sino dirigir el uso del poder administrativo en una determinada dirección.</p> <p>Las características de los grupos pequeños alcanzan a todo el cuerpo social en la democracia deliberativa donde es necesario saber y conocer, de lo contrario se desemboca en un demos debilitado y se pierde el sentido de comunidad. Frente a esto, Habermas plantea un seguimiento de la opinión pública a través de las diferentes corrientes</p>	En conclusión, la democracia deliberativa logra esclarecer el papel de la opinión pública como conductora de un consenso mínimo para servir como esclusa entre el sistema político y sistema administrativo, presentándose como poder comunicativo para reaccionar frente a diferentes problemas sociales. Los modelos de democracia liberal y republicana toman el papel de la opinión y la voluntad como competencia entre actores (poder a nivel electoral) y como la voluntad colectiva de los ciudadanos "contra" el aparato estatal (autodeterminación descentralizada) respectivamente.

	que han trabajado el término para demostrar los elementos faltantes de una democracia deliberativa.	
Fundamentos:		
Conceptos: Democracia, participación y ciudadanos		
Propuestas: Relación entre los conceptos desde una apuesta en educación para la paz.		

Dimensión: Jurídico- Político		
Referencia Bibliográfica. Documento Marco. Red Académica. http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/pecc/centro_documentacion/caja_de_herramientas/serie_1_orientaciones/01_documento_marco_pecc.pdf		
Categoría	Cita Textual	Análisis
Ciudadanía y Convivencia	<p>El papel del ciudadano y en consecuencia el concepto de ciudadanía, parte de tres enfoques tradicionales: el enfoque liberal, el enfoque comunitarista y el enfoque cívico republicano (Jones & Gaventa, 2002).</p> <p>El enfoque liberal se centra en una noción negativa de libertad, promueven la idea de que la ciudadanía le otorga al individuo una serie de derechos garantizados por el estado central al pensamiento liberal es la noción de que el ciudadano individual actúa racionalmente para el avance de sus propios intereses, y el rol del estado es proteger a los ciudadanos en el ejercicio de sus derechos. (2002:3).</p> <p>En el enfoque comunitario, se centra en una noción colectiva de ciudadanía. De acuerdo con Jones y Gaventa, la ciudadanía es definida, así como desarrollada, por ciertas ‘virtudes cívicas’, como el respeto al ‘otro’ y el reconocimiento a la importancia del servicio público. (2002:4). Desde esta visión, la ciudadanía es entendida como una práctica activa, que deriva de la construcción de la identidad del sujeto a partir la comunidad a la que pertenece, aceptando las obligaciones y condiciones que le impone la vida en grupo.</p> <p>El enfoque republicano es un intento de combinar el enfoque liberal y comunitarista, orientado a construir un modelo equilibrado de ciudadanía. De acuerdo con Jones y Gaventa: el pensamiento cívico republicano intenta incorporar dentro del marco igualitario y de pertenencia del enfoque comunitario a la noción liberal del individuo que persigue su interés personal. (2002:4). Esta concepción de ciudadano, implica que se reconozca como sujeto poseedor y creador de derechos mediante procesos de participación política formales de representación y mediación en un Estado que garantice el ejercicio de dichos derechos.</p> <p>Adicionalmente, Jones & Gaventa, señalan que existe una nueva perspectiva que se posiciona en forma distinta para comprender la ciudadanía, la cual se ha denominado como enfoques alternativos, los cuales parten de las luchas ciudadanas que no están limitadas por el Estado, sino que permiten la construcción y el ejercicio de la ciudadanía en micro y macro espacios en donde se legitiman procesos de participación.</p> <p>En este mismo sentido, las escuelas se constituyen en espacios de formación para el aprendizaje de la convivencia pacífica con base democrática, ya que se promueven acciones que permiten que los individuos puedan vivir juntos a través del diálogo, el respeto mutuo, la reciprocidad y la puesta en práctica de valores democráticos y de una cultura para la paz (Furlán, Saucedo y Lara, 2004, p. 28).</p>	<p>El ejercicio de los derechos es una elección de los ciudadanos y esto les permite contar con las oportunidades y recursos necesarios para tal fin, por tanto desde la visión liberal, el ejercicio de ciudadanía es concebida como una acción racional, que gira en torno a los derechos civiles y políticos que son garantizados por el Estado.</p> <p>Desde esta visión, la ciudadanía es entendida como una práctica activa, que deriva de la construcción de la identidad del sujeto a partir la comunidad a la que pertenece, aceptando las obligaciones y condiciones que le impone la vida en grupo.</p> <p>Esta concepción de ciudadano, implica que se reconozca como sujeto poseedor y creador de derechos mediante procesos de participación política formales de representación y mediación en un Estado que garantice el ejercicio de dichos derechos.</p> <p>la convivencia para que sea democrática, no solo debe referirse al conjunto de experiencias y conocimientos que se puedan compartir dentro de una estructura curricular, si no también es una manera de participar, opinar, discutir; es decir es una forma de vivir y construir comunidad educativa.</p>

Fundamentos: Enfoques de ciudadanía.		
Conceptos: Ciudadanía y convivencia		
Propuestas: Formación de ciudadanos desde enfoque de derechos.		

Dimensión: PEDAGÓGICA		
Referencia Bibliográfica: Chaux, E. (2013). <i>Educación, Convivencia y Agresión Escolar</i> . Bogotá D.C.: Taurus y Uniandes.		
Categoría	Cita Textual	Análisis
CONFLICTO	En los tipos de formación ciudadana (conocimientos, símbolos patrios y valores) hay un mismo problema de fondo: su concepción pedagógica sobre el aprendizaje. Los tres parecen basarse en una visión de los estudiantes como receptores pasivos de lo que los adultos les entreguen. (Chaux, 2013, p. 65)	El profesor Chaux, hace una crítica a la manera como la educación tradicional, aborda la formación en ciudadanía. Concibiendo al estudiante como un actor pasivo, que no tiene la capacidad de análisis, pero esto se extiende a una concepción de ciudadanía, que de forma intrínseca la percibe de forma pasiva, a-crítica, limitando el papel del ciudadano a conocer los símbolos patrios de su nación, dejando de lado la participación democrática.
	De igual manera, el discurso abstracto no siempre los lleva a aprender cómo relacionarse con los demás en situaciones específicas. Por ejemplo, insistirles de modo permanente que deben respetar a los demás no implica que sepan cómo manejar constructivamente sus conflictos. (Chaux, 2013, p. 65-66)	Crítica las prácticas discursivas para abordar la formación en ciudadana, las cuales se limitan a la retórica y deja de lado la práctica.
	En términos pedagógicos, la propuesta de desarrollo de competencias ciudadanas se basa en cinco principios: <ul style="list-style-type: none"> • Aprender haciendo. • Aprendizaje significativo. • Aumento progresivo de complejidad, siempre en la zona de desarrollo próximo. • Autoeficacia. • Motivación intrínseca y por identificación (Chaux, 2013, p. 78) 	Puntualiza los principios de pedagógicos, que estructuran la propuesta de competencias ciudadanas asumida por el Ministerio de Educación Nacional.
	El enfoque de competencias se basa en el supuesto de que su aprendizaje y desarrollo ocurre en la práctica, no en el discurso. El principio de pedagógico central es aprender haciendo. Es decir, los niños no desarrollan empatía, toma de perspectiva o asertividad con discursos sobre la importancia de estas competencias, sino con oportunidades para ponerlas en práctica. (Chaux, 2013, p. 78)	Define el principio pedagógico de aprender haciendo, el cual se refiere que el aprendizaje se logra en la práctica. Particularmente con las competencias ciudadanas expone que estas se alcanzan en la medida en que el estudiante tenga las oportunidades para ponerlas en práctica.
	El aprendizaje y desarrollo de competencias no ocurren de un momento a otro. Por esta razón, los talleres aislados y esporádicos nunca son suficientes para el desarrollo de las competencias ciudadanas. (Chaux, 2013, p. 81)	Resalta la importancia de fortalecer el aprendizaje con actividades frecuentes, para que con la práctica de desarrollen las habilidades que se desean.
	En cualquier caso, es importante mantenerse siempre en la zona de desarrollo próximo de los estudiantes (Vygostky, 1978), es decir, en aquel grado de complejidad en el cual las actividades	Esboza otro principio pedagógico necesario para el desarrollo de las competencias

	<p>representan un reto para los estudiantes (no son demasiado fáciles), pero un reto para los estudiantes (no son demasiado difíciles). (Chaux, 2013, p. 81)</p>	<p>ciudadanas, tomando como referente el aporte de Vygostky. El plantea que el aprendizaje se alcanza en la zona de desarrollo próximo, en la cual la complejidad de las actividades tiene un factor determinante, en la medida que puede motivar o frustrar el aprendizaje del estudiante.</p>
	<p>Este aumento de la dificultad, pero manteniéndose en la zona de desarrollo próximo, es fundamental también para el desarrollo de la <i>autoeficacia</i>, la creencia en las propias capacidades para lograr algo (Bandura, 1989 citado por Chaux, 2013, p. 82)</p>	<p>Destaca que la autoeficacia del estudiante se alcanza, mediante actividades que aumentan la dificultad progresivamente, de esta manera se evita frustrar el aprendizaje y logra que los estudiantes desarrollen capacidades y confianza para resolver los problemas.</p>
	<p>El enfoque pedagógico de las competencias ciudadanas busca que éstas se usen porque la persona lo decide autónomamente, y no por una imposición externa. (Chaux, 2013, p. 82)</p>	<p>Resalta la importancia de la autonomía, al momento de trabajar con el modelo de competencias ciudadanas.</p>
	<p>Las competencias ciudadanas se desarrollan en la práctica, lo cual resalta la importancia de ambientes que permitan y promuevan esa práctica. Por esta razón, es fundamental que el clima del aula y el clima de la institución educativa sean coherentes con las competencias que se busca implementar. El clima de aula se refiere a la atmósfera de trabajo y a la calidad de las relaciones entre estudiantes, y entre docentes y estudiantes en el aula (Somersalo, Solantaus y Almqvist, 2002). Hay por lo menos dos dimensiones importantes en el clima de aula (Jimenez, 2008, Pianta, La Paro y Hamre, 2008) 1) el cuidado en las relaciones y 2) la estructura de la clase. (Chaux, 2013, p. 83)</p>	<p>Desarrolla dos categorías importantes en la escuela, el clima de aula y el clima institucional. El clima de aula es concebido desde una perspectiva positiva, desde la cual se enfoca en fortalecer relaciones constructivas, entre el docente y los estudiantes, mediante el cuidado de las relaciones y estructurando la clase de una forma adecuada.</p> <p>El <i>cuidado de las relaciones</i> implica preocuparse por el bienestar, el afecto, la comunicación, cohesión y el manejo constructivo de conflictos (Chaux, 2013).</p> <p>La <i>estructura de la clase</i> contempla el establecer normas, orden y seguimiento de instrucciones (Chaux, 2013).</p>
Fundamentos:		
Conceptos:		
Propuestas (definición epa):		

Dimensión: PEDAGÓGICA		
Referencia Bibliográfica: Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A, M. (2004). <i>Competencias Ciudadanas: de los Estándares al Aula. Una Propuesta de Integración a las Áreas Académicas</i> . Bogotá D.C., Colombia: Ministerio de Educación, CESO y Ediciones Uniandes.		
Categoría	Cita Textual	Análisis
Aprendizaje cooperativo y a través del servicio.	“permite optimizar el aprendizaje de todos los alumnos, a la vez que favorece las relaciones entre ellos y la valoración de la diversidad” (Jhonson, Johnson, & Holubec, citado por Saldarriaga, 2004, p. 60).	
	la interacción social con los otros, (...), promueve aprendizajes importantes y profundos. En la medida que se conoce la perspectiva de otros sobre un mismo conocimiento, se van generando nuevas conexiones entre lo que sabía antes y lo que otras personas han construido (Saldarriaga, 2004, p. 62).	
	“el conjunto de prácticas pedagógicas que intentan conectar experiencias de servicio a esferas específicas del conocimiento, con el doble propósito de hacer uso de ese conocimiento y de desarrollar habilidades ciudadanas que soporten la participación activa en procesos democráticos” (Kobila, citado por Trujillo, 2004, p. 76).	
Fundamentos: Aprendizaje cooperativo. Aprendizaje a través del servicio.		
Conceptos:		
Propuestas (definición epa):		

Dimensión: PEDAGÓGICA		
Referencia Bibliográfica: Jares, X. (1999). <i>Educación para la Paz. Su teoría y su práctica</i> . Editorial Popular. España.		
Categoría	Cita Textual	Análisis
EDUCACIÓN PARA LA PAZ	En definitiva, paz, desarrollo, derechos humanos y democracia son conceptos interdependientes que se requieren mutuamente. Lo que, lógicamente, debe tener su aplicación concreta en el plano pedagógico (Jares, 1999, p. 106)	
	El hecho que la paz signifique la ausencia de todo tipo de violencias, no nos exime, (...), de la presencia de conflictos. La paz niega la violencia, no así los conflictos que forman aparato de la vida (Jares, 1999, p. 107)	
	Como consecuencia del legado filosófico-ideológico de la no violencia, de la Teoría Crítica de la Educación y de la Investigación para la Paz (IP), se produce un tránsito de concepción, que recoge en modelo crítico-conflictual-noviolento de la Educación para la Paz (EP), y en el que el conflicto se asume como lo que realmente es, un proceso natural, necesario y potencialmente positivo para las personas y grupos sociales (Jares, 1999, p. 109)	
	El conflicto es necesariamente un proceso natural a toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, que puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo (Lederach citado por Jares, 1999, p. 111)	
EDUCACIÓN PARA LA PAZ	Los italianos D. Novara y L. Ronda (1986b) son de los pocos autores que se han ocupado de esta cuestión. Analizando el tipo de experiencias que se han dado en Italia, así como las distintas conceptualizaciones en torno al concepto de <i>paz</i> y de <i>violencia</i> , establecen tres tipos de “elecciones o modelos” de educación para la paz (EP): a) Modelo intimista: caracterizado por la asunción de la violencia como algo inevitable en el ser humano; en consecuencia, los únicos métodos que se pueden poner en práctica para contrarrestarla son los de	

	<p>tipo moral. Necesidad de evitar los conflictos.</p> <p>b) Modelo conflictual-violento: igualmente se asocia la violencia al ser humano, aunque su utilización se aprueba para la resolución de determinados conflictos. La ética individual debe estar sujeta a la colectiva.</p> <p>c) Modelo conflictual-noviolo: se diferencia entre agresividad y violencia. Se apela tanto a la ética individual como a la estructura social. la paz no es solo una meta, sino un proceso. Se trata de aprender a entrar en los conflictos y salir de ellos de forma positiva, sin usar la violencia (Jares, 1999, p. 119 - 120)</p>	
	El enfoque de educación sobre la paz se centra en la transmisión de información sin cuestionarse ni la forma de conocer ni la estructura educativa. (...) educación para la paz presupone no solo informar sobre la amplia cosmovisión de la paz, sino que paralelamente exige un replanteamiento del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, acorde con los valores de la paz (Jares, 1999, p. 120).	
	Entendemos por (EP) un proceso educativo, dinámico, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto, como elementos significantes y definidores, y que, a través de la aplicación de enfoques socioafectivos y problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia (Jares, 1999. P. 124).	
	La paz no va llegar por la vía escolar sino a través de la acción social y política. Sin embargo, la EP pueden ayudar a ese logro en su trabajo de facilitar la conciencia que nos ejerce en dicha acción social (Jares, 1999, p. 129).	
	La realidad circundante en la que se produce la experiencia educativa debe ser, además de objeto y lugar de estudio e intervención educativa, principio y recurso metodológico fundamental de en la EP, no sólo por aplicar el principio didáctico de partir lo inmediato y conocido para llegar a lo más lejano y desconocido, sino por la propia orientación hacia la acción de la EP que exige el cumplimiento de esta característica (Jares, 1999, p. 129).	
Fundamentos:		
Conceptos:		
Propuestas (definición epa):		

Dimensión: PEDAGÓGICA

Referencia Bibliográfica: Etxeberria, X. (2013). *La educación para la paz reconfigurada. La perspectiva de las víctimas*: Madrid. Catarata.

Categoría	Cita Textual	Análisis
EDUCACIÓN PARA LA PAZ	“La educación para la paz debe tener muy en cuenta esta distinción. Porque, propiamente, tiene que ver con las víctimas en sentido moral. Con las que ya lo han sido. O para prevenir que pasen a serlo las que de momento son víctimas en sentido no moral, o no siendo víctimas de ningún modo pueden acabar siendo víctimas morales.” (Etxeberria, 2013, p. 43)	
	“toda persona que sufre a consecuencia de algo” (Etxeberria, 2013, p. 42),	
	“la gran distinción que conviene hacer dentro de ese conjunto omniabarcante de víctimas es la que se deriva de la consideración moral de la causa que genera la victimación” (Etxeberria, 2013, p. 42).	
	“La educación para la paz debe tener muy en cuenta esta distinción. Porque, propiamente, tiene que ver con las víctimas en sentido moral. Con las que ya lo han sido. O para prevenir que pasen a serlo las que de	

	momento son víctimas en sentido no moral, o no siendo víctimas de ningún modo pueden acabar siendo víctimas morales.” (Etxeberria, 2013, p. 43)	
	“aunque este autor no utilice el lenguaje dominante en la educación para la paz, nos ofrece de hecho referencias clave para una educación como esta que, al apostar por ser activa, pretende estar centrada en las víctimas” (Etxeberria, 2013, p. 258).	
	Cuando la narración de las víctimas hace su presencia en los procesos educativos, hay que ser muy conscientes de que, a través de ella, la víctima ha ido forjando una identidad y que la comunica a quienes le escuchan (Etxeberria, 2013, p. 278)	
	Esta última consideración implica que, situándonos en el marco educativo, a la hora de convocar a él a víctimas concretas como testigos, lo que cuenta decisivamente es la capacidad que tenga para expresar fielmente lo que es el núcleo de la victimación con modos tales que lleguen, como antes se ha dicho, a la inteligencia emocional de quien escucha. El testigo ha de ser capaz de expresar tanto la injusticia padecida como el sufrimiento que esta ha generado (Etxeberria, 2013, p. 279).	
	Sintetizando todo lo precedente, el momento inicial, comunicativamente asimétrico, es, pues, la exposición/escucha del relato, que pone en movimiento una intensa relación integral, con marcada implicación de la afectividad, entre la víctima y quienes escuchan. Pues bien, el segundo momento, ya con presencia más explícita de la argumentación, aunque sin arrinconar la dimensión sentimental, viene a continuación con el diálogo (Etxeberria, 2013, p. 283).	
Fundamentos:		
Conceptos:		
Propuestas (definición epa):		

Dimensión: PEDAGÓGICA		
Referencia Bibliográfica: Freire, P. (xxxx). La educación como práctica de la libertad. Medellín: Ediciones PEPE		
Categoría	Cita Textual	Análisis
PENSAMIENTO CRÍTICO E IMAGINATIVO	La necesidad de una permanente actitud crítica, único modo mediante el cual el hombre realizará su vocación natural de integrarse, superando la actitud del simple acomodamiento o ajuste, aprehendiendo temas y tareas de su época (Freire, XXXX, p. 22).	
	Una época histórica representa así una serie de aspiraciones, de anhelos, de valores en busca de la plenitud. Formas de ser, de comportarse, actitudes más o menos, generalizadas, a las que solo los capaces de anticipar, los genios, oponen dudas o sugieren reformas. Insistimos en el papel de deberá tener el hombre en la plenitud y la superación de esos valores, de esos anhelos, de esas aspiraciones. Su humanización o deshumanización, su afirmación como sujeto o su minimización como objeto, dependen, en gran parte, de que capte o no estos temas de la época. Cuanto más dinámica sea una época en la gestación de sus propios temas, tanto más tendrá el hombre que usar, como señala Barbu “cada vez más funciones intelectuales y cada menos funciones instintivas y emocionales” (Freire, XXXX, p. 22 - 23).	
	Pero desgraciadamente, lo que se siente día a día, con más intensidad allí que que aquí, en cualquiera de los mundos en se divide el Mundo, es el hombre sencillo, aplastado, disminuido y acomodado, convertido en espectador, dirigido por el poder de los mitos que ciertas fuerzas sociales poderosas crean para él (Freire, XXXX, p. 23).	
	Las sociedades que viven esta transición, este pasar de una época a otra	

	<p>época, exigen por la rapidez y flexibilidad que las caracterizan, la formación y desarrollo de un espíritu también flexible. (...), para que pueda percibir las fuertes contradicciones que se intensifican con el choque entre los valores emergentes, en busca de afirmación y plenitud y los valores de ayer, en busca de preservación (Freire, XXXX, p. 24).</p>	
	<p>Este choque entre un ayer desvaneciéndose pero que desea permanecer y un mañana configurándose, es lo que caracteriza a la fase de transición como tiempo anunciante (Freire, XXXX, p. 24 – 25).</p>	
	<p>Nutriéndose de cambios, el tiempo de transición es más que simple cambio. Implica realmente la marcha acelerada de la sociedad en busca de nuevos temas y nuevas tareas. Si toda transición es cambio, no todo cambio es transición. Los cambios se realizan en la misma unidad de tiempo histórico cualitativamente invariable, sin afectarla profundamente (Freire, XXXX, p. 25).</p>	
	<p>Cuando estos temas inician su declinar y comienzan a perder significación, y nuevos temas emergen, es el signo del comienzo del tránsito de la sociedad hacia otra época. En esta fase, se hace más indispensable que nunca la integración de los hombres, su capacidad de aprehender el misterio de los cambios, sin lo cual serán simples juguetes de ellos (Freire, XXXX, p. 25 - 26).</p>	
	<p>Incapacidad de la sociedad de verse a sí misma, de lo que resulta como tarea preponderante la importación de modelos, lo que Guerreiro Ramos llamo “ejemplarismo” (Freire, XXXX, p. 26).</p>	
	<p>La educación, por ello, en la fase de transición en que vivíamos, se presentaba como una tarea altamente importante. Su fuerza dependería de la capacidad para distinguir, lúcidamente, en la época de tránsito, aquello que estuviese en él pero no fueses de él, de lo que estando en él, fuese de él (Freire, XXXX, p. 27).</p>	
	<p>La radicalización que está implicada en el asumir el hombre la elección que tomó, es positiva, porque es preponderantemente crítica. Por ser crítica y amorosa, es humilde y comunicativa. El hombre radical en su opción no niega el derecho a otro optar. No pretende imponer su opción. Dialoga sobre ella. Esta convencido de su acierto, pero respeta en el otro el derecho a juzgarse en lo cierto también. Intenta convencer y convertir, y no obligar a su oponente. Sin embargo tiene el deber, por un arazón de amor, de resistir la violencia de quienes pretenden imponer silencio (Freire, XXXX, p. 31).</p>	
	<p>La sectarización tiene una matriz preponderantemente emocional y acrítica. Es arrogante, anria, la sume el derechista, sectario de “nacimiento”, antidialogal y por eso anticomunicativa. (...). El sectario nada crea porque no ama. No respeta la opción de otros. Pretende imponer a todos la suya, que no es opción sino fanatismo. De allí la inclinación del sectario al activismo, que es acción sin vigilancia de la reflexión. De allí su gusto por el eslogan, que difícilmente sobrepasa la esfera de los mitos y, por eso mismo, al morir en las medias-verdades, se nutre puramente de lo “relativo al que atribuye valor absoluto” (Freire, XXXX, p. 32).</p>	
Fundamentos:		
Conceptos:		
Propuestas (definición epa):		

Dimensión: PEDAGÓGICA		
Referencia Bibliográfica: Freire, P. (2011). <i>Pedagogía del oprimido</i> . Siglo XXI. Mexico.		
Categoría	Cita Textual	Análisis

PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO	Toda prescripción es la imposición de la opción de una conciencia a otra. De ahí el sentido alienante de las prescripciones que transforman a la conciencia receptora en lo que hemos denominado como conciencia que “aloja” la conciencia opresora (Freire, 2011, p. 45).	
	El reconocimiento crítico de la <i>razón</i> de esta situación, a fin de lograr, a través de una acción transformadora que incida sobre la realidad, la instauración de una situación diferente, que posibilite la búsqueda de ser más (Freire, 2011, p. 45).	El término <i>situación</i> para Freire, es la situación opresora, que es el contexto alienante en que están inmersos los oprimidos. Por tal motivo la comprensión de esta situación es el punto de partida para la transformación, considerando dos etapas; la primera, el reconocimiento del sujeto como ser oprimido y la segunda, identificar las acciones mediante las cuales se realiza la opresión.
	La realidad social, objetiva, que no existe por casualidad sino como el producto de la acción de los hombres, tampoco se transforma por casualidad. Si los hombres son los productores de esa realidad y si ésta, en la “inversión de la paxis”, se vuelve sobre ellos y los condiciona, transformar la realidad opresora es tarea histórica, es tarea de los hombres. (Freire, 2011, p. 50).	El mayor acto de conciencia del ser humano es la transformación de su realidad, esto significa que el fin del hombre es establecer condiciones para una sociedad más humana y democrática.
	En este sentido, esta realidad, en sí misma, es funcionalmente domesticadora. Liberarse de su fuerza exige, indiscutiblemente, la emersión de ella, la vuelta sobre ella. Es por esto por lo que sólo es posible hacerlo a través de la praxis auténtica; que no es ni activismo ni verbalismo sino acción y reflexión. (Freire, 2011, p. 50).	
	La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista liberadora, tendrá, pues, dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación. (Freire, 2011, p. 55).	
	Fue su inserción lúcida en la realidad, en la situación histórica, la que lo condujo a la crítica de esta misma situación y al ímpetu por transformarla (Freire, 2011, p. 71).	
	En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que son ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro (Freire, 2011, p. 79).	La crítica a la educación bancaria, realizada por Freire, fija un norte que debe alcanzar la educación para la paz, porque tiene un carácter práctico y el simple estudio de contenidos la reduce al concepto de paz negativa.

	El educador que aliena la ignorancia, se entine en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda (Freire, 2011, p. 79).	
	La educación liberadora, problematizara, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir “conocimientos” y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación “bancaria”, sino ser un acto cognoscente. Como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediador de sujetos cognoscentes (Freire, 2011, p. 91).	
	Para el educador-educando, dialógico, problematizador, el contenido programático de la educación no es una donación o una imposición – un conjunto de informes que han de ser depositados en los educandos -, sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entrego en forma estructurada (Freire, 2011, p. 113).	
	No hay diálogo verdadero si no existe en sus sujetos un pensar verdadero. Pensar crítico que, no aceptando la dicotomía mundo-hombres, reconoce entre ellos una inquebrantable solidaridad (Freire, 2011, p. 112).	
Fundamentos:		
Conceptos:		
Propuestas (definición epa):		

Dimensión: PEDAGÓGICA		
Referencia Bibliográfica: Freire, P. (1981). <i>Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido</i> . Siglo XXI. Mexico.		
Categoría	Cita Textual	Análisis
PEDAGOGÍA DE LA ESPERANZA	Coherencia parece ser la palabra clave que le lleva a transitar este difícil camino de búsquedas, hallazgos, dudas, exilios, <i>saudades</i> , golpes de Estado impensables, quiebres históricos y derrumbes de muros, claudicaciones, reafirmaciones heroicas ... y poder decirnos con fuerza, casi gritarnos, que existe la esperanza, que los sueños existen, que no han muerto las utopías, por las que paradójicamente tantos han tenido que morir. (Freire, XXX, p. 19)	
	Por otro lado, sin poder siquiera negar la desesperanza como algo concreto y sin desconocer las razones históricas, económicas y sociales que la explican, no entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño. La esperanza es una necesidad ontológica; la desesperanza es esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica. (Freire, XXX, p. 24)	
	Lo esencial, como digo más adelante en el cuerpo de esta <i>Pedagogía de la esperanza</i> , es que ésta, en cuanto necesidad ontológica, necesita anclarse en la práctica. En cuanto necesidad ontológica la esperanza necesita de la práctica para volverse historia concreta. (Freire, XXX, p 25)	
	La esperanza de producir el objeto es tan fundamental para el obrero como indispensable es la esperanza de rehacer el mundo en la lucha de	

	los oprimidos y las oprimidas. Sin embargo la educación, en cuanto práctica reveladora, gnoseológica, no efectúa por sí sola la transformación del mundo, aunque es necesaria para ella. (Freire, XXX, p 50)	
	La imaginación, la conjetura en torno a un mundo diferente al de la opresión, son tan necesarias para la praxis de los sujetos históricos y transformadores de la realidad como necesariamente forma parte del trabajo humano que el obrero tenga antes en la cabeza el diseño, la "conjetura" de lo que va a hacer. He ahí una de las tareas de la educación democrática y popular, de la <i>Pedagogía de la esperanza</i> : posibilitar en las clases populares el desarrollo de su lenguaje, nunca por el parloteo autoritario y sectario de los "educadores," de su lenguaje que, emergiendo de su realidad y volviéndose hacia ella, perfile las conjeturas, los diseños, las anticipaciones del mundo nuevo. Ésta es una de las cuestiones centrales de la educación popular: la del lenguaje como camino de invención de la ciudadanía. (Freire, XXX, p 59)	
	Haciéndose y rehaciéndose en el proceso de hacer la historia, como sujetos y objetos, mujeres y hombres, convirtiéndose en seres de la inserción en el mundo y no de la pura adaptación al mundo, terminaron por tener en el <i>sueño</i> también un motor de la historia. No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza. (Freire, XXX, p 116)	
	Como individuo y como clase, el opresor no libera ni se libera. Liberándose en y por la lucha necesaria y justa, el oprimido, como individuo y como clase, libera al opresor, por el simple hecho de impedirle continuar oprimiendo. (Freire, XXX, p 126)	
Fundamentos:		
Conceptos:		
Propuestas (definición epa):		

Dimensión: PEDAGÓGICA		
Referencia Bibliográfica: Comins, I., (2009). <i>Filosofía del cuidar: una propuesta coeducativa para la paz</i> . Granada: EPUB		
Categoría	Cita Textual	Análisis
PENSAMIENTO CRÍTICO E IMAGINATIVO	Educación en un pensamiento crítico sin educación en la imaginación es igualmente caer en un conformismo social. De ahí que como dice Paulo Freire «soñar constituye un acto político necesario» (Freire, 1993: 95). Aunque cabe distinguir en este punto dos tipos de imaginación: la imaginación pueril de la imaginación creadora (Cortina, 1996b: 83). La imaginación pueril o frívola sería la que «se pierde en ensoñaciones sin punto de apoyo en la realidad» (Cortina, 1996b: 83). En cambio la imaginación creadora «es la que se nutre de la realidad y trata de ampliarla proyectando desde ella» (Cortina, 1996b: 83). (Comins, 2009, p. 137)	
	“soñar es un acto político necesario” (Freire citado por Comins, 2009, 137).	
	La imaginación abre nuevos horizontes en una unión de osadía y responsabilidad. Osadía porque se necesita atrevimiento y seguridad en uno mismo para proponer nuevos horizontes. Responsabilidad porque esa osadía es fruto de un compromiso por mejorar la realidad (Comins, 2009, p. 137).	
Fundamentos:		
Conceptos:		
Propuestas (definición epa):		