

The University of San Francisco

USF Scholarship: a digital repository @ Gleeson Library | Geschke Center

Master's Theses

Theses, Dissertations, Capstones and Projects

Winter 12-13-2019

Cultivating hope, weaving peace: Colombian educators building pathways to teach about the armed conflict

Laura Vesga Villalba
Irvesgavillalba@gmail.com

Follow this and additional works at: <https://repository.usfca.edu/thes>

 Part of the [Curriculum and Social Inquiry Commons](#), and the [Educational Methods Commons](#)

Recommended Citation

Vesga Villalba, Laura, "Cultivating hope, weaving peace: Colombian educators building pathways to teach about the armed conflict" (2019). *Master's Theses*. 1265.
<https://repository.usfca.edu/thes/1265>

This Thesis is brought to you for free and open access by the Theses, Dissertations, Capstones and Projects at USF Scholarship: a digital repository @ Gleeson Library | Geschke Center. It has been accepted for inclusion in Master's Theses by an authorized administrator of USF Scholarship: a digital repository @ Gleeson Library | Geschke Center. For more information, please contact repository@usfca.edu.

University of San Francisco

**Cultivating hope, weaving peace:
Colombian educators building pathways
to teach about the armed conflict**

A Thesis Proposal Presented to
The Faculty of the School of Education
International and Multicultural Education Department

In Partial Fulfillment
Of the Requirements for the Degree
Master of Arts in Human Rights Education

By
Laura Rocío Vesga Villalba
December 2019

**Cultivating hope, weaving peace:
Colombian educators building pathways to teach
about the armed conflict**

In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree

MASTER OF ARTS

in

HUMAN RIGHTS EDUCATION

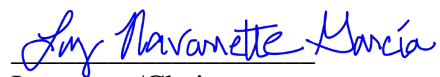
by

Laura Rocío Vesga Villalba
December 2019

UNIVERSITY OF SAN FRANCISCO

Under the guidance and approval of the committee, and approval by all the members, this field project (or thesis) has been accepted in partial fulfillment of the requirements for the degree.

Approved:


Instructor/Chairperson

December 19, 2019
Date

Contents

| | |
|--|----|
| ACKNOWLEDGEMENTS..... | iv |
| ABSTRACT..... | v |
| CHAPTER I..... | 1 |
| Statement of the Problem | 1 |
| Background and Need | 3 |
| Purpose of the Study..... | 5 |
| Research Questions..... | 6 |
| Theoretical Framework..... | 7 |
| Methodology..... | 8 |
| Limitations of the Study | 11 |
| Significance of the Study..... | 12 |
| Definition of Terms | 12 |
| CHAPTER II: REVIEW OF THE LITERATURE..... | 14 |
| Introduction | 14 |
| Drawing on Indigenous Knowledge for Successful Peacebuilding and Reconciliation..... | 15 |
| Critical Curricular Reform: Inclusion of Diverse Alternative Narratives | 18 |
| Role of Citizenship Education in Successful Peacebuilding | 20 |
| Critical Dialogue, Role-Play, and Oral Histories as Pedagogical Tools..... | 22 |
| Summary..... | 25 |
| CHAPTER III: RESULTS..... | 27 |
| Introduction | 27 |
| Findings | 30 |
| Spaces for Engagement, Critical Reflection, and Dialogue | 31 |
| Critical and Humanizing Pedagogies | 35 |
| Challenges Faced..... | 36 |
| Summary..... | 40 |
| CHAPTER IV: DISCUSSION, CONCLUSIONS, AND RECOMMENDATIONS | 41 |
| Discussion..... | 41 |
| Conclusions | 44 |
| Recommendations | 46 |
| REFERENCES | 48 |
| APPENDIX A: CONSENT FORMS..... | 52 |
| APPENDIX B: INTERVIEW TRANSCRIPTIONS | 57 |

ACKNOWLEDGEMENTS

Mis agradecimientos se los dedico primero que todo a mi mamá, por inculcar en mí el valor por la educación y por su apoyo continuo en cada etapa de mi investigación, pero también en cada etapa de mi vida. Gracias, Mutti, este logro es tanto tuyo que mío. Segundo: mil gracias a mi Tía Pati por facilitar las conexiones con dos de los docentes que participaron en este estudio, y por vivir el ejemplo de ser una persona que vive en solidaridad con los más necesitados. Tercero: gracias a todos los participantes de este estudio, que, sin sus voces y disponibilidad, este estudio no hubiera sido posible; gracias por su confianza.

I would also like to thank all the educators in the School of Education who have supported me through this investigation in its multiple forms, and for providing the tools for me to be able to carry out this study: Dr. Monisha Bajaj, Dr. Susan Katz, Dr. Jessie Blundell, and Dr. Luz Navarette García.

Reconozco también que hay eventos y personas en mi vida sin los cuales sería completamente diferente, así que este trabajo es para mis antepasados, mis seres queridos, y familia: a mi papá, por abrir el camino para que nosotros pudiéramos hacer una vida nueva en los Estados Unidos y por siempre motivarme a hacer mi mejor trabajo posible (pa' lante!); to my brother, Saúl Fernando Vesga Villalba, for inspiring me to be a constant observer and learner of life; mi familia en Colombia (Abuelita, tías, primos y primas); también mis seres queridos ya fallecidos que de todos modos impactaron esta investigación: mi Buha, mi Toto, mi Tito, mi Tía Marina, y mi Tata. Final thanks go out to my support group made up of my esteemed partner, dear friends, and colleagues, all of whom were understanding of this time-consuming process and created the space for me to effectuate this work: I appreciate you all.

ABSTRACT

Communities affected by conflict require additional educational support in order to adequately reflect on their situation and learn peacebuilding skills. Research is needed to examine how peacebuilding education is being approached through an intergenerational lens, to address the trauma that is carried throughout generations and the healing and reconciliation that may be brought about through successful critical peacebuilding education programs. The purpose of this study is to analyze the formal and informal educational approaches to teaching about the armed conflict in Colombia. The research methodology for this study was phenomenological research conducted through semi-structured interviews. Results illustrated that educational approaches being utilized by educators in Colombia were facilitating reconciliation efforts through the use of critical and humanizing pedagogies. The study concludes that there is a need in Colombia for the serious social compromise to the recognition of the armed conflict, and to the reintegration of ex-combatants to civil life.

Keywords: peacebuilding, reconciliation, critical reflective dialogue, citizenship education, Colombia.

CHAPTER I

INTRODUCTION

*“There is a poet that says: At a distance, the mountains are all blue.
Up close, and to the eyes, all human beings are human.”*
(S. Fajardo, personal communication, November 23, 2019)

When it comes to teaching—or talking about—armed conflict, very few spaces exist for individuals to come into critical dialogue with one another about the events of the armed conflict, to hear individual’s diverse perspectives of an armed conflict, or to explore non-violent alternatives to conflict (Bickmore, 2017; Bickmore, Kaderi, & Guerra-Sua, 2017; Diazgrandos et al., 2014; Villamil, 2013). Studies show the need for curricular content to be inclusive of different voices involved in an armed conflict, and the benefits of implementing pedagogies that engage in critical dialogue and reflection, which ultimately pave the way for reconciliation to be explored (Bickmore, Kaderi, & Guerra-Sua, 2017; Marín González, 2017). Additional studies have focused on the need for reconciliation efforts and curricular content to be contextualized to indigenous thought or local knowledge (Higgins, 2019; Marín González, 2017), while others focus instead on providing liberating educational spaces where participants explore non-violent alternatives to conflict (Cervantes-Duarte & Fernandez-Cano, 2016). In the case of Colombia’s armed conflict which has been ongoing for more than four decades, even fewer spaces exist for individuals across different generations to come into critical dialogue about their experiences of the armed conflict.

Statement of the Problem

*“Many times, “the other” is not seen as a human being,
but in their role-- as leftist social leader, military person,
or conservative person--with labels that distance
the possibility of a personal human encounter.”*
(S. Fajardo, personal communication, November 23, 2019)

With 77,320 recorded deaths in 2018 as a result of conflicts worldwide—of which 90% were civilians—there is an ongoing need to deepen the way we conceptualize and understand armed conflicts (Uppsala Conflict Data Program, 2019; UN World Bank Group, 2016). Conflicts are often taught in a one-dimensional lens through the perspective of the winner which marginalizes individuals who may have experienced a conflict different to the way in which it is covered in official curriculum or presented in museums. Besides the need to create the space for diverse narratives to be explored when it comes to learning about conflicts, communities affected by conflict furthermore require additional educational support in order to adequately reflect on their situation and learn peacebuilding skills. Research conducted by Cervantes-Duarte and Fernandez-Cano (2016) found that teachers in conflict affected communities often lack proper training to be able to present meaningful content, and that educational sites were frequently attacked by the groups or agents in conflict. In addition, communities undergoing a transitional period from violence to negative peace require additional pedagogical tools to address the vulnerability of the society undergoing the transition (Gomez-Suarez, 2017). Additional studies have further highlighted the necessity for curricular reform in peacebuilding education, illustrating the success of pedagogies that are contextualized to the local, indigenous knowledge, where teachers and local leaders are helped to create sustainable support structures that lead to reconciliation and peacebuilding in conflict affected communities (Diazgranados et. al., 2014; Higgins, 2019; Marín González, 2017). Furthermore, scholars have echoed a need for curricular and pedagogical reform in peacebuilding education, suggesting for curricular content to be committed to values of non-violence and provide non-violent alternatives to peacebuilding, as well as recommending the use of testimony as a pedagogical tool along with

participatory methods of critical, reflective dialogue (Bickmore, Kaderi, & Guerra-Sua, 2017; Uribe García, 2018; Villamil, 2013).

Additional scholars have argued for the need to remain critical of education and recognizing that it is not the only solution to ending conflict and bringing about reconciliation, but rather a useful tool of resistance by creating spaces where individuals are able to understand how to handle differences and problems, rather than prescribing to previous knowledge without critical thought (Bickmore, 2017; Bryan & Vavrus, 2005). These findings show that there is ongoing curricular need—both in formal and informal education—to be inclusive of diverse experiences of conflicts, which allows for a deepened understanding of the multidimensionality of conflicts, and the complexity of starting, maintaining, and ending a conflict. The inclusion of diverse perspectives and voices in education programs creates the opportunity for critical, reflective dialogue to take place, which may lead to effective peacebuilding and reconciliation to occur in communities affected by conflict. Research is needed to examine how peacebuilding education is being approached through an intergenerational lens, to address the trauma that is carried throughout generations and the healing and reconciliation that successful, critical peacebuilding education programs can help achieve. This gap could be filled with further research on existing peacebuilding education programs in conflict affected communities, to analyze whether space was created for the *whole* community to come into dialogue with one another about their experiences of the conflict; and if such spaces are not found, then creating these spaces and analyzing how the creation of such spaces leads to reconciliation (or not).

Background and Need

Colombia is currently comprised of individuals and communities with diverse experiences and lived realities of the armed conflict: some have only ever known what it is like

to live in conflict; others have remnants of what the past was like during the period of *La Violencia* or other tumultuous times of Colombia's history; and others yet are living with hope that the signing of the Peace Accords of 2016 with the FARC (Revolutionary Armed Forces of Colombia) may bring a lasting peace to Colombia. It is therefore significant to bear in mind the intergenerational scope and challenges of educating the Colombian populace about the armed conflict.

In November of 2016, the Peace Accords were signed between the Colombian government and the FARC in order to make way for a new era of disarmament, non-violence, and reintegration of ex-guerrilla members into Colombian society (Montoya & Muñoz, 2017). A momentous event for Colombia through the efforts of the government under Juan Manuel Santos, however, has since met many challenges through the current president-elect, Iván Duque. This change in political leaders exemplifies what Murphy, Pettis, and Wray (2016) wrote in their chapter for *Peace Education: International Perspectives* when they noted that sometimes, “the new political dispensation... does not want to address what came before because of a negotiated settlement,” (p. 36). With Duque's new leadership over the Colombian government, as of this current writing—three years since the signing of the accords—the new Colombian presidency has created challenges in the implementation of the Peace Accords, consequently jeopardizing the future for Peace in Colombia.

Such challenges include Iván Duque's failure to sit down to negotiate a peace agreement with the ELN (National Liberation Army)—a guerrilla group that is still active in the armed conflict—, his rejection of some functionality of the JEP (Special Jurisdiction for Peace), and the lack of funding that his government plan has allocated to peacebuilding initiatives, such as the Unit for Finding Disappeared Persons (Mila, 2019, March 21). Bearing Colombia's current

political climate in mind, it is significant to further note the high number of social leaders that have been targeted and killed since the signing of the Peace Accords, with more than 300 human rights leaders in Colombia killed or disappeared since the onset of the year 2018 (Staff ;Pacifista!, 2019, April 23). Additionally, through the JEP, the Colombian Peace Process is implementing a transitional justice model that is lowering judicial sentences for individual actors of the armed conflict implicit in acts of violence or human rights violations, so long as they come forward and share their truth to bring clarity to victims and/or their families (Muñoz, 2019, April).

This transitional justice model prioritizes the truth over harsh judicial sentencing, granting truth-tellers a sentence of only five to eight years for coming forward and sharing their truth and implications surrounding an event. During his talk at the University of San Francisco in April, 2019, Dr. Manuel Ramiro Muñoz highlighted that this transitional justice model worked so long as the victims allowed for this model to work, through their continued commitment to prioritize truth over harsh judicial sanctions. It is against this context that Colombia is currently situated in, one of transitional justice, where reconciliation efforts are taking place, and *need* to take place, in order for the country to move forward in the path towards a lasting peace.

Purpose of the Study

The purpose of this study was to conduct phenomenological research in order to understand the formal and informal educational approaches to teaching about the armed conflict in Colombia. This research was generated by conducting interviews with Colombian educators in the formal and informal sector, which focused on approaches to peacebuilding, and community and/or personal reconciliation outcomes of peacebuilding pedagogies. In sum, the research identified which peacebuilding pedagogical approaches were the most effective in terms

of paving the way for community-wide reconciliation, so that these pedagogical approaches may then be suggested to be applied in Colombia during its current context, post the signing of the Peace Accords with the FARC.

Research Questions

The purpose of this research was to understand how educational approaches to teaching about the armed conflict in Colombia were facilitating or hindering reconciliation efforts for the Colombian population. This study engaged qualitative research methods to answer the following research questions:

1. What do Colombian educators experience in terms of teaching the armed conflict?
2. What factors/contexts/situations influence/affect the experiences of Colombian educators teaching the armed conflict?
3. How is the armed conflict being taught in Colombia?
4. Where in Colombia are there spaces for the armed conflict to be explored through diverse perspectives, and for the Colombian people to engage in critical reflective dialogue about the armed conflict and peacebuilding?
5. What pedagogies are being implemented to facilitate peacebuilding and reconciliation for the Colombian society?

Through semi-structured interviews conducted with Colombian educators in the formal sector and informal sector, this research analyzes how peacebuilding education pedagogies are paving the way for (a) Colombia's armed conflict to be recognized and explored through diverse perspectives, and (b) how pedagogies may create the space for reconciliation to take place or not. Themes explored included peacebuilding, reconciliation, critical reflective dialogue, and

citizenship education, within the context of Colombia's post-signing of the Peace Accords with the FARC.

Theoretical Framework

This thesis uses both Galtung's theory of violence and Zemblyas's conceptualization of *critical emotional praxis* as theoretical frameworks. Galtung's theory of violence and Zemblyas's *critical emotional praxis* act as the lenses through which the data collected for this thesis can be seen and understood. These theoretical frameworks also informed the analysis of the data collected throughout this study. These two theories work together to provide a critical analysis of how peacebuilding education is being implemented in communities of conflict, in particular for the case of Colombia.

Galtung: Theory of Violence

Galtung's theory of violence is a useful framework to use in this analysis since Colombia's ongoing Peace Process is aiming towards *comprehensive peace*, which Galtung noted as being comprised of both *negative* peace being achieved, and *positive* peace being achieved (Galtung, 1969). When describing these concepts, Galtung noted *negative peace* was "the absence of violence, absence of war", and *positive peace* referring to "the integration of human society" (Galtung, 1964, p. 2). This framework further informs the reconciliation efforts that the researcher was investigating through this study—in particular, how pedagogical approaches were contributing to a *comprehensive peace*. In addition to understanding the concepts of *positive* and *negative peace*, it is noteworthy to point out the three dimensions of Galtung's theorized peace, which theorized (a) peace as stability (b) "absence of collective violence", and (c) peace as cooperation (Galtung, 1967, p. 14). These three dimensions of peace as theorized by Galtung are meaningful given that they further inform the multidimensionality of

peace, which is what interested the researcher as she embarked on this study. Keeping this in mind, the researcher sought to analyze how pedagogical approaches to teaching about the armed conflict were engaging with the multidimensionality of peace as a concept, as educators likewise sought to cultivate peace in their classrooms of educational spheres.

Zemblyas: Critical Emotional Praxis

Additionally, Zemblyas's *critical emotional praxis* which focuses on "cultivating empathy and solidarity with the experiences of the "other" in conflict contexts" is used as we explore diverse pedagogical approaches to teaching about the armed conflict in Colombia (Zemblyas, 2016, p. 28-29). The researcher analyzed whether educators in Colombia employed critical emotional praxis in their work as a means to facilitate reconciliation efforts. Zemblyas's critical emotional praxis has been used in conflict-affected communities such as Greek and Turkish Cypriots, which can further inform educational approaches to Colombian conflict-affected communities. In sum, the Colombian context which is explored throughout this thesis demonstrates how fittingly Colombia's current Peace Process fits with the need for critical peacebuilding education efforts.

Methodology

Research Design

The research methodology for this study was phenomenological research. Phenomenological research is a research design in which individuals' lived experiences of a certain phenomenon are described to a researcher by the participants (Creswell & Creswell, 2017). This form of research aims to describe the "essence of the experiences for several individuals who have all experienced the same phenomenon" (Creswell, 2006, p. 57-58; Giorgi, 2009; Moustakas, 1994). With this study, the researcher analyzed how the armed

conflict was being taught in Colombia. Furthermore, this study aimed to analyze how each individual's lived experience of the armed conflict influenced the way they engage with opportunities for critical dialogue and reconciliation or peacebuilding with other members of Colombian society. The research method that was used in this study was interviews. Protocol for conducting interviews required the researcher to deliver questions using exact phrasing and pre-determined guiding questions; trajectory questions were used when appropriate. Each interview was recorded using the researcher's computer, using the "voice recorder" application. Participants received a transcription of the interview sections used in the study three weeks after the interview was conducted. The interviews were conducted via Whatsapp, except for one interview which was conducted via text. Due to scheduling conflicts and limited time to conduct this study, one participant answered the interview questions via text and sent a scanned transcript of the answers back to the researcher.

Participants

All participants are Colombian and either educators in the formal sector or engaged in work about teaching about the armed conflict of Colombia and reconciliation in the informal sector. A total of four individuals were interviewed, all of whom identified as male. Participants were selected based on the researcher's prior connections and research surrounding the armed conflict in Colombia. The researcher herself is Colombian, born in Bogotá, and migrated to the United States during her childhood. Through the researcher's involvement in the University of San Francisco's Arrupe Observatory on Human Rights, she was able to assist in getting one participant to visit the University of San Francisco in April of 2019. That same month, another participant likewise visited the University of San Francisco and the researcher translated for this participant at a classroom visit in the School of Education, where a connection was established

between researcher and participant. The two other participants were friends of the researcher's aunt in Bogotá, both colleagues at the same secondary school. The researcher had no previously established connection to these participants, but through the mediation of the researcher's aunt, they agreed to participate in the study.

The purpose of this sample design was to provide as much insight as possible as to what Colombia was doing at the formal and informal education sectors to address the armed conflict and build peace and reconciliation intergenerationally. This was done by selecting participants who were involved in educational programs in Colombia—formally or informally—which addressed or recognized the armed conflict in some curricular context.

Data Collection and Analysis

Goals for data collection for this study included (a) using concrete documentation to record the pedagogies used for teaching about the armed conflict in Colombia, and where spaces were being created to engage with learning and reconciling with the events of the armed conflict (b) collecting statements, narratives, and utterances as documents of the experiences of individuals who had been affected by Colombia's armed conflict. Data was collected through semi-structured interviews. Raw data from interviews was coded according to themes. Themes were selected based on the data uncovered throughout the research process.

Protection of Human Subjects

Having already met two participants in different contexts prior to the research, the researcher had already established rapport with two of the participants. For the other two participants whom the researcher did not have previous rapport with, the researcher's aunt had previous rapport established with the participants, and therefore suggested the connection to take place, which led to their virtual introduction. The relationship that the researcher had with each

participant challenged the hierarchical separation between researcher and participant, facilitating a dialogical relationship that welcomed the free expression of each participant, and established a brave space where participants felt supported in sharing their stories. Participants were provided the interview questions two weeks prior to their interviews. At the beginning of each interview, participants were informed that they could withdraw consent at any time. Any fundamental questions about the research were answered prior to participants providing consent and prior to the commencement of the interviews. Before the start of each interview, the researcher asked for verbal consent. Participants' names were coded to different names, and the names of the educational establishments were not be released, to protect their confidentiality. Recordings were saved on the researcher's personal laptop on the "voice recorder" application, and the personal laptop was secured with a password. The file names were coded as well, to protect confidentiality. Audio recordings of the interviews were deleted at the conclusion of the study to further protect participants' confidentiality.

Limitations of the Study

This study may have been limited by the size, sample diversity, and duration of study. The limited time allotted to conduct this research limited the number of participants that could be interviewed. Further, no women and only one indigenous leader participated in this study, which further excludes voices of women, indigenous groups, and rural communities in Colombia, all of whom are communities which have all been largely impacted by the armed conflict. Additionally, the armed conflict was—and continues to be—experienced differently across different departments in Colombia, and the participants in this study are representative of only three of Colombia's 32 departments, which is less than ten percent of the country. The limitations of this study may have therefore limited the ability to evaluate, within the data, how

curricular content and pedagogies used for teaching about the armed conflict in Colombia were leading to reconciliation and peacebuilding efforts. Due to these limitations, the results from this study cannot be generalized to represent Colombia as a whole.

Significance of the Study

Data from this study is applicable to all educators in the formal or informal sector, within and outside of Colombia. The data found herein may contribute to the development of curricular content and pedagogical approaches to talk about conflict, push for a diversified presentation of conflict through the inclusion of diverse narratives and testimonies as a pedagogical tool, and encourage the creation of spaces for dialogue to occur in conflict affected communities. Application of this study by educators would support the goals of building a culture of peace and to pave the way for reconciliation. In addition, this study may be of interest to researchers who engage in phenomenological research, or who use Galtung's Theory of Violence or Zembylas's Critical Emotional Praxis in their work. Furthermore, this research project may interest students, educators, and communities affected by conflict, so that they may learn about pedagogies that are being used in Colombia to teach about its armed conflict, to make sense of its history, and create spaces for individuals to share their truth and build towards reconciliation and a culture of peace.

Definition of Terms

ELN: *Ejército de Liberación Nacional*, National Liberation Army.

FARC: *Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia*, Revolutionary Armed Forces of Colombia.

JEP: *Jurisdicción Especial para la Paz*, Special Jurisdiction for Peace—Special court for peace in Colombia, implemented during the transitional phase for peacebuilding, following the signing of the Peace Accords with the FARC (“JEP: Jurisdicción especial para la paz,” n.d.).

La Violencia: period from 1948 to 1959 marked by the civil war in Colombia during which it was dangerous to claim a specific political party, such as claiming to belong to the *liberal party* or the *conservative party* (“Colombia,” n.d.).

CHAPTER II: REVIEW OF THE LITERATURE

Introduction

Educational efforts towards peacebuilding in conflict-affected communities are met with numerous challenges, ranging from lack of resources, insecurity, and unsupported/untrained educational staff, among others (Cervantes-Duarte & Fernandez-Cano, 2016). Western ideologies of peace may contradict local understandings of peace and peace education programs ascribing to a one-size fits-all approach continue to marginalize the voices and the alternative knowledge that may exist in peacebuilding efforts (Diazgranados et al., 2014; Higgins, 2019). Additionally, education may go unchallenged in its curricular content, and the pedagogies utilized may not necessarily support peacebuilding and reconciliation but may be used instead to advance an agenda of intolerance and hatred (Bickmore, Kaderi, & Guerra-Sua, 2017; Bryan & Vavrus, 2005). Consequently, authors examining peacebuilding education call for the need for curricular reform, the use of more participatory pedagogies (such as role-play and critical dialogue), and for the inclusion of alternative narratives in history, so that peacebuilding and reconciliation may be facilitated in conflict-affected or post-conflict communities (Bickmore, 2017; Gomez-Suarez, 2017; Marín González, 2017; Uribe García, 2018; Villamil, 2013).

The claim for this concept is that for peacebuilding and reconciliation to occur in conflict-affected communities, education has the responsibility to draw on indigenous knowledge and cultural norms, and teach citizenship values to foster respect for one another. Educational approaches should engage in critical dialogue and be contextual to each community. Four sets of reasons justify this claim. These reasons include (a) the importance of drawing on indigenous practices and/or cultural norms for successful peacebuilding and reconciliation to occur, noting

how concepts of human rights and peace are Western ideologies which may clash with local knowledge and are not a uniform solution to conflict-affected communities (b) the reality that there exists a need for the inclusion of alternative narratives to stop the marginalization of voices (c) research suggests that citizenship education plays a significant role in peacebuilding, laying the foundation for respecting one another and leading to reconciliation efforts (d) researchers illustrate that the use of critical dialogue, role-play, and oral histories are strong pedagogical tools that can be used to deepen self-reflection and to foster an understanding of one another. Side by Side reasoning is used to connect these claims because the literature included in this concept includes oral histories, qualitative studies, and theory. Taken together, these different types of evidence support the claim that peacebuilding and reconciliation are dependent on educational approaches which draw on local knowledge, are inclusive of alternative narratives, teach citizenship values that foster respect for one another, and engage in critical dialogue. A visual representation of the logic equation is as follows: $R_1, R_2, R_3, R_4 \therefore C$ (Machi & McEvoy, 2016, p. 97).

Drawing on Indigenous Knowledge for Successful Peacebuilding and Reconciliation

For peacebuilding and reconciliation to occur, it is imperative that conflict-affected communities draw on their local or indigenous knowledge for conflict resolution and reconciliation strategies because each community knows how to best respond to their respective needs. Each community's approach to peace or reconciliation interventions varies, and this diversity should be honored in peacebuilding education approaches, as opposed to what has largely been a monocultural, Western approach, up to now (Higgins, 2019). Peacebuilding education can create the space for the examination of the plethora of paths towards peacebuilding that exist, so that the diversity of approaches may be normalized-- as opposed to current

teachings which ascribe to largely Western ideologies of peace. Evidence of peacebuilding that draws on indigenous knowledge is evidenced through Marín González's (2017) study of the Sierra de la Macarena community in Colombia, where a community which had normalized violence consequently drew on its local knowledge of peacebuilding to move beyond the binary of victim and actor of violence (2017). Higgins responds with his own case study in Sierra Leone, where he demonstrated how Fambuk Tol Peace Clubs draw on indigenous knowledge to promote peace intervention through culturally relevant pedagogies, which at the same time acted as a form of resistance to westernized framings of peace building (Higgins, 2019). These authors illustrated the success of creating a culture of peace that comes with drawing on indigenous knowledge, and at the same time demonstrated that communities in conflict have the capacity to build peace. This consequently reveals that which is contradictory to Western ideology, which seems to suggest that the non-West is not capable of building or sustaining peace on its own.

Cultural understandings of Peace may differ from community to community; therefore, before peacebuilding education can occur, the local knowledge of the community needs to be highlighted and recognized as the frame through which further educational examinations of peacebuilding may take place. The local knowledge should be the foundation for coming to understand foreign notions of peace and reconciliation efforts, and not the other way around. Diazgranados et. al (2014) demonstrated in their research that building on local knowledge was a form of transformative peace education which centered the experiences of the learners. Not only was drawing on local knowledge a form of transformative peace education, these researchers further illustrated that drawing on local knowledge helped build tolerance, nurtured the community with feelings of trust, and built a culture of peace (Diazgranados, et. al, 2014). This is consistent with Higgins's (2019) and Marín González's (2017) case studies, which all

illustrated the effectiveness that drawing on indigenous knowledge has on peacebuilding. This all speaks to the claim that education plays a formative role in creating the space for reconciliation and peace to occur, through the implementation of culturally relevant pedagogies by drawing on indigenous knowledge and cultural norms which foster respect for “the Other.”

Lastly, it is important to draw on indigenous or local knowledge for the attainment of peacebuilding because drawing on local or indigenous knowledge has a larger intergenerational reach than trying to implement foreign concepts of peacebuilding and reconciliation. Drawing on indigenous knowledge allows for greater inclusion in peacebuilding, since cultural norms and indigenous knowledge do not always require institutionalized learning, whereas learning foreign concepts of Peace and reconciliation strategies do, which marginalizes certain sectors of society who are not able to enroll in formal education. Consequently, drawing on indigenous knowledge for peacebuilding is inclusive of all members in a society precisely because it derives from that which is shared by a particular group of people, which facilitates reconciliation efforts. Evidence of this is seen through Marín González’s (2017) case study of the community in the Sierra de la Macarena in Colombia where she illustrated successful transitional justice efforts led by the community (2017). The case drew on the cultural norms of the community to deal with the violence of the community’s lived experience of the Colombian armed conflict in order to bring redress and restore peace and justice (Marín González, 2017). As Marín González noted, Higgins himself modified this in his case study of Fambuk Tol Peace Clubs in Sierra Leone by illustrating the importance of remaining critical to indigenous cultural practices and knowing when to support localized knowledge with Western knowledge (Higgins, 2019). This research therefore highlights that although indigenous cultural practices should be the foundation for learning about peacebuilding and reconciliation, this could nonetheless benefit from foreign

notions of peacebuilding and reconciliation. However, maintaining balance in projects of curricular reform is of crucial importance to ensure that local thought remains at the core of educational efforts at peacebuilding and reconciliation, and that Westernized notions do not displace indigenous thought and cultural practices regarding these concepts.

Critical Curricular Reform: Inclusion of Diverse Alternative Narratives

The inclusion of diverse perspectives in curriculum development illustrates the complexity in the social weaving of historical events and encourages learners to think critically about historical events and the marginalization of voices throughout history. Bickmore, Kaderi, and Guerra-Sua studied the need for curriculum revision in order to create spaces for peacebuilding citizenship (2017). In their research, they demonstrated the ongoing need for curriculum in conflict-affected communities to include diverse and inclusionary representation of events. This is consistent with Uribe García's calling for the use of testimonies—or oral histories—as a pedagogical tool, since oral histories create the space for the inclusion of marginalized voices to be presented in curriculum (2018). Although their research differed in methodology, Bickmore, Kaderi, and Guerra Sua's 2017 study of curricular content supported Uribe García's 2018 study of the use of testimonies as a pedagogical tool since both studies demonstrated the need for the inclusion of alternative narratives in history. Furthermore, the authors listed above all mentioned the success that the inclusion of alternative narratives in curricular content had in leading to peacebuilding and reconciliation, since the inclusion of diverse perspectives of history led to critical reflection (Bickmore, Kaderia, & Guerra Sua, 2017; Uribe García, 2018). By being inclusive of alternative narratives in the curriculum, educators are fighting against the marginalization of voices, and showing the plurality of history while simultaneously challenging the hegemonic recordings of history.

In addition to the need for curricular reform for the inclusion of alternative narratives, it is essential to remain critical of education as well, since education may also be used to advance negative agendas of ignorance, intolerance, and hate. Bryan and Vavrus noted that education, left unchecked, may be used to heighten intolerance, delegitimize, and *dehumanize* groups in society (2005). Their study highlighted the misuse of education, by illustrating the “curricular injustice” that occurred when “one-sided nationalistic portrayals of history [with] factual errors [and] political and religious bias” were normalized through education (Bryan & Vavrus, 2005, p. 196). To demonstrate the need to be critical of education, Bryan and Vavrus present the case studies of Rwanda and Nazi Germany as examples where education was used as a tool to exacerbate intolerance, delegitimize, and dehumanize individuals in these societies. These historical periods of intolerance served as powerful examples to support their claim for the need to be critical of education due to the large-scale suffering that resulted from these events, and how the heightened intolerance and delegitimization of the individuals within those societies was achieved through the miseducation of society. These examples further serve to illustrate how reconciliation efforts may be blocked by education that is hegemonic and not inclusive of diverse narratives. The inclusion of alternative narratives therefore serves the purpose of critiquing hegemonic representations of history, and is a form of resistance to talk back to education that may be intolerant, delegitimizing, and dehumanizing of people within a given society.

The critique of education offered by Bryan and Vavrus aligns with Marín González’s 2017 study on the community of the Sierra de la Macarena in Colombia, because Marín González’s study likewise illustrated the normalization of violence that occurred through education. The normalization of violence presents a challenge for conflict-affected communities, like the one in the Sierra de la Macarena in Marín González’s study, to imagine non-violent

alternatives to peacebuilding (Marín González, 2017). The normalization of violence through education consequently impedes communities from peacebuilding and reconciliation if such education remains unchecked and unchallenged. As such, the inclusion of alternative narratives has the power to create educative spaces for resistance to challenge hegemonic representations of history and encourage critical dialogue and reflection, which results in transformative peace education. The inclusion of alternative narratives furthermore challenges the normalization of violence, and presents alternative solutions to peacebuilding, creating the space for non-violent alternatives to be explored.

Role of Citizenship Education in Successful Peacebuilding

While the inclusion of alternative narratives is essential to presenting the plurality of history, and peacebuilding education should draw on indigenous thought and cultural practices, a place for citizenship education also exists. Toh and Cawagas opened the discussion to explore the role that citizenship education plays in creating a culture of peace (2017). Their study of citizenship education illustrated a new approach to teaching about intercultural respect, reconciliation, and solidarity, which promoted human rights and *responsibilities* to instill values of citizenship which may contribute to the construction of peace (Toh & Cawagas, 2017). Citizenship education lays the foundation for respecting one another by educating learners about their social and moral responsibilities, which leads to reconciliation efforts. Evidence that supports this can be found in Villamil's study of education for peace in Colombia, and the role that citizenship education plays in creating a new avenue to healing Colombian society by building a new citizenship founded in respect for diversity and difference, with the capacity to reconcile with one another after half a decade of conflict (Villamil, 2013). Villamil's study of Colombian peace education furthermore called on the role that social

institutions outside of schools or formal education spaces had in creating a social consciousness of respect for diversity and difference, which may aid in reconciliation efforts and peacebuilding efforts. Although most of the article was a critique of the current educational programs in Colombia, Villamil's study revealed that reconciliation efforts in Colombia—or conflict-affected communities in general—depended on the building of competency skills to instill emotional skills of relatability and connection to others, which is achievable through citizenship education.

Another study that focused on the impact of teaching citizenship values to advance peacebuilding efforts was conducted by Bickmore, Kaderi, and Guerra-Sua in 2017 to examine how curricular content in conflict-affected communities across Bangladesh, Colombia, Mexico, and Ontario (Canada) were creating spaces for peacebuilding. Their study found that curricular content across these countries largely lacked diversity in the inclusion of alternative narratives and voices, but furthermore, their study illustrated that citizenship education in these conflict-affected communities created the space for competency building in skills such as respect for diversity and difference (Bickmore, Kaderi, & Guerra-Sua, 2017). This is consistent with Villamil's exploration of peace education in Colombia, mentioned previously, as both studies highlight Colombia's national citizenship education program which focuses on building these precise skills of understanding one another. Bickmore, Kaderi, and Guerra-Sua's study is furthermore consistent with Toh and Cawagas's research on citizenship education, since both studies illustrated the positive relationship that citizenship education had in building a culture of peace (Bickmore, Kaderi, & Guerra-Sua, 2017; Toh & Cawagas, 2017). These studies therefore all confirm that for peacebuilding and reconciliation to occur, a foundation has to be built wherein individuals can come to understand their role in society and their connectivity to one another through their shared humanity, all of which is achievable through citizenship education.

Lastly, all these authors illustrated how citizenship education may be used as an invitation for learners to look within themselves to evaluate how they are contributing to, or diffusing, the construction of a culture of peace (Bickmore, Kaderi, & Guerra-Sua, 2017; Toh & Cawagas, 2017; Villamil, 2013). This is explicitly mentioned at the conclusion of Villamil's study on the Colombian peace education programs, but Toh and Cawagas additionally make this conclusion in their study by illustrating the transformative impact that citizenship education has in building global citizens that have the agency to transform their societies to create cultures of peace (Toh & Cawagas, 2017). Bickmore, Kaderi, and Guerra-Sua in their study respond to this by highlighting the competency building opportunities that are created through citizenship education, which instill communication skills that assist in reconciliation efforts, create space for self-reflection, and illustrate the agency that learners gain through these opportunities (Bickmore, Kaderi, & Guerra-Sua, 2017). The competency building opportunities mentioned in this study are consistent with Villamil's invitation of learner's internal evaluation, since the communication skills instilled through these spaces allowed for constructive, critical dialogue to occur, and for learners to reflect further on how their actions and viewpoints were conducive to a culture of peace, or not. Citizenship education's focus on values of respect and connectivity consequently facilitate the use of critical dialogue, role-play, and oral histories as pedagogical tools, since citizenship education centers reconciliation efforts, which is consistent to what is facilitated through critical dialogue, role-play, and the use of oral histories.

Critical Dialogue, Role-Play, and Oral Histories as Pedagogical Tools

In the researcher's exploration of educational approaches that lead to peacebuilding and reconciliation, effective pedagogical tools that were highlighted by other researchers in the field were (a) critical dialogue (b) role-play, and (c) oral histories. A study conducted by Gomez-

Suarez examined the success of role-play as a pedagogical tool through their implementation in the ReD non-workshops conducted in Colombia from 2014-2017, which focused on opening the dialogue about the peace talks being carried out by the Government of Colombia and the FARC and the role that civil society played in reconciliation efforts (Gomez-Suarez, 2017). This study demonstrated how, through role-play, participants came to see themselves as the individuals in the negotiating teams of the peace talks taking place at the time between the factors mentioned above. This ability to position themselves in the role of the negotiators facilitated the participants' capacity to see themselves as agents of change in the construction of peace, and "reflect from a comparative perspective [about] how they could contribute to the broader process of national reconciliation [in Colombia]" (Gomez-Suarez, 2017, p. 475). Additionally, participants' feedback on the ReD non-workshops demonstrated that they "felt a deep emotional transformation, which made them more willing to contribute to peace-building in Colombia" (Gomez-Suarez, 2017, p. 475). This illustrated the transformative power of implementing role-play as a pedagogical tool for peacebuilding education initiatives since this tool led to deeper reflection and understanding of one another. Additionally, the potential for intergenerational reconciliation of using this pedagogical tool was demonstrated through the success of such non-workshops being held outside of formal educational settings, which facilitated intergenerational reach.

In a related study, Bickmore explored diverse pedagogies utilized in conflict, peacebuilding, and peace education in different global contexts, where she highlighted the importance of "dialogue-based learning" to build on learners' understanding of the conflicts and violence which may affect them, but to furthermore "build upon the local cultural knowledge of participants" and their consciousness (Bickmore, 2017, p. 272). In this study, Bickmore exalted

the use of critical dialogue as a pedagogical tool to liberate learners as it taught them to speak out against oppressive systems of structural violence, referencing the success of its use in empowering campaigns carried out in Cuba, Nicaragua, and Guinea-Bissau by poor people as they revolted against their oppressive governments (Bickmore, 2017). This type of mobilization inspired by critical dialogue is consistent with the work of Paulo Freire on *conscientization* dialogue, through which Freire argued that learners will be able to “rise up and transform their situations” of oppression (Bickmore, 2017, p. 272; Freire, 1978). In addition, Bickmore’s study supports the first reason presented for the claim noted at the start of this chapter, which advocated for the centralization of local knowledge and cultural practices for peacebuilding and reconciliation, demonstrating that her study is consistent with research conducted by Higgins (2019), Marín González (2017), and Diazgranados et al. (2014). As Bickmore noted in this study, she expanded this with a joint research project conducted with Kaderi and Guerra-Sua wherein their exploration of history and social studies curricula illustrated the positive effect that critical dialogue had in leading to reconciliation efforts through communication skills developed by the competency building opportunities in citizenship education (Bickmore, Kaderi, & Guerra-Sua, 2017). Additional evidence in support of the use of critical dialogue for peacebuilding and reconciliation can be found in Marín González’s case study of the community in the Sierra de la Macarena in Colombia, where she highlighted the community’s successful reconciliation achievements through the use of critical dialogue (Marín González, 2017). Critical dialogue is thus an effective tool to engage learners with the topic at hand and challenge them to reflect on diverse perspectives.

Finally, the use of oral histories as a pedagogical tool is powerful in its effectiveness to lead to reconciliation and healing. Colombian researcher Julián Alberto Uribe García explored

the multidimensional healing power of testimony as a pedagogical tool, illustrating (a) how it was therapeutic for internal reconciliation, (b) restored social fractures, and (c) opened the avenue to forgiveness (Uribe García, 2018). Through his exploration of testimonies as a pedagogical tool, Uribe García centered education as the place for healing and reconciliation to occur, demonstrating that testimonies amplified the historical memory of an event and centralized voices which may have otherwise remained marginalized in the construction, analyzation, and discussion of history. Uribe García's study is related to the aforementioned study conducted by Bickmore, Kaderi, and Guerra-Sua because these authors all discussed the need to include alternative narratives to history in curricula. As such, the use of oral histories as a pedagogical tool once more supports the work of previously mentioned scholars, which focused on challenging hegemonic recordings of history. Additionally, oral histories likewise lead to deeper understanding for one another through the exploration of an individual's lived reality, and this deep reflection may lead learners to humanize different actors involved in conflicts, to better understand their motives for their participation a conflict instead of instantly dismissing alternate perspectives, and to reconciliation efforts through the expanded insight that oral histories provide.

Summary

In conclusion, drawing on indigenous knowledge, including diverse and alternative narratives in curricula, citizenship education, and the use of critical dialogue, role play, and oral histories are all powerful pedagogical tools that have the capacity to be implemented in formal and informal education settings, which means that they may all be used in support of intergenerational approaches to peacebuilding and reconciliation. Furthermore, these pedagogical tools may all be used as a means to reform curricula for the exploration of non-

violent alternatives to peacebuilding. Citizenship education fosters respect for one another and lays the foundation for reconciliation efforts to be able to take place, and indigenous thought and cultural practices engage learners by contextualizing case studies that may be presented in the curriculum to facilitate the comprehension of peacebuilding and reconciliation strategies. In sum, education can be utilized as a space to present and centralize diverse, alternative narratives of an event, to facilitate the rebuilding of the historical memory about an event. Since current educational programs prioritize a hegemonic approach to teaching about history which marginalizes many voices and groups from being accurately represented in history, the literature reviewed in this section illustrates the need for the inclusion of diverse narratives in peacebuilding education, and for intergenerational approaches to reconciliation to be considered in order for there to be a lasting culture of peace in the Colombian context, which is what this study will focus on.

CHAPTER III: RESULTS

Introduction

To further study whether spaces existed in Colombia for individuals to come into critical dialogue with one another about the events of the armed conflict, and to explore diverse lived perspectives of the armed conflict, the researcher sought out Colombian educators to learn about their experiences in the work they were effectuating on the topic. To remind the reader, the purpose of this research is to understand how educational approaches to teaching about the armed conflict in Colombia were facilitating or hindering reconciliation efforts for the Colombian population. To this end, the investigator identified four educators in the formal or informal sector to interview for this study and asked them the following questions:

1. Describe your experience in terms of teaching about the armed conflict in Colombia?
2. What factors/contexts/situations influence or affect the experiences of Colombian educators teaching the armed conflict?
3. Where in Colombia do you see spaces created for the armed conflict to be explored through diverse perspectives?
4. Where in Colombian do you see spaces created for the Colombian people to engage in critical reflective dialogue about the armed conflict and peacebuilding?
5. What pedagogies do you use to facilitate peacebuilding and/or reconciliation for the Colombian society?
6. What support (training, emotional, psychological, financial) do you receive for teaching about the armed conflict? Or what support do you need in order to continue this work?

All of the study participants were provided with a consent form outlining the purpose of the study and what their role would be, should they choose to participate. The consent form in its English and Spanish versions may be found in Appendix A. Since all the participants are based in Colombia and Spanish is their primary language, all information relating to the study was translated to Spanish by the researcher and provided to the participants before obtaining consent. The sequence of actions that the researcher completed in order to effectuate this study were (a) informing participants of the study (b) obtaining consent from participants (c) scheduling and conducting interviews (d) transcribing, translating, and coding interviews to use in the study, and (e) sending parts to be used in the study back to the participants and obtaining final approval to ensure the researcher had correctly gathered and presented their message. Full transcriptions of the interviews in their original Spanish text may be found in Appendix B. The components that were used in this study were translated from Spanish to English for the readers' convenience.

An important component of this study was identifying educators who have been engaged in the teaching about the armed conflict in Colombia. To assist with this, the researcher had the support of her aunt, an educator in Bogotá, who was able to connect her to two other educators in the formal sector who were engaged in the work of teaching about the armed conflict. To protect their confidentiality, all the participants' names and other identifiable characteristics have been changed in this study. The two educators in the formal sector who participated in this study were Aniceto Valencia Torres and Mario Enrique Rodriguez, both of whom worked at the same secondary school in Bogotá. Aniceto originated from the coastal region of *Magdalena* and had started working with the topic of the historical memory about the armed conflict in Colombia five years ago, at the time the interview was conducted. Mario Enrique did not disclose what

region of Colombia he originated from, but noted that he taught in the social sciences for grades six, ten, and eleven. Both Aniceto's and Mario Enrique's interviews were conducted over Whatsapp and lasted approximately one hour each.

The other two participants were educators in the informal sector, whom the researcher had previously met through their separate visits to the San Francisco Bay Area in the year of 2019. Both of these educators had visited the University of San Francisco in order to share the work that they were doing in their respective communities in Colombia in terms of Human Rights Education or conflict resolution. Personal trust was established with the researcher through their past visit to the University of San Francisco, which facilitated their commitment to participate in this study. One of the participants, Daimelo Ramos, was an indigenous leader of one of Colombia's diverse indigenous communities, the Misak, located in the southwest region of the *Valle del Cauca*. The other participant, Samson Fajardo, was a scholar who was closely connected to the work of conflict resolution among communities in conflict in Colombia's southwest region of *Valle del Cauca* as well, and he was likewise connected to the work of the current Truth Commission in Colombia. As an informal educator, Samson had useful information about the work that other communities in Colombia were doing to take on reconciliation efforts and issues of peacebuilding. Samson's interview was conducted through Whatsapp and was approximately 30 minutes long. Daimelo and the researcher, on the other hand, were unable to coordinate a time for an interview through Whatsapp; therefore, Daimelo answered the interview questions via text and sent them back to the researcher as a digital scan file.

The proposed methodology was to conduct semi-structured interviews through a Whatsapp phone call which were to be recorded by the researcher; however, due to time

constraints, only three out of the four interviews were conducted via a Whatsapp phone call, and one of the participants answered the interview questions via written text and sent them back to the researcher as a scanned file via Whatsapp text. The researcher included educators in the formal and informal sector, and the sample size used in this study was evenly split in half with two participants being educators in the formal sector, and two of them being educators in the informal sector. When the researcher talked about *educators in the formal sector*, she meant to say that the participants were employed by an educational institution in Colombia as educators and instructors of a group—or groups—of students. When the researcher talked about *educators in the informal sector*, she meant to say that the participants may not have been employed by an educational institution in Colombia and may not have been instructors of a group—or groups—of students. The researcher included educators in the informal sector in order to be inclusive of the education efforts being carried out in Colombia outside the classroom, as a means to recognize the role that community members played in building social awareness. Likewise, the researcher recognized the limitations of working in the formal sector, and how the formal education system played just one part of a larger whole in creating substantive social awareness-- in this case, social awareness pertaining to the armed conflict in Colombia.

Findings

Significant findings discovered through the interviews were that (a) a multitude of spaces existed in Colombia to engage in critical, reflective dialogue about the armed conflict (b) critical and humanistic pedagogies were being utilized to engage with this topic, and (c) numerous challenges were faced by educators who taught about the armed conflict. Throughout the course of this chapter, the researcher will present and summarize these findings accordingly.

Spaces for Engagement, Critical Reflection, and Dialogue

The first significant outcome of the study demonstrated that at least 15 spaces exist where the armed conflict can be explored through diverse perspectives, and where the Colombian people can engage in critical, reflective dialogue about the armed conflict. In general, Aniceto, Daimelo, and Samson noted that many universities and academic spheres in Colombia have created such spaces for the exploration and critical reflective dialogue of the conflict. Samson highlighted specifically the role that student-led initiatives had in creating such spaces in the universities, whereas Aniceto and Daimelo noted general academic and university spaces existing without mentioning the role of the students. In addition, Mario Enrique critiqued that schools should open their doors to “allow for dialogue about the armed conflict, bringing people who have been involved in the armed conflict... in the guerrilla, the different movements, but also paramilitaries” (M.E. Rodriguez, personal communication, November 18, 2019). He stated that through these dialogues a clear message had to be sent to all sectors of the armed conflict, being: “war is not a good thing, and even less so a dehumanizing war where people are disappeared, dismembered, and children involved” (M.E. Rodriguez, personal communication, November 18, 2019).

A specific university that has produced some interesting work in terms of the memory and the armed conflict, as mentioned by both Aniceto and Mario Enrique, as the *Universidad Distrital*. In addition to the work that the *Universidad Distrital* was effectuating in terms of memory and the armed conflict in Colombian schools, Aniceto furthermore mentioned the IPAZUD institute (Peace Institute of the *Universidad Distrital*), which published a book titled *Enseñanza del Pasado Reciente en Colombia, la Política y el Conflicto Armado como Tema de Aula*, which he noted served as a strong pedagogical tool in teaching about the armed

conflict. In addition to the *Universidad Distrital*, Aniceto noted that the *Universidad Nacional* likewise played an important historical role in the early 1960s through the creation of the Faculty of Sociology, founded by some commissioners from the Truth Commission in Colombia at that time (A. Valencia Torres, personal communication, November 15, 2019). Through this Faculty of Sociology, Aniceto noted that the first violentologists were formed academically, but which he noted could be called “the first anthropology of historical memory of the armed conflict in Colombia” instead of violentologists (A. Valencia Torres, personal communication, November 15, 2019). Furthermore, Aniceto highlighted the critical work that the Peace Observatory of the *Universidad Nacional* was engaged in, which he added had even turned some of their research and workshops on the matter of the armed conflict into books which may also be used as pedagogical tools.

In addition to academic spaces, public or communal spaces were also identified as spaces for engaging in critical, reflective dialogue about the armed conflict. Mario Enrique likewise highlighted the crucial role that the *barrios populares* played as an educational space in which to further advance the dialogue about the armed conflict in Colombia, as well as include its diverse voices. However, he also lamented the fact that there were not utilized to the full extent that they could in used in order to enrich and supplement the teachings of the armed conflict that were being in the classroom (M.E. Rodriguez, personal communication, November 18, 2019). On a somewhat similar note, Daimelo commented that indigenous and rural communities served as the spaces for “the highest reflection about the effects and dynamics of the armed conflict,” given that these communities had been the most affected by the conflict in the last decades (D. Ramos, personal communication, November 9, 2019). Daimelo added that community strikes and protests also created the space for critical engagement and “a conscientization of the general

public about the armed conflict”, highlighting the role that the Colombian state played in the conflict (D. Ramos, personal communication, November 9, 2019). In the case of the indigenous communities in Colombia such as the one Daimelo belongs to, it remains of high importance to inculcate a sense of identity and autonomy to community members, “so that they may come to value the cause of their indigenous community and not be persuaded to join armed groups” (D. Ramos, personal communication, November 9, 2019).

An additional space to engage in critical dialogue and present diverse perspectives of the lived experiences of the conflict which was widely mentioned by participants was the *Centro Nacional de Memoria Histórica* (Center for National Historical Memory). Samson noted that the *Centro Nacional de Memoria Histórica* played a key role in creating the space for the armed conflict in Colombia to be explored. Mario Enrique stressed that the information found in the *Centro Nacional de Memoria Histórica* needed to be protected with a serious commitment, “in order for the Colombian people to be able to deeply reflect on what it means to be Colombian”; but also, because Mario Enrique was convinced that through the information available at the *Centro Nacional de Memoria Histórica* the answers may be found for how to deactivate the violence that exists in Colombia and internalized in the Colombian people (M.E. Rodriguez, personal communication, November 18, 2019). Mario Enrique further criticized that Colombia was unable to build a country of peace if it continued to “hide or lose information”, such as the one found in the *Centro Nacional de la Memoria Histórica* (M.E. Rodriguez, personal communication, November 18, 2019).

Additional spaces that were mentioned by participants were (a) the *Centro de Memoria, Paz y Reconciliación* (Center of Peace, Memory, and Reconciliation) (b) CINEP (Center for Investigation and Popular Education) (c) the national dialogue summit (*la cumbre de diálogo*

social) (d) GDIAM (miner's dialogue group) (e) community projects such as the *Corporación Casa-Estudio*, and (f) expositions that present the violence through the arts. Aniceto noted that the *Centro de Memoria, Paz y Reconciliación* was doing important work in terms of teacher training in the work pertaining to building a social historical memory, led by Prof. Mónica Alvarez (A. Valencia Torres, personal communication, November 15, 2019). In addition, Samson noted that investigation centers such as the CINEP (*Centro de Investigación y Educación Popular*) were good places to further engage in the investigation of the armed conflict in Colombia. More concrete spaces in which to engage in critical, reflective dialogue were suggested by Samson, such as GDIAM—a miner's dialogue group—and the national dialogue summit (*cumbre de diálogo social*), both of which were undertaking the work of bringing groups at conflict together in order to dialogue for a cohabitable future. As he discussed his previous community work in his neighborhood, Mario Enrique mentioned a foundation he worked in called *Corporación Casa-Estudio* (Corporation House-School), which he noted attended to the needs of the family nucleus through educational support services, providing theater and dance services, sports activities, and skills training (M.E. Rodriguez, personal communication, November 18, 2019). He commented that although the work they did through the *Corporación Casa-Estudio* was substantial, unfortunately the resources invested into the foundation did not reach the community it serviced to the extent that it should have. Finally, Mario Enrique also highlighted the important role that expositions centered on the lived experiences of the armed conflict had in terms of creating the space to further engage in critical, reflective dialogue about the armed conflict. One of such expositions that was mentioned was Jesus Abad Colorado's photographic exposition, *El Testigo* (The Witness), which captured the lived experiences of violence throughout Colombia as a result of the ongoing conflict.

Critical and Humanizing Pedagogies

A second key finding through the execution of the study illustrated that the educators that participated in the study largely employed critical and humanizing pedagogies in their work. Critical pedagogies were used by Mario Enrique through his critical analyses of news articles and new stories which examined the lived experiences of the conflict (M.E. Rodriguez, personal communication, November 18, 2019). Aniceto likewise employed critical pedagogies in his classroom through roundtable discussions and critical group dialogue after interpreting and reading through a variety of sources (documentaries, textbooks, films) that presented diverse perspectives of historical memory. Additionally, Mario Enrique used his pedagogy of peace to be critical in the analysis of the armed conflict by situating his learners in deep reflection with prompts such as: “What would you do if tomorrow, there was a new student of your same age that had been involved in the conflict as an armed actor?”, which leads to further critical thought, reflection, and dialogue (M.E. Rodriguez, personal communication, November 18, 2019). Mario Enrique noted that for him, it was fundamental to teach about the armed conflict because by forgetting that which had occurred, “the destructive nature of conflicts and wars which destroy human beings was overlooked” (M.E. Rodriguez, personal communication, November 18, 2019). He furthermore noted that it was important to teach about the armed conflict so that the students may understand that “they may be the only generation—or the first generation in many years—that may live in peace in [Colombia]” (M.E. Rodriguez, personal communication, November 18, 2019). With this understanding and through his teachings, he hoped his students would ultimately gather the necessary tools to be able to defend a culture of peace.

In terms of humanistic pedagogies unearthed in the study, Samson’s mention of the use of John Paul Lederach’s *unlikely dialogues* being utilized through intercommunity work to bring

about reconciliation caught the interest of the researcher. Samson noted that the *unlikely dialogues*, as designed Lederach, were unique dialogue spaces “where interpersonal human relations were at the core of the dialogues, in order to allow for the recognition of the other as a human being” (S. Fajardo, personal communication, November 23, 2019). Likewise, central to the intercommunitary work that Samson effectuated was the concept of *flexibility*, which he noted was critical in peacebuilding and reconciliation work, where enemies needed to be brought in together to dialogue. In addition to Lederach’s *unlikely dialogues*, Mario Enrique mentioned his own use of a pedagogy of respect as a humanizing pedagogy he employed with his learners. Through the respect that he employed with his learners, Mario Enrique noted the cruciality of recognizing the humanity of his learners through the simple act of greeting his learners with a handshake. He went on to explain the importance that the handshake had for individuals who had come from the rural communities of Colombia, since for them the handshake symbolized a recognition of their humanity and not simply subjects of a system. In addition to humanizing handshakes, Mario Enrique added that he furthermore led his classes with a five minute reflection at the start of each session, in order to “center his learners, create a relaxing environment where they may find themselves, but also find knowledge, because knowledge [was] also constructed in silence, through reflection” (M.E. Rodriguez, personal communication, November 18, 2019).

Challenges Faced

“We are experts at getting to know the holocaust of the Jews, but we do not know that which occurs within our own country.”

(A. Valencia Torres, personal communication, November 15, 2019)

There were numerous challenges to teaching the armed conflict which were identified by the participants in the study; however, the three most salient challenges to educators in Colombia as noted in this study were (a) the difficulty of taking learners outside the walls of the classroom for educational trips (b) having to teach about the armed conflict within a course subject that was already heavily impacted with other topics in the social sciences, and (c) the lack of support they received from their educational institutions in order to effectuate meaningful work in the teaching of the armed conflict.

Aniceto and Mario Enrique both talked about the need to liberate learners from the confines of the classroom walls. They both noted that although educational outings to centers of historical memory like the *Centro Nacional de Memoria Histórica* were part of the formal curriculum of teaching about the historical memory of Colombia, in actuality it was very challenging for professors to take their learners out of the classroom for educational field trips due to legalities that required educators to have special insurance to cover such outings (M.E. Rodriguez, personal communication, November 18, 2019; A. Valencia Torres, personal communication, November 15, 2019). Aniceto lamented that the barriers placed on educators to be able to take their learners outside of the classroom for experiential learning, such as the insurance policy requirements, which limited the learners' ability to go outside the classroom to "sites of urban historical memory," such as the *Centro Nacional de Memoria Histórica*, but also other urban elements located outside the classroom "which allow for the construction of memory in an active and direct way" (A. Valencia Torres, personal communication, November 15, 2019).

The second challenge that was made very apparent through the conduction of the study was the challenge of teaching about the armed conflict through a course subject that was already

packed with other mandated topics in the social sciences. In his interview, Mario Enrique notes how challenging it is to teach about the armed conflict when it is packed under the social sciences, saying that “apart from teaching geography, history, economics,” they must undertake the challenging task of teaching about the armed conflict as well, for which they have no support (M.E. Rodriguez, personal communication, November 18, 2019). Mario Enrique further criticizes the compromise that schools have with teaching about the armed conflict, saying that “if they were truly committed to teaching about the armed conflict, they would create processes for evaluating the contents and teaching material for this, and they would allow for a deep dive to examine where the conflict surges within Colombian society” (M.E. Rodriguez, personal communication, November 18, 2019). Aniceto found through his experience that due to the cumulus of information found in the subject of historical memory, there was little time to be able to present thorough materials to his learners. He wished that there could be more time to go over certain lived experiences, focusing on the marginalized perspectives of lesser known events—such as when he was teaching the holocaust during the second world war, he wished to move away from a centralized examination of just Auschwitz and include other sites and narratives of violence that nonetheless occurred outside of Auschwitz. An additional challenge that Aniceto noted was the time he had in order to prepare teaching material, which averaged to four hours per week in his case. What is more, teaching about the armed conflict was taught under the curriculum of the social sciences, which already had an impacted curriculum as it had to cover economics, political science, and history, among other things (A. Valencia Torres, personal communication, November 15, 2019).

The third challenge widely commented on by participants in the study was the lack of support they received in order to teach about the armed conflict. Mario Enrique noted that no

support was provided and the educators had to provide for everything out of their own account (M.E. Rodriguez, personal communication, November 18, 2019). Aniceto concurred with this statement, saying that “everything comes out of pocket... the books and course materials [he buys] because it is [his] passion,” and he attends workshops to learn new forms of teaching about Colombia’s historical memory when he is able to; however, neither his school nor his school district provided support (A. Valencia Torres, personal communication, November 15, 2019). To attend teaching workshops, educators have to ask for permission off work, and in the event they get granted permission, they have to cover all transportation and workshop costs themselves (A. Valencia Torres, personal communication, November 15, 2019). Mario Enrique further adds that no psychological support is provided to either educators or learners, and that he feels “more work could be done to visibilize the marginalized communities of Colombia who have suffered at the hands of the armed conflict” (M.E. Rodriguez, personal communication, November 18, 2019).

Additional challenges that were identified by participants were (a) the invisibilization of Colombian learners that are victims of the armed conflict (b) the challenge of curricular programming, and (c) the ongoing limitations that exist for educators and learners alike to be able to engage in the topic. Mario Enrique spoke about the invisibilization of Colombian students who were victims of the armed conflict frequently throughout his interview, noting how it was easier to locate and identify the Venezuelan students due to their manner of speaking; nonetheless, he mourned for the Colombian students who were invisibilized by the schools and who, in their invisibilization, were unable to receive the psychological, emotional, or educational support they needed in order to be engaged, successful learners. Furthermore, Aniceto pointed to the challenge of “articulating curricular programs and symphonizing the investigative spirit of

other professors, so that they, too, may see the benefits of engaging in this work” (A. Valencia Torres, personal communication, November 15, 2019). Mario Enrique added that, in his school, this curricular challenge was illustrated by the school’s lack of curricular commitment to peacebuilding pedagogies (M.E. Rodriguez, personal communication, November 18, 2019). Lastly, Aniceto also made the comment that engaging in critical, reflective dialogue about the armed conflict could be done with certain liberty in places where there was no conflict—as can be said of Bogotá, for example—however, he noted that in areas where there was conflict, “educators were fearsome of engaging with the topic” (A. Valencia Torres, personal communication, November 15, 2019).

Summary

*“Children and youth are more capable
of giving us ideas for how to build
a country of peace.”*

(M.E. Rodriguez, personal communication, November 18, 2019)

The findings of this study illustrate that spaces exist in Colombia for its people to explore the diverse lived experiences of the armed conflict, as well as engage in critical and reflective dialogue about the conflict. Additionally, it was discovered that critical and humanistic pedagogies were being employed by educators in order to teach about the armed conflict. Finally, the participants of the study noted numerous challenges to teaching about the armed conflict in Colombia, the main challenges being (a) difficulties faced in trying to take learners outside the classroom for experiential learning (b) teaching about the armed conflict within a course subject that was already packed in its curricular with other topics pertaining to the social sciences, and (c) not receiving any emotional, fiscal, or psychological support for engaging in the work of teaching about the armed conflict.

CHAPTER IV: DISCUSSION, CONCLUSIONS, AND RECOMMENDATIONS

Discussion

“Telling our history—extracting it from our memory—is important, because it is the only thing which allows us to see what a new country is capable of building.”
(M.E. Rodriguez, personal communication, November 18, 2019)

This study demonstrated that educators in Colombia were indeed effectuating the work of teaching about the armed conflict and bringing awareness to the diverse lived experiences of the conflict. Moreover, the study identified 15 spaces in which to engage in critical, reflective dialogue about the armed conflict which thus likewise meant these spaces could be further used to engage in critical dialogue about reconciliation efforts. Given that these spaces were identified through interviewing four educators, the researcher recognizes that there may be a plethora of additional spaces of this sort in existence throughout Colombia. In sum, the identification of spaces wherein conflict affected communities could convene and engage in critical, reflective dialogue about their historical memory was a powerful finding of this study since it represented advancements in reconciliation efforts in Colombia.

Although the identification of these spaces represented advancements in reconciliation efforts in Colombia, findings of the study supplemented that the role of schools or academic institutions could be advanced in order to create more spaces to further engage in critical dialogue about the armed conflict. Samson noted that to this end, schools could be opening their doors to bring in different actors of the armed conflict for dialogue, such as paramilitaries, guerrillas, politicians, and civilians (S. Fajardo, personal communication, November 23, 2019). If academic institutions in Colombia engaged in this type of work of bringing together communities in conflict for dialogical purposes, they would be both presenting and centralizing diverse and alternative narratives of the armed conflict, which in turn facilitates in the rebuilding

of the historical memory of the armed conflict. As highlighted in Chapter II of this study, education's responsibility to create these spaces is what assists and contributes to peacebuilding and reconciliation efforts in conflict affected communities. Keeping all of this in mind, it is nonetheless important for these spaces of dialogue, peacebuilding, and reconciliation to be accessible to the public since not everyone passes through the educational system. In order to be truly committed to advancing reconciliation efforts in Colombia, academic spaces should not be the central spaces where this work is carried out. Therefore, *barrios populares* and community-led pilot groups therein could play a major role in advancing reconciliation efforts by creating accessible spaces for the Colombian populace to engage in critical, reflective dialogue about its armed conflict, as suggested by Mario Enrique.

The researcher was content to find that educational approaches being used in Colombia to teach about the armed conflict centered on fostering respect for one another, and that critical dialogue, role play, and oral histories were all used as pedagogical tools. Nevertheless, educational approaches fell short when it came to the inclusion of alternative narratives about the armed conflict. As seen from the findings of the study, the education approaches used to teach about the armed conflict remained largely hegemonic, which meant that marginalized voices and groups remained misrepresented in course material or invisibilized altogether. The inclusion of alternative lived experiences of the armed conflict was hindered by the course materials used and the inaccessibility of sites of historical memory, such as the *Centro Nacional de Memoria Histórica* or the *barrios populares*. Since educators were not provided with texts or documents to use in their teaching of the armed conflict, whatever course materials they ended up utilizing was either bought by the educators themselves, or easily accessible to all learners. In the case of the participants interviewed, Mario Enrique noted that the primary material he used to teach

about the armed conflict were news sources, whereas Aniceto used documentaries, textbooks on historical memory, and even films. This is significant given that Aniceto and Mario Enrique were colleagues at the same school, yet even with each other at close proximity, they did not seem to share course materials in order to supplement one another's teaching of the armed conflict. Furthermore, the insurance policy regulation requirement for educators who sought to take their learners outside the classroom for some experiential learning proved to be cumbersome for educators, and largely impeded them from taking their learners to spaces where diverse and alternative narratives of the armed conflict could be found.

Limitations of the study were in the size, sample diversity, and duration of study. No women, Afro-Colombians, or educators from rural communities were included in this study, which was unfortunate given that these communities have been the most affected by the armed conflict. There were a total of four participants in this study, and as the researcher conducted the interviews, participants would often note that there were other people engaged in similar work who should also be interviewed. At the time of this writing, there were four additional individuals identified as possible participants to this study; however, due to time constraints, those additional people were not able to be included in this study. The researcher laments the fact that these individuals were unable to participate in the study, particularly because three out of the four potential participants identified as female and the researcher would have delighted at the opportunity to hear from their experiences. This snowball effect was highly inspiring for the researcher, however, and shed light on the fact that numerous educators in Colombia were engaging with the work of teaching about the armed conflict. The limited time allotted to conduct this study limited the number of participants that could be interviewed. As noted

previously, due to these limitations, the results from this study will not be generalized to represent Colombia as a whole.

An additional limitation to the study resulted from technical difficulties experienced with some of the interviews. Connectivity issues through Whatsapp resulted in Mario Enrique's call being choppy, with dropped connections sporadically throughout the duration of the call. Recording issues were likewise experienced with Samson's interview, which the researcher did not realize until she started to transcribe the interview and noticed that the audio recording was scratchy and inaudible for ten whole minutes, which challenged the researcher's ability to transcribe the interview. Thankfully, the researcher had taken written notes during all the interviews conducted via phone, so she was able to consult her written notes to supplement whatever was not captured in the recording of the interviews.

Conclusions

“With all the massacres that [ex-combatants/paramilitaries] have committed, [we have to understand that] they are still human beings, and we have to find their humanity, and draw out their humanity.”

(M.E. Rodriguez, personal communication, November 18, 2019)

The most significant conclusion from this study was that educational approaches utilized by the participants of the study were indeed facilitating reconciliation efforts for the Colombian populace. This was illustrated through the participants' use of humanizing and critical pedagogies, as discussed in chapter three, where educators were fostering values of respect for one another in their classrooms. Additionally, Samson's utilization of the *unlikely dialogues* with communities in conflict likewise fostered values of respect for the other through its human-centered approach. In sum, the findings of the study, in terms of the plentitude of spaces

identified for critical and reflective dialogue and the pedagogies being used by educators, point in a positive direction for reconciliation efforts in Colombia.

Based on the challenges that were disclosed in the findings of this study, the researcher further concludes that there needs to be serious social compromise to recognize the armed conflict in Colombia and furthermore imagine a future without the conflict. In relation to this, opportunities need to be created or facilitated for Colombians to learn about and explore the diverse lived experiences of the conflict, since through these lived experiences it may become apparent that these events represent an armed conflict and not “a terrorist threat against a legitimate state”, which Samson highlighted through his interview was the official rendering of events in the historical memory of Colombia (S. Fajardo, personal communication, November 23, 2019). Part of this social compromise must also be to the reintegration of ex-combatants so that through their reintegration, they may believe and trust that their humanity and right to life will be respected. By committing to the reintegration of ex-combatants, the Colombian populace will encourage ex-combatants to trust in the reintegration process, while also encouraging them to imagine a future without conflict, to abandon their arms, and never return to conflict.

Finally, the researcher concludes that the lack of curricular compromise to present the historical memory of Colombians whose lived experiences confirm the existence of an armed conflict contribute to the discrepancies that were found through the study when participants noted contradictory statements in terms of whether the armed conflict was being taught, or whether there were groups of educators that gathered to further develop work around teaching the armed conflict. This is due to the somewhat existing pedagogical liberty in teaching about the armed conflict, which allows for educators to decide whether to engage with teaching the topic altogether, or how they will choose to do so. Further, the lack of curricular compromise to

teaching about the armed conflict in general creates this challenge, since teaching about the armed conflict is still not mandated, but just suggested to teachers to take on as an additional topic to cover within the social sciences course. In addition, the lack of curricular compromise to the teaching of the armed conflict furthermore leads to the lack of psychological and economic support for educators that choose to engage in this topic. In the event the Ministry of Education in Colombia was serious about teaching about Colombia's armed conflict, it would make sense to integrate psychological support services for educators and learners to engage with the topic in a safer and more supportive approach, since so many Colombians have been impacted by the armed conflict.

Recommendations

*“For all Colombians—living within our nation’s borders
or abroad—the compromise has to be that we all
become ever more serious about saying no to arms.”*
(M.E. Rodriguez, personal communication, November 18, 2019)

The research initiated through this study may be advanced by expanding the study to include more voices (women educators, Afro-Colombian educators, educators in rural communities, and other marginalized communities), and by further identifying additional spaces in which to engage in critical, reflective dialogue about the armed conflict. Similarly, this advanced research could likewise include the voices of those who negate the existence of the armed conflict, since their perspective would be useful in developing this study further. Additionally, collaborations and educational exchanges could occur between academic institutions in Colombia and abroad, or even across Colombia so that pedagogical approaches to teaching about the conflict could be further explored. One such international collaboration that could take place is between the University of San Francisco's Arrupe Human Rights Observatory in the United States, and the *Observatorio de Paz* at the *Universidad Nacional* in

Colombia. Other institutions or individuals with an interest in expanding this research could likewise get in contact with the spaces/organizations/universities that were listed in this study. A collaborative approach and international accompaniment to the work that is being carried out in Colombia in terms of teaching about the armed conflict, its historical memory, and peacebuilding, would be of utmost significance to the educators engaged in this work and the Colombian society that is attempting to rebuild and heal during its current period, post the signing of the Peace Accords.

REFERENCES

- Bickmore, K. (2017). Conflict, peacebuilding, and education: Rethinking pedagogies in divided societies, Latin America, and around the world. In K. Bickmore, R. Hayhoe, C. Manion, K. Mundy, and R. Read (Eds.), *Comparative and international education: Issues for teachers*, 2, 268-299. Toronto: Canadian Scholars Press.
- Bickmore, K., Kaderi, A.S., & Guerra-Sua, A. (2017). Creating capacities for peacebuilding citizenship: History and social studies curricula in Bangladesh, Canada, Colombia, and Mexico, *Journal of Peace Education*, 14(3), 282-309.
- Bryan, A. & Vavrus, F. (2005). The promise and peril of education: The teaching of in/tolerance in an era of globalisation, *Globalisation, Societies and Education*, 3(2), 183-202.
- Cervantes-Duarte, L. & Fernandez-Cano, A. (2016). Impact of armed conflicts on educational agents: A multivocal review, *Educare Electronic Journal*, 20(3), 1-24.
- Colombia. (n.d.). In *Encyclopaedia Britannica online*. Retrieved from <https://www.britannica.com/place/Colombia/La-Violencia-dictatorship-and-democratic-restoration>
- Creswell, J.W. (2006). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among the five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Diazgranados, S., Noonan, J., Brion-Meisels, S., Saldarriaga, L., Daza, B., Chávez, M., & Antonellis, I. (2014). Transformative peace education with teachers: Lessons from Juegos de Paz in rural Colombia, *Journal of Peace Education*, 11(2), 150-161.

- Freire, P. (1978). *Pedagogy in process: The letters to Guinea-Bissau*. New York: Seabury Press.
- Galtung, J. (1964). An editorial, *Journal of Peace Research*, 1(1), 1-4.
- Galtung, J. (1967). *Theories of peace: A synthetic approach to peace thinking*. International Peace Research Institute, Oslo.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, (3), 167-191.
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Pittsburg, PA: Duquesne University.
- Gomez-Suarez, A. (2017). Peace process pedagogy: Lessons from the no-vote victory in the Colombian peace referendum, *Comparative Education*, 53(3), 462-482.
- Higgins, S. (2019). Culturally responsive peacebuilding pedagogy: A case of Fambul Tok Peace Clubs in conflict-affected Sierra Leone, *International Studies in Sociology of Education*, 28(2), 127-145.
- JEP: Jurisdicción especial para la paz. (n.d.). Retrieved from <https://www.jep.gov.co/Paginas/Inicio.aspx>
- Machi & McEvoy (2016). *The literature review: Six steps to success*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Marín González, K. (2017). Construcción de paz en escenarios de violencia intracomunitaria. Estudio de caso Sierra de la Macarena (Meta- Colombia), *Estudios Políticos (Universidad Antioquia)*, 51, 196-217.
- Mila, C. (2019, March 21). En la era de Duque, la Unidad de Búsqueda de Desaparecidos tiene menos plata. *Pacifista*. Retrieved from <https://pacifista.tv>

- Montoya, J.B., & Muñoz, C.P. (2017). Los contextos de guerra, violencia, negociación y su influencia en los conflictos en la Universidad de Antioquia. *Estudios de Derecho*, 75(165), 281-309. DOI: 10.17533/udea.esde.v75n165a13.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Muñoz, M.R. (2019, April). Peace in Colombia: Challenges and opportunities. *CELASA Spring 2019 Keynote Speaker*. Talk presented at the University of San Francisco, San Francisco, CA, United States.
- Murphy, K., Pettis, S., & Wray, D. (2016). Building peace: The opportunities and limitations of educational interventions in countries with identity-based conflicts. In Monisha Bajaj and Maria Hantzopoulos (Eds.), *Peace Education: International Perspectives*, 35-50. London & New York: Bloomsbury Academic.
- Staff ¡Pacifista! (2019, April 23). 2018 fue el peor año para los líderes sociales en Colombia. *Pacifista*. Retrieved from <https://pacifista.tv>
- Toh, S. & Cawagas, V. (2017). Building a culture of peace through global citizenship education: An enriched approach to peace education, *Childhood Education*, 93(6), 533-537.
- UN World Bank Group: Fragility, Conflict, & Violence. (2016). [Graph illustration]. *Conflict and violence in the 21st century: Current trends as observed in empirical research and statistics*. Retrieved from <https://www.un.org/pga/70/wp-content/uploads/sites/10/2016/01/Conflict-and-violence-in-the-21st-century-Current-trends-as-observed-in-empirical-research-and-statistics-Mr.-Alexandre-Marc-Chief-Specialist-Fragility-Conflict-and-Violence-World-Bank-Group.pdf>

- Uppsala Conflict Data Program (2019). UCDP/PRIO Armed Conflict Dataset. *Uppsala University & the Peace Research Institute Oslo*. Retrieved from <https://ucdp.uu.se/#/>
- Uribe García, J. (2018). El testimonio de las víctimas como recurso pedagógico. Aportaciones para el posconflicto colombiano, *Praxis & Saber*, 9(20).
- Villamil, M. (2013). Educación para la paz en Colombia: Una búsqueda más allá del discurso. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 3(2), 25-40.
- Zemblyas, M. (2016). Emotion, trauma, and critical pedagogy: Implications for critical peace education. In Monisha Bajaj and Maria Hantzopoulos (Eds.), *Peace Education: International Perspectives*, 19-33. London & New York: Bloomsbury Academic.

APPENDIX A: CONSENT FORMS

English Version

CONSENT TO PARTICIPATE IN A RESEARCH STUDY

Below is a description of the research procedures and an explanation of your rights as a research participant. You should read this information carefully. If you agree to participate, you will sign in the space provided to indicate that you have read and understand the information on this consent form. You are entitled to and will receive a copy of this form.

You have been asked to participate in a research study conducted by Laura Rocio Vesga Villalba, a graduate student in the Department of Human Rights Education at the University of San Francisco's School of Education. This faculty supervisor for this study is Dr. Luz Garcia, a professor in the Department of International Multicultural Education at the University of San Francisco's School of Education.

WHAT THE STUDY IS ABOUT:

The purpose of this research study is to analyze formal and informal educational approaches to teaching about the armed conflict in Colombia. This research will focus on intergenerational approaches to peacebuilding, and community and/or personal reconciliation outcomes of peacebuilding teaching approaches. In sum, the research will identify which peacebuilding teaching approaches are the most effective in terms of paving the way for community-wide reconciliation, so that these approaches may then be suggested to be applied in Colombia during its current context, post the signing of the Peace Accords with the FARC (Revolutionary Armed Forces of Colombia).

WHAT WE WILL ASK YOU TO DO:

During this study, the following will happen: the researcher will call you via Whatsapp to conduct your interview about what it is like to teach or talk about the armed conflict in Colombia, in your perspective roles as formal or informal educators. The interview will be recorded on the researcher's laptop via the "voice recorder" app, and then transcribed in two-week's time. You will be provided the transcript of the interview to review and consent for the researcher's further use in her study. You may withdraw your consent from the study at any time.

DURATION AND LOCATION OF THE STUDY:

Your participation in this study will involve one 30-minute interview, conducted via Whatsapp, with the possibility of a follow-up 15-minute interview as needed. The study will take place at the University of San Francisco, in San Francisco, California, but the interviews are conducted via Whatsapp so the participants are able to remain in their respective locations in Colombia.

POTENTIAL RISKS AND DISCOMFORTS:

We do not anticipate any risks or discomforts to you from participating in this research. If you wish, you may choose to withdraw your consent and discontinue your participation at any time during the study without penalty.

BENEFITS:

You will receive no direct benefit from your participation in this study; however, the possible benefits to others include learning from your perspective about what it is like to teach or talk about the armed conflict in Colombia.

PRIVACY/CONFIDENTIALITY:

Any data you provide in this study will be kept confidential unless disclosure is required by law. In any report we publish, we will not include information that will make it possible to identify you or any individual participant. Specifically, participants' names will be coded to different names, and the names of the educational establishments will not be released, to protect their confidentiality. Recordings will be saved on the researcher's personal laptop, which is secured with a password. The file names will be coded as well, to protect confidentiality. Consent forms and any other identifiable data will be destroyed after the researcher concludes the interviews and finishes the study, in mid- to late-November.

COMPENSATION/PAYMENT FOR PARTICIPATION:

There is no payment or other form of compensation for your participation in this study.

VOLUNTARY NATURE OF THE STUDY:

Your participation is voluntary and you may refuse to participate without penalty. Furthermore, you may skip any questions or tasks that make you uncomfortable and may discontinue your participation at any time without penalty. In addition, the researcher has the right to withdraw you from participation in the study at any time.

OFFER TO ANSWER QUESTIONS:

Please ask any questions you have now. If you have questions later, you should contact the principal investigator: Laura Rocio Vesga Villalba at +1 XXX XXX XXXX or lrvesgavillalba@usfca.edu. If you have questions or concerns about your rights as a participant in this study, you may contact the University of San Francisco Institutional Review Board at IRBPHS@usfca.edu.

I HAVE READ THE ABOVE INFORMATION. ANY QUESTIONS I HAVE ASKED HAVE BEEN ANSWERED. I AGREE TO PARTICIPATE IN THIS RESEARCH PROJECT AND I WILL RECEIVE A COPY OF THIS CONSENT FORM.

PARTICIPANT'S SIGNATURE

DATE

Spanish Version

CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR EN UNA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Abajo encontrará la descripción del proceso de investigación y explicación de sus derechos como participante de investigación. Lea esta información cuidadosamente. En el caso que decida participar en la investigación, debe firmar en el lugar indicado para señalar que ha leído y comprende la información de este formulario de consentimiento. Usted tiene derecho a recibir una copia de este formulario, y la recibirá.

La Srta. Laura Rocío Vesga Villalba pide su participación en la investigación educativa que llevará a cabo a través de su programa de maestría en Educación de Derechos Humanos en la Facultad de Educación en la Universidad de San Francisco. La directora de tesis para esta investigación es la Dra. Luz García, profesora en el departamento académico de Educación Internacional y Multicultural en la Facultad de Educación en la Universidad de San Francisco.

DE QUE SE TRATA LA INVESTIGACIÓN:

El propósito de esta investigación educativa es analizar diferentes formas de enseñar sobre el conflicto armado en Colombia, analizando tanto los espacios educativos formales como los informales. La investigación se enfocará en planteamientos intergeneracionales del mantenimiento y la consolidación de la paz, y resultados de reconciliación comunitaria y/o personal con respeto a planteamientos de la educación del mantenimiento y la consolidación de la paz. En definitiva, la investigación identificará cuales son los planteamientos educativos más efectivos del mantenimiento y la consolidación de la paz en términos de abrir el camino para que haya reconciliación a nivel comunitario, para que estos planteamientos puedan entonces ser sugeridos para implementación en Colombia durante el contexto actual, después de la firma de los Acuerdos de Paz con las FARC.

LO QUE LE PEDIREMOS A USTED COMO PARTICIPANTE:

Durante la investigación, esto es lo que sucederá: la investigadora lo/a llamará a través de Whatsapp para entrevistarlo/a sobre cómo es enseñar o hablar sobre el conflicto armado en Colombia, según su rol como educador del sector formal o informal. La entrevista será grabada en el computador de la investigadora a través de la aplicación “grabadora”, y luego será transcrito durante el periodo de tres semanas. Se le entregará el transcrito para su revisión y autorizar su uso a la investigadora para el resto de la investigación. Tiene derecho a retirar su consentimiento para participar en la investigación a cualquier momento.

DURACIÓN Y UBICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN:

Su participación en esta investigación educativa implica una entrevista de 30 minutos a través de Whatsapp, con la posibilidad de tener otra entrevista de seguimiento de unos 15 minutos, según lo necesario. La investigación tomará lugar en la Universidad de San Francisco, en la ciudad de San Francisco del estado de California en los Estados Unidos, pero las entrevistas serán a través de Whatsapp para que los participantes puedan permanecer en Colombia.

RIESGOS POSIBLES E INCOMODIDADES:

No anticipamos ningún riesgo o incomodidad a través de su participación en la investigación. Si desea, puede retirar su consentimiento y discontinuar su participación en la investigación a cualquier momento sin penalización.

BENEFICIOS:

No recibirá ningún beneficio directo a través de su participación en esta investigación; sin embargo, los beneficios posibles a los demás es claro, ya que aprenderán a través de su perspectiva sobre cómo es enseñar o hablar sobre el conflicto armado en Colombia.

PRIVACIDAD/CONFIDENCIALIDAD:

Cualquier dato que usted provee será guardado confidencialmente, al menos que divulgación sea requerido por ley. En cualquier reporte que publiquemos, no incluiremos ninguna información que haga posible que sea identificado/a o cualquier otro participante de la investigación. Específicamente, los nombres de los participantes de la investigación serán codificados a nombres diferentes, y los nombres de las instituciones educativas no serán publicados para proteger su confidencialidad. Las grabaciones de las entrevistas serán guardadas en el computador personal de la investigadora, el cual está protegido con contraseña. Formularios de consentimiento, las grabaciones de las entrevistas, y cualquier dato que pueda identificar a los participantes de la investigación serán destruidos después que la investigadora concluya las entrevistas y termine la investigación, a final de noviembre.

REMUNERACIÓN/PAGO POR PARTICIPAR:

No hay pago ni cualquier otra forma de remuneración por su participación en esta investigación educativa.

NATURALEZA VOLUNTARIA DE LA INVESTIGACIÓN:

Su participación es voluntaria y usted puede rechazar su participación en la investigación sin penalización. Asimismo, puede saltar las preguntas o tareas que le incomoden, y puede discontinuar su participación a cualquier momento sin penalización. Además, la investigadora tiene el derecho de retirar su participación en la investigación a cualquier momento.

OFERTA PARA RESPONDER PREGUNTAS:

Favor de preguntar sus preguntas ahora. Si tiene preguntas más adelante, debe contactar a la investigadora principal: Laura Rocío Vesga Villalba al +1 XXX XXX XXXX o lrvesgavillalba@usfca.edu. Si tiene dudas o preguntas sobre sus derechos como participante en esta investigación, también puede contactar la Universidad de San Francisco Institutional Review Board al IRBPHS@usfca.edu.

**HE LEIDO LA INFORMACION DE ESTE FORMULARIO DE
CONSENTIMIENTO. CUALQUIER PREGUNTA QUE HE HECHO ME LA HAN
RESPONDIDO. ACEPTO PARTICIPAR EN ESTA INVESTIGACION EDUCATIVA Y
RECIBIRE UNA COPIA DE ESTE FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO.**

FIRMA DEL/DE LA PARTICIPANTE

FECHA

APPENDIX B: INTERVIEW TRANSCRIPTIONS

Aniceto Interview - conducted Nov. 15, 2019

Lera pregunta: ¿cómo se enseña sobre el conflicto armado en Colombia?

No sé si tienes alguna otra forma para empezar el diálogo para poder interactuar y mostrar lo que yo tengo de material e ir mostrándote de a poquito lo que ha sido la experiencia del trabajo del campo de la memoria histórica en el aula.

Super, como te sientas tú más cómodo, el punto es contestar las preguntas de alguna u otra manera entonces no se si quieres comenzar con el trabajo que ya has hecho, o lo que digas tu.

Perfecto.

¿Usted me da consentimiento para que yo haga esta entrevista?

Totalmente. Totalmente.

Super, entonces sigamos. ¿No sé si quieras seguir describiendo como es la experiencia de enseñar sobre el conflicto armado en Colombia?

Bueno, yo fundamentalmente primero me presento. Mi nombre es Aniceto Valencia Torres. Nací en la ciudad de Santa Marta, departamento del Magdalena en Colombia, la zona de la costa caribe. Tengo 62 años y tengo una experiencia de trabajo en la educación de más de 25 años. Soy egresado de la licenciatura de ciencias de la educación con énfasis en ciencias sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá y tengo una maestría en enseñanza de la historia y una especialización en pedagogía y la lúdica en escenarios escolares. Mi trabajo referente al tema que estás estudiando, pues mi experiencia escolar sobre la memoria histórica en

el aula la inicié hace 5 años pues a raíz que hubo una invitación a los inicios de vinculación de docentes a los proyectos de la memoria histórica en el escenario escolar en el Centro de Memoria Paz y Reconciliación del distrito capital. Como te comentaba, una de las personas que mas influyo en esa iniciativa fue una maestra—o es una maestra porque ella está todavía indagando en un trabajo que se llama redes de la memoria-- que es la profesora Mónica Álvarez. A ella le debo todo ese ánimo, ese impulso, y a partir de ahí arranqué y empecé con puntos ciegos, pero poquito, poquito, se fueron alumbrando, y el trabajo pues con el primer grupo que salió hace dos años de ingresados de nivel de bachillerato de grado 11 se hicieron cosas interesantes. ¿Por dónde arranqué? Inicialmente tome las experiencias de la memoria histórica de lo que sucedió en la segunda guerra mundial y en concreto en el escenario de lo que fue el holocausto judío—uno de los autores que te voy a mostrar, no se si lo alcanzas a ver ahí—Primo Levy, es un químico ya fallecido italiano que participó en la resistencia en el norte de Italia y fue capturado por las tropas alemanas y fue llevado al campo de concentración de Auschwitz. En ese escenario de represión de encarcelamiento, Levy va escribir tres obras, siendo una de las importantes la que se llamó *Los Hundidos y los Salvados*. De ese primer libro sacamos un documentico de unas 10-12 páginas que los estudiantes en grado 10o empezaron a leer, y también empecé a desarrollar un poquito la teoría, los orígenes de la memoria histórica, en un trabajo que se llamó “la antropología de la memoria y el olvido”. Fue un documento que es cuando uno aprende al ensayo error y a decir, “esto no lo vuelvo hacer,” porque fue un documento muy condensado de casi 21 páginas que los chicos solamente lograron avanzar aproximadamente el 40%-- unas 8-10 páginas—entonces ya ir notando lo que había sido no un fracaso sino una pequeña falla que había que ajustar. Entonces volvimos, retomamos el libro de *Los Hundidos y los Salvados* y empezamos a trabajarlo y a la par, lo tomamos también con imágenes a través de un documental

que se llama Soah—s-o-a-h—que tiene que ver con todos los testimonios y todas las situaciones duras que se vivieron en la 2da guerra mundial y más concretamente en varios campos de concentración que las tropas nazis tomaron en los países del centro de Europa que invadieron. Muchas veces digamos que, no fue más cierto, pero si caímos un poquito en el error de haber tomado solamente Auschwitz cuando habían más de 88 campos de concentración más que no están como digamos, entre comillas, muy publicitados, pero sí que realmente era necesario tomarles porque para que ya en indagaciones personales empecé encontrar testimonios y huellas de que también fueron llevados personas diferentes a los judíos como fue el caso de algunos negros norteamericanos. Entonces, y también habían gitanos, más que todo de la zona de Rumanía y una parte también de la zona de Hungría, entonces pero por el cúmulo de información muchas veces quedaba como muy corto de tiempo para poderlos desglosar y llevárselo a mostrar a los chicos. De esa primera experiencia que tomamos sobre la construcción de la memoria histórica del conflicto en Europa, y más concretamente el holocausto, un grupo de chicos, de la cual tengo el orgullo que hay dos estudiantes que están en este momento adelantando estudios superiores en la universidad distrital, ellos hicieron en un cartón un símbolo de un prisionero con una sombra y se hizo como una especie de *performance* o un taller muy transitorio, muy veloz en el corredor del segundo nivel del colegio de donde trabajo—y eso causó impacto. Eso causó impacto porque era sacar la experiencia que estaba en el aula, sacarla al corredor como un intento de desafío, pero también como un intento de construir el conocimiento histórico. Entonces ese punto a favor para los chicos les entusiasmó mucho. En el cronograma del tiempo para instruir las investigaciones y el desarrollo de los temas en el aula era lo que se podía promediar de más o menos cuatro horas semanales. Cuatro horas semanales cuya carga o nombre titular de la asignatura era *economía y ciencia política*. Era muy difícil en esa primera instancia

decir, “la asignatura se va llamar construcción de la memoria histórica,” porque el resto de colegas—a la diferencia de uno solo, que es el amigo que tengo, el colega que es como un hermano: Mario Enrique Rodríguez—el sí entendió la problemática pero él me decía que era como imposible mostrar todo lo que había sucedido en la segunda guerra mundial sin que necesariamente solamente fueran narrativas, recogimiento de testimonio de memoria y solamente nos quedáramos ahí. Ese es una de las implicaciones que uno debe prever para solamente decir **somos expertos solamente en conocer el holocausto judío, pero no conocemos lo que pasa al interior de nuestro país.** Entonces yo le decía, “yo voy con calma,” porque la realidad era no solamente mostrar un contexto internacional, sino que nos diera las herramientas, las bases necesarias para luego ponerlas aquí, y mirar como unos elementos comparativos de los hechos históricos, pero guardando las distancias geográficas y también las latitudes de las culturas de guerra que se formaron en el periodo del ‘39 a ‘45 en Europa, y a la vez que podía haber pasado en Colombia en ese mismo periodo. Era como hacer una simetría o una especie de línea de tiempo histórica para mirar que Colombia en ese periodo del ‘39 a ‘45 estábamos a punto ya del colapso del 9 de abril del 48. Y lo que se venía cocinando o cuajando era la violencia política partidista entre dos partidos tradicionales: liberales por un lado y conservadores por otro lado. Entonces eso nos dieron unos referentes que prácticamente los chicos fueron amasando a través de sus escritos. Las presentaciones de los trabajos de ellos eran de absoluta libertad. Y se hacían duras en unas especies de paneles o mesas redondas, pero también se hacían una especie de cine foro sobre los documentales que veíamos en el caso de los judíos y el papel de intervención que hizo la policía secreta de Hitler.

Bueno, continuando la situación, ya para el segundo round o la segunda etapa, tomamos todo lo que fue las experiencias de las dictaduras del cono sur en la cual hay este libro que se llama

Memorias Militares Sobre la Represión en el Cono Sur: Visiones en Disputa y Dictadura y Democracia. Entonces esto es una colección que se llama Memorias de la Represión, que son diez libros, encabezados en el 1er libro por la autora que te cité ayer, la socióloga argentina Elizabet Jelin, aquí está el segundo libro que ella publicó que se llama *La Lucha por el Pasado y la Construcción de la Memoria Social*. Ella es una socióloga argentina, una mujer berraquísima, diría yo la expresión, donde ha plasmado esa metodología muy sencilla de como recoger las fuentes, las narrativas, los testimonios, las intenciones, las emociones, las catarsis, todos esos dolores que muchas mujeres, muchos hombres, muchos ancianos sufrieron durante la represión y a la par hay un libro muy interesante que se llama *Efemérides en la Memoria*, ese es de Argentina que es una propuesta metodológica para trabajar en el aula y toma tres fechas interesantes : que fue el primer inicio de un hecho histórico, no se si lo recuerda, que se llamó la famosa noche de los lápices, cuando los estudiantes de una escuela de Buenos Aires hacen un paro, eso fue para la fecha del 24 de marzo de 1976. Hacen un paro para pedir descuento del boleto del transporte, y a partir de ahí se sucede el cambio violento de ese momento, si no lo recuerdo, no estoy mal, la presidente era Evita Perón, quien asume el mando del gobierno argentino ante el fallecimiento de su esposo, el presidente populista, Juan Domingo Perón. Entonces, de ese hecho de la noche de los lápices sale una película documental que todavía se sigue trabajando dentro de el escenario de los países de sur américa y más concretamente en Colombia. Entonces se han hecho algunos talleres porque el libro tiene una substancia muy metal—es que muestra una serie de lecturas críticas muy breves, pero a la vez va creando como una especie de una ficha o un cuadro muy extenso que tu puedes empezar a enriquecer de acuerdo de la gente de relación de investigaciones de los hechos que se analizan durante todo ese taller. De hecho, hay un sobreviviente de esa película y de las situaciones de las torturas que

vivieron los estudiantes en el momento en que el cuerpo militar comandado por Jorge Videla asume el poder y luego lleva por una represión con desapariciones, torturas, asesinatos sistemáticos, y de esa reacción hay un levantamiento ciudadano y en particular por las mujeres, que se llamó las abuelas de mayo. En esa hay muchos documentos en forma de video lo mismo que en grabaciones en audio. Pasando rápidamente, haciendo un salto, luego ya el tercer momento del trabajo fue lo que nos empezamos a ... [16.40] en el caso de Colombia, y en Colombia empezamos a analizar los actores que generan el conflicto. Es un libro que tengo acá, me llegó este año, que se llama *Militares y Guerrillas* que es de dos investigadores: un politólogo y una psicóloga de la Universidad Nacional; esto se puede bajar por internet—los autores se llaman, Juan Esteban Ugarriza y Natalia Pabón Ayala. Entonces muestra lo que se llama la memoria histórica el conflicto armado en Colombia desde los archivos militares, o sea aquí ya hay una visión totalmente diferente y la periodización que ellos investigaron fue del año 1958 - 2016 o sea que está muy reciente. Pero entonces se recogen los archivos, los diferentes sitios que ellos dicen a la introducción del libro como fueron ya archivos militares que siempre en las condiciones que estamos en nuestro país ha sido supremamente difícil. Entonces que tomamos de ese ... [18.08] que es la memoria histórica en Colombia, tomamos varias masacres en conjunto y a la vez de que tomamos varias masacres, a la par íbamos viendo por ejemplo documentales que aparecen acá dentro de un proyecto de tres discos que sacó la cinemateca distrital que se llama “Los Movimientos Sociales en Colombia”. Entonces el referente histórico lo tomamos como una película que se llamó “Canaguaro” que hace referencia a unos hechos históricos en los llanos orientales en 1953 explico brevemente porque la fecha, porque a raíz de los sucesos del 9 abril del '48 que se llamó *El Bogotazo* que con la muerte del caudillo liberal popular Jorge Eliécer Gaitán se desencadena toda una ola de violencia bipartidista porque la violencia no solamente

vino de un solo sector social que en ese momento podía calificarse de que todo había sido por la base del pueblo por su poca educación, por su poca orientación política, y decidieron tomar las armas, no. La confrontación se ajusta ideológicamente por dos símbolos que son: la bandera roja-- los liberales; y la bandera azul-- los conservadores. Entonces empieza a darse una ola de masacre sobre todo en lo que se llamó el gran Quindío, el gran Tolima, que estaban integrados geográficamente por tres, cuatro regiones muy vitales, que era el Tolima grande, que hacía parte entre el Tolima y el Huila, una parte del sur del Cauca, el gran Caldas y ese gran Caldas recogía tres departamentos, que son Quindío, Risaralda y Caldas. Y entonces todos esos elementos se conjugan y se desata una matanza dura, dura, muy violenta en la zona rural de estas regiones situadas geográficamente. Entonces “Canaguaro” es la reafirmación visual fílmica, si no estoy mal creo que el director se llama Alejandro Duque y ellos filman como es la vida del guerrillero, que lo duplicaba digamos el oficialismo como bandoleros era el guerrillero del llano un personaje como lo siguiente el líder máximo de la guerrilla del llano, Guadalupe Salcedo Unda, y otro personaje Dumar Aljure de la zona del alto arial, de la zona del castillo del dorado, todos ellos localizados entre las regiones del departamento del Meta, Casanare, y Arauca. Y había un personaje liberal un ciudadano muy estudiado Eduardo Franco de la cual el posteriormente en el año 62 saca un libro que se llamó *Las Guerrillas del Llano*. De esos libros tomamos algunas páginas que nos sirvieran como referente para empezar a construir las voces y tomamos también una síntesis muy abreviada de lo que fue la primera comisión de la verdad y reconciliación del conflicto armado en Colombia. De la cual hacía parte Monseñor Germán Guzmán, religioso que muere en México, Orlando Fals Borda, sociólogo de la costa caribe... y el abogado Eduardo Umaña Luna, ellos lo que fue el maestro sociólogo Fals Borda, Germán Guzmán y el padre Camilo Torres Restrepo fundan la facultad de sociología en la Universidad Nacional, y entonces

ahí empieza una primera semilla de lo que podríamos llamar preliminarmente como la antropología de la memoria histórica del conflicto en Colombia pero que en esa época no se denominaba así si no que se le llamaban violentólogos. De eso hay una serie de trabajos que está por ejemplo este trabajo que se llama *Memoria silencio y acción psicosocial* este es un trabajo interesante porque es de una cátedra de Ignacio Martín Baro de la Universidad de San José de Costa Rica y habla sobre las reflexiones sobre porque recordar en Colombia y el compilador es un abogado que se llama Edgar Barrero Cuellar. Entonces, ahí hay elementos que se retoma de los diferentes excelas, ¿nosotros qué hicimos en el aula? Elaboramos informes, se vieron algunos documentales como “El Bogotazo”, el de “Movimientos Sociales”, y vimos una pequeña película, digamos casi entre película y documental brasileña de animación que se llama “O menino mundo”, o sea pequeño mundo, donde narra a través de la animación la historia de un niño que mira cómo va el conflicto de la humanidad. Te la recomiendo porque es muy hermosa y creo que está en unos canales de internet. Entonces, no se si haya alguna pregunta hasta acá para continuar, no sé cómo quieras hacer...

Si, tengo una preguntita: ¿tu dijiste q la primera comisión de la verdad—cuándo fue eso? ¿La primera comisión de la verdad de la cual tu estabas hablando en Colombia?

La primera comisión de la verdad fue en el año 1962, creo que si no estoy mal para explicarle un poquito, para parar un poquito la violencia q estaba desbordada en el campo en la zona rural colombiana, se creó un modelo político para dirigir el país que se llamó el Frente Nacional en la cual dos personajes, uno conservador, llamado Laureano Gómez castro y Alberto Lleras Camargo se reúnen en dos regiones de España, Benidorm y Sintex y ahí se crea el modelo de Frente Nacional para un periodo de 16 años donde cada cuatro años se nombraba un presidente conservador y a los siguientes cuatro años un presidente liberal. El primer presidente del Frente

Nacional fue el presidente Alberto Lleras Camargo, liberal, y el segundo fue Guillermo León Valencia, conservador. Entonces en el gobierno, si no estoy mal, el referente histórico es que en el gobierno de León Valencia se crea esa comisión porque realmente los pocos sobrevivientes de ese conflicto armado tan cruelto que dejó más de 250 mil campesinos liberales y conservadores asesinados, masacrados, el resto empezó a emigrar hacia las ciudades. Entonces eso da como consecuencia una serie de caos urbano porque se empieza a denotar las desigualdades sociales y económicas de acuerdo a donde se iban ubicando la mayoría de las familias que venían desplazadas por esa ola fuerte de violencia también porque en ese periodo del año de 1961-65 se da la época del bandolerismo, ahí utilizamos una película documental de un escritor crítico durísimo llamado Fernando Vallejo, la película se llama “En la Tormenta”, también te la recomiendo que la veas porque explica de forma fílmica visual como era la situación sobre todo en una parte que se ha considerado como un mito geográfico—la línea, que era atravesar las regiones entre Cajamarca y Calarcá subiendo la línea. Entonces ahí se da ese elemento para analizar. ¿Entonces que concluimos ahí en esa primera parte? Que los referentes históricos o de memoria histórica que toman los estudiantes de Europa, América Latina y lo finalizan con Colombia, les dan unas referencias muy profundas que era entender realmente qué era lo que estaba pasando en nuestro país. y yo como lo concluyó como salto pedagógico? Una manera diferente de enseñar la historia y una manera diferente de construir la memoria histórica sin colocarle ese título tan rimbombante de que tiene que ser muy científico a nivel social muy profundo, político, o sociólogo para poder indagar las huellas que nos han marcado tristemente la violencia en Colombia.

Entonces el aula sirva como ese motor dinamizador que es obvio que lo que uno saca también de balance es que no todos los estudiantes llevan el mismo ritmo. En algunos hay un interés mucho

más importante por algunos hechos históricos de Colombia, y otros simplemente lo toman como una necesidad de requisitos para pasar la materia. Cosa que en algún momento he estado, los estuve indagando. Yo les decía: si vamos a conocer, si vamos a construir una memoria, no peleemos por la nota, ¡peleemos por encontrar la verdad de que es lo que ha pasado en nuestro país! ¿Y porque ha habido tanto desangre tanta violencia y cuál es el papel realmente qué juega la escuela ahí? Ahí está ese primer momento. Un segundo momento el que sería lo que dice acá: cuáles son los factores /contextos/situaciones que impactan las experiencias de los educadores de Colombia que enseñan sobre el conflicto armado? en lo personal, para mi ha sido una meta que no para, y eso me parece muy valioso porque uno quisiera que lo que se enseña casi en los niveles de los grados digamos así superiores 10 y 11. Se pudiera también adecuar la herramienta para empezar a trabajarlos desde primaria hasta llevarlo a 11 pero qué es lo difícil? Cómo articulamos los programas curriculares y como sintonizamos el espíritu de investigación de maestros respetando uno la especialización de cada uno porque no todos son licenciados en sociales, sino que hay matemáticos, biólogos, expertos en inglés, expertos en pedagogía preescolar, y también depende el interés que se le ponga—el motivo. y para eso necesitaríamos un radio de acción mucho más amplio que nos dieran no solamente el concepto de libertad de cátedra, sino que nos dieran también unas horas que nos permitiría investigar sin que tu sientas la carga de presión de que tienes que estar pendiente de tu niño más pequeño los estudiantes o que el trabajo no puedas dejar solo a los chicos en una forma de manejarse ellos por su propia voluntad o autoría y entonces se vuelve un poco complejo. ¿Entonces que estamos intentando? Por lo menos **impulsar hasta donde sea posible** todo esto que te he narrado **para buscar un resultado para que por lo menos los niños tengan las herramientas de cómo interpretar la realidad social de nuestro país.** Y que eso realmente pueda servir para un futuro inmediato en

lo que ellos algunos se han encaminado por estudiar historia o por estudiar sociología. Del balance de ese primer grupo solamente conozco dos chicos que están, tres chicos, dos que están estudiando licenciatura social en la universidad estatal y un chico que está estudiando licenciatura de primaria en la universidad pedagógica nacional. No me siento intranquilo pero mi ambición es que fueran muchos más estudiantes, que ellos puedan llevar estos elementos porque la maestra que te mencioné inicialmente ella me dijo que prácticamente lo que yo les estaba enseñando a ellos se enseña prácticamente en primer y segundo semestre de universidad y yo le dije bueno, eso me agrada porque lo manejan estudiantes de nivel de educación secundaria. Y eso es un avance. Conozco del grupo de maestras que enseñan la memoria histórica, hay un grupo de trabajo de maestras de bachillerato en el sur de Bogotá, en el sur occidente que es de la localidad del Kennedy pero no ha habido el tiempo para reunirnos. ¿Las dificultades que yo he tenido en enseñar esto? Hoy es muy difícil sacar sus estudiantes al campo de práctica. ¿Cómo qué? Como la visita a los lugares de memoria histórica urbana que tiene el centro de Bogotá que es muy enriquecedora, porque no solamente está el símbolo de lo que se llama, lo que diría piedra ignoran los lugares de la memoria, sino que también están los elementos urbanos que sirven para construir la memoria de manera activa y en directo. Entonces es muy difícil sacar los estudiantes porque el ente central que nos rige a nosotros colocan muchas trabas entre esas de que uno tiene que tener una póliza de seguro para poder sacar 40 estudiantes entonces eso a rato a mí se me convierte en un dolor de cabeza y me indigna mucho porque yo digo oiga, cómo pretendemos romper un poquito el esquema de encerramiento del aula para que ellos tengan otra mirada diferente como es el caso de hacer las visitas en el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación porque en ese sitio es muy rico cada dos meses están haciendo exposiciones sobre alguna situación de conflicto, ya sea en Bogotá o ya sea alrededor de la región de

Cundinamarca. El otro elemento dice, ¿en Colombia donde ve usted que se han creado espacios para que se explore el conflicto armado a través de diferentes perspectivas? Muchas universidades como en el caso de la Universidad Nacional tiene un observatorio de paz y han hecho unos trabajos maravillosos, ufl, muy profundos, muy críticos, muy sustanciosos que los han convertido en libros. La universidad donde yo me egrese, la distrital, tiene un instituto que se llama IPAZUD, que quiere decir Instituto de Paz de la Universidad Distrital de la cual sacó este libro que se llama *Enseñanza del pasado reciente en Colombia, la violencia política y el conflicto armado como tema de aula*, Diego Hernán Arias Gómez, de la Universidad Distrital, y hay un libro que lo tenía ahí en Samaria (Santa Marta), que se llama *Escuela y conflicto armado, de bien protegido a espacio protector*, este libro es de una ONG que se llama Fundación dos Mundo de Holanda y cuenta las experiencias de los niños que en las escuelas les ha tocado ver la guerra en directo. Ya entonces creo que este libro se puede bajar por internet, y creo que también el anterior que te acabo de mencionar. Entonces miremos la siguiente pregunta: ¿en Colombia donde ve usted que se han creado espacios para que la gente colombiana pueda entablar diálogo crítico sobre el conflicto armado y el mantenimiento y la consolidación de paz? **En donde no hay conflicto se puede hacer con cierta libertad. Pero donde hay conflicto, si los maestros sienten un temor**, ahí hay una experiencia escolar muy bonita que se puede consultar por internet que es de un profesor de un colegio departamental del Carmen de Bolívar en la zona el municipio se llama Carmen de Bolívar y pertenece a la zona de los Montes de María. De ahí salió el trabajo que yo te comenté ayer que se llama *El Salado, los Montes de María, Tierra de luchas y contrastes*, míralo acá, este libro y junto con otro que te voy a mostrar me contaba Pati que cuando vengas a Colombia este libro te lo voy a obsequiar junto con otro que te voy a mostrar ahí, y este es un libro muy hermoso porque es el análisis de manera didáctica de la

primera masacre emblemática que sucedió a partir del siglo 21 en Colombia. Fue la causa de la presencia de los grupos criminales paramilitares que durante una semana a principios de enero del año 2000 asesinaron a más de 63 saladeños. Entonces en muchas aulas del país se ha creado como un ... (*se cae la llamada*)

No, se cortó la llamada. Estabas hablando de la masacre del salado.

Si, entonces este libro se ha convertido en una herramienta pedagógica para diferentes trabajos de memoria histórica que vienen haciendo algunos maestros en todo el país, en toda Colombia, entonces ha servido mucho. Y de él hay un documental que se llama *El Salado: La guerra q nos tocó vivir*, es un documental también producido por el Centro Nacional de Memoria Histórica. Entonces este trabajo lo finalicé este año con los chicos del grado 10-3 que se llama *Semilleros: constructores de la memoria histórica*, entonces ese grupo fue del que yo te referí el día de ayer que estando ellos en grado 8º hicieron la instalación de la mesa de la verdad aquí en Bogotá, fue el único colegio de todo el país que asistió ante más de 158 embajadores de todo el mundo. Iba esa época el presidente de esa época, el presidente Santos, de la cual los estudiantes le hicieron varias preguntas pero el hombre no salió bien librado, no supo qué responder, jajajaja. Bueno, aquí hay una quinta pregunta que llama ¿cuáles son las pedagogías que usted utiliza para facilitar el mantenimiento y la consolidación de la paz? Pues el objetivo es que la generación que tenemos de estudiantes más la mirada internacional que tienen ustedes es que para poder construir la paz toca prepararnos bien a la escuela, pero lo único que encontramos de estímulo es que nos dicen “mire, ahí hay una cátedra de paz, esta es la norma, la regulación, y de eso hay como decir diez temas para trabajar y solamente el que quiera tomar el de memoria histórica pues simplemente explíquelo, no como una asignatura, sino como simplemente como un eje o un tema transversal”. Yo lo tomo de manera muy, muy, muy objetiva, y muy profunda a través de

lecturas críticas a través de pedagogía crítica y a través del compromiso de que esto que estamos construyendo a través del pensamiento y la escritura también nos ayuda a minorar o disminuir los conflictos que se puedan mostrar dentro del escenario escolar y dentro del espacio social en donde está ubicado el colegio. Yo creo que es la mejor satisfacción que uno pueda sentir como maestro es que sus chicos manejen ese tipo de instrumento a lo que nos referíamos el día de ayer. Encontrar la verdad pedagógica del conflicto armado para uno debe ser muy fundamental, diferente a lo que tenemos como elementos dinamizadores, que son: la verdad, la justicia, la reparación, y la no repetición. Aquí le hemos agregado un quinto elemento que sería: la verdad pedagógica, entonces estamos en eso, estamos comprometidos el maestro Mario Enrique y yo, y algunos maestros que vienen haciendo cosas, pero son como del momento, nada más, pero no hay una continuidad. Y, por último, hay una pregunta que dice: ¿Ud. recibe algún apoyo (entrenamientos, apoyo emocional/psicológico, o financiero) para enseñar sobre el conflicto armado? Qué apoyo necesita para continuar/avanzar su trabajo? Yo empezaría por lo último, el apoyo que a mí me daría el honor que me está dando de contarte todo esto es que se conozca en el resto del mundo, que si da la oportunidad de darles una conferencia a esos estudiantes que están allá, con mucho gusto, de la manera muy desinteresada lo haría, porque en lo personal, si viví la violencia con un hermano que muere trágicamente por cuenta de los zapatos represivos del estado, pero es el mejor homenaje que pueda hacer yo por él y por muchas personas que inocentemente han sufrido los rigores del conflicto armado. Del apoyo financiero- todo sale por cuenta de mi bolsillo, los libros los compro porque es mi pasión y trato en lo mejor posible en algunos estudiantes que los veo muy despiertos, de los mejores que saquen nota sin que suela ser competitivo, les obsequio o les dono libros para ellos con el interés de que cada uno vaya sembrando su propia semilla y tener su propia biblioteca y tenga ese espíritu de investigar, de

cuestionarse, de preguntar: bueno, por qué nos pasa esto si se supone que ya no hay guerra, que estamos en paz? Pero que la realidad es otra. Del resto pues, yo utilizo mi método de trabajo que es la libertad de cátedra de la cual desarrollo muchos elementos de la pedagogía crítica del maestro Henry Giroux, Peter McLaren, de Paulo Freire, y las cosas que uno ha acumulado durante tantos años, que es de contar las cosas tal y cual como han sucedido, pero que los mismos estudiantes ellos vayan construyendo también su propia forma de interpretar, de leer, y de transformar su realidad social.

Yo tengo una preguntita: ya como el conflicto armado lleva varias generaciones, tú crees que existe algún espacio para estudiar el conflicto armado en una manera que sea intergeneracional, o sea a través de diferentes generaciones, ¿o tú crees que o sea los que vivieron el conflicto armado desde los 50s ya es difícil abrirle los ojos a las realidades de las otras personas que quizás vivieron el conflicto armado de otra manera?

Yo pienso, hay. Aprecio uno-- es que tanto las heridas del conflicto armado después de 60 años de guerra se han podido sanar, a través de lo que llamamos la reconciliación a través de la resiliencia a través del perdón, a través de los ejercicios del olvido, pero no un olvido que diga *nunca paso nada de eso o nunca pasó* porque en este momento precisamente, que queremos hacer ese tipo de ejercicio de reflexión realmente me parece que se están manejando al revés eso tiene que ver con los nuevos informes que ha sacado el Centro Nacional de Memoria Histórica porque desafortunadamente en este momento quien lo dirige realmente ha tomado una postura equivocada, yo lo juzgo así. El habla que los informes no deben llevar las palabras ni “guerra” ni “conflicto”, entonces ¿cómo se hace para narrar la guerra? Es absurdo. Entonces cuando uno ve esas tensiones, incluso a nosotros-- a mí en particular me causa mucha indignación. ¿Por qué? Porque **sencillamente es negar la verdad**. Es negar la verdad de un conflicto armado ver las

actitudes que yo a veces las considero más que totalitario o fascista tiene un grado de irresponsabilidad histórica, o sea, ¿cómo un director de historia memórica niega el propio conflicto para simplemente ubicarlo como cosas triviales como normalmente de un --de una pelea entre una pareja o entre un grupo de muchachos locos que quisieron pelear? No, no, eso tiene todo una profundidad ideológica que viene más allá de otro personaje pero que uno diría oiga, si no nos paramos en la raya para sostenernos que la verdad no la pueden tapar, que al contarlo inclusive lo que está pasando con nuestros hermanos mayores, los pueblos ancestrales, no solamente del cauca sino de la otra zona donde está la parte de turba apartado realmente estaríamos perdidos en una generación que quiere saber la verdad. **Es imperioso encontrar la verdad, y es necesario que la escuela cuente la verdad con un ejercicio neutral como territorio de paz.** Si en esa medida no se contara sobre todo que debe ser contado por los sobrevivientes, por los que han vivido en crudo, en directo, que en este caso la mayoría todos son población civil en su mayoría, pero que tienen un miedo y tienen derecho a tener ese miedo a lo que les está pasando porque una cosa es la posición cómoda que algún sector de la población tenga en la ciudad (caso concreto Bogotá) pero que no saben lo que pasa en este momento en Riosucio en el Chocó, que llevan--- hay más de cuatro mil personas entre afros, indígenas, y colonos atrapados por los enfrentamientos diarios que en este momento se están dando entre varios grupos armados en esa zona.

Otra cosita es, La cátedra de la paz—tú crees que eso es un instrumento que ayuda a realizar el enseñamiento del conflicto armado o tu crees que es algo que, o sea, ¿cuál es tu opinión de la cátedra de la paz?

Bueno, lo que pasa es: ¿qué he visto yo como ciudadano y como docente? Que cada vez que sucede un hecho duro, grave en el país, se inventan una cátedra. Entonces tuvimos una cátedra de

la bolivariana, la cátedra de Muti, la cátedra de los derechos humanos, la cátedra de la afrocolombianidad, y ya vamos ahora en la cátedra de paz. Y creo que viene una próxima que se llama la cátedra de la historia de Colombia. Entonces cuando se colocan normas que no fueron consultadas en consenso con la mayoría de toda la población de maestros y maestras que enseñamos en el país, que somos más de 400 mil maestros, **suenan simplemente como un mandato**. Entonces, “ahí le mando la norma, ordénese, cúmplase, y ejecútense”, y le dice uno: “no, pero pare un momento, es que la cátedra no es simplemente una prueba de laboratorio donde solamente usted mide unos temas y unos resultados y ya, todo el mundo feliz porque todos vivimos y amamos la paz,” no. Cada región tiene una dificultad, una complejidad, una cultura, un sabor diferente, un matiz de ver la tierra de otra manera diferente, y no puede ser que todo tiene que ser lineal, no. ¿Y entonces qué es lo que yo veo a veces la intención? Qué es lo que uno a un momento empieza a cuestionarse: si se habla tanto de la cátedra de paz, entonces ¿por qué se nos oprime como maestros? ¿Por qué se nos oculta la verdad? ¿Por qué se nos tapa la boca? Entonces ahí no hay cátedra porque la cátedra de paz lo que significa es de liberarse de temas que estaban ocultos en un conflicto armado pero que, en este momento para hacer una pausa definitiva de un fin o un cierre de la guerra, entonces empezamos a examinar cómo fue esa guerra, cuáles fueron sus resultados, y qué efecto causó en la población civil colombiana.

Y por ende tu hablaste de Paulo Freire y acá en la universidad donde yo estoy estudiamos a fondo la teoría de liberar el estudiante o nivelar el estudiante, y a mi me gustó que tú hablaste que a través de tus estudiantes dar sus propios testimonios les estás dando el poder a ellos para que se liberen, entonces no sé cuál es mi pregunta, pero quisiera saber cómo más se profundiza la teoría de Paulo Freire en tu salón o en tu aula?

Yo digo que el tomar un poco la teoría de Freire es de hacer una propia liberación del alma, del ser humano frente a cosas que les oprime y que son de una injusticia social muy clara y esa injusticia social muy clara es como al joven-- en el caso concreto el joven de Bogotá-- se les califica de ser terroristas, de alterar el orden público, que es un delito ser joven porque se piensa que es un consumidor de droga, o que pertenece a unas bandas peligrosas de fútbol. Todo eso. Entonces siempre a la terminación de tu clase hay como una emanación de energía colectiva entre todos: cuidémonos, cuidémonos, pero eso no significa silenciar nuestras voces, sino que hay que levantar la voz.

Que honor hablar contigo, estoy muy inspirada al saber que hay docentes que están trabajando este tema con tanto cariño y a la vez es muy chévere escuchar...

A ti por darme la oportunidad de contarte esta experiencia. Espero verte en Bogotá ojalá si vienes para diciembre y ahí dejamos algunas cosas amarradas para que posteriormente con las indagaciones que hagas también ahí con el maestro Mario Enrique tu saques lo mejor de substancia en tu trabajo que estás haciendo, porque sé que va quedar muy bien, y para nosotros es una gran alegría.

Con Mario Enrique-- te doy un hándicap con él: él hizo una tesis porque acaba de terminar una maestría donde hace unas narraciones de personas que vienen de la violencia que fueron desplazadas y que cuentan unas historias profundas que no las he visto en otros libros, y yo le he dicho: “mire, de esa parte donde narra la historia una señora de un grupo insurrecto, solamente esa parte de testimonio tiene más de 87 páginas,” y yo le he dicho: “hermano, por qué no sacamos un libro? Sacamos un libro porque es necesario dar a conocer, y es una persona anónima, y es una persona humilde”. Porque le ha tocado hacer de todo en la vida: vender

dulces, trabajar en aseo, cuidar casas, cuidar carros en los barrios marginales y todo eso, pero tiene—sin ser muy letrada y sin haber ido hacer estudios superiores es una persona que le cabe el país y entiende toda la realidad de lo que ha sido el conflicto armado en Colombia. Y entonces eso a mí eso me impacta, porque es que **no se puede quedar algo que tenemos que radiar en todo el país**, decir: “oiga, mire lo que nos está pasando,” y de acuerdo a esa experiencia para nosotros son como referentes que nos enseñan, y no es el problema de la diferencia de que tu eres mayor de edad, y tú eres menor de edad, no. Si no es de ser: “oiga, bacano que hay personas que nos están enseñando cosas,” pero que desafortunadamente no tienen manera ni recursos económicos de cómo divulgar eso. Listo.

[Fin de entrevista]

Daimelo Interview - conducted Nov. 9, 2019*1. Describa su experiencia sobre cómo se enseña sobre el conflicto armado en Colombia*

Sobre la enseñanza del conflicto armado se realiza desde el campo de las Ciencias Sociales y la Constitución, los cuales son áreas pedagógicas impartidas desde el MEN, Ministerio de Educación Nacional. Desde la perspectiva Misak, tenemos un currículo propio llamado: proyecto educativo Misak, PEM, en el cual el pensum está dirigido a concientizar sobre la importancia de nuestras tradiciones y que las nuevas generaciones no deben hacer parte del conflicto armado.

2. ¿Cuáles son los factores, contextos, situaciones que impactan las experiencias de los educadores, las educadoras de Colombia que enseñan sobre el conflicto armado?

Uno de los factores que nos permiten contextualizar la enseñanza del conflicto armado tiene que ver con la realidad de nuestro país, históricamente la lucha de los campesinos, los indígenas y los afrocolombianos han sido y siguen siendo los más afectados a nivel nacional. De ahí que muchos docentes tienen cátedra sobre el conflicto armado, particularmente el Cauca, es el lugar histórico de grandes confrontaciones, y los pueblos indígenas que ahí habitan son los actores directos de las confrontaciones.

3. En Colombia, ¿dónde ve usted que se han creado espacios para que se explore el conflicto armado?

Los espacios académicos siguen siendo los lugares donde más se investiga, se reflexiona sobre el conflicto armado, así mismo existe desde el MEN, la cátedra de Paz, en el que se debe desarrollar pedagógicas tendientes a desarrollar sobre la dinámica del proceso de Paz y comprender los efectos del conflicto armado en nuestro país.

4. ¿En Colombia, donde ve usted que se han creado espacios para que la gente colombiana pueda entablar diálogo crítico y reflexivo sobre el conflicto armado y el mantenimiento y la consolidación de la Paz?

Los espacios de mayor reflexión sobre los efectos y dinámicas del conflicto armado de nuestro país, siguen siendo los pueblos originarios y campesinos. Estos sectores sociales históricamente son los más afectados en las últimas décadas. Por ejemplo; los Misak del Cauca se realizan las mingas comunitarias para poder tomar decisiones de mayor trascendencia frente a los diferentes grupos armados. En dicho espacio se concientiza a los jóvenes que el conflicto no es de los indígenas, sino, del Estado. Se reafirma la importancia de las luchas milenarias de los pueblos indígenas y no hacer parte de los grupos armados, se inculca mucho la importancia de la identidad, autoridad y autonomía que se deben tener como los pueblos originarios.

5. ¿Cuáles son las pedagogías que usted utiliza para facilitar el mantenimiento y la consolidación de la paz para el pueblo colombiano?

Desde el ver, el sentir, el palpar y el oír. Desde el ver significa mirar las memorias de los antepasados y reivindicar los procesos de los mayores quienes lideraron las luchas desde la conquista española hasta hoy; desde el sentir, significa no pensar como blancos, sino, como indígenas, puesto que los indígenas sentimos que somos parte de la naturaleza, por tanto, no debemos crear conflictos de ninguna índole. Desde el oír, significa, escuchar los consejos de los abuelos para no perder nuestra visión política, debemos buscar la dirección correcta para toda la vida.

6. Usted recibe algún apoyo (entrenamiento, ¿apoyo emocional, psicológico, financiero) para enseñar sobre el conflicto armado? Qué apoyo necesita para continuar avanzando su trabajo?

El único apoyo es los consejos de los abuelos, quienes siguen siendo la columna vertebral en el proceso de la educación que nace desde la cocina, el trabajo, y en todo el espacio que debemos compartir en el territorio indígena. Asimismo, la autoridad que es el cabildo, hace asambleas para que las nuevas generaciones no participen en el conflicto armado.

Mario Enrique Interview - conducted Nov. 18, 2019

Note: there were connectivity issues with this interview, so not all words were heard/recorded. In this transcript, the three dots “...” will denote when the lack of connection happened

Entonces, para comenzar, solamente quiero tener el consentimiento formal, de que estás dispuesto a hacer esta entrevista, y también puedes preguntar lo que sea sobre este estudio.

Supongo que es algo académico, y es para hacer maestría. ¿De qué?

De educación de derechos humanos.

Listo, dale. ¿Cuántas entrevistas necesitas?

Quiero por lo menos cuatro, entonces ya tú vas a ser la tercera persona que voy a entrevistar, entonces solo me falta una persona más. Pero estoy abierta al que sea, porque quiero incluir las voces que sean necesarias.

Bueno, lo pensaré. Vamos a ver si puedo convencer al niño Dios que te lo de una amiga mia.

Super, bueno, y le puedes pasar las preguntas para que ella sepa de antemano de qué se trata, qué es lo que estoy preguntando, para que se sienta un poco más cómoda si es necesario, ¿vale?

De acuerdo. Tú eres sobrina, ¿tú eres qué de Pato?

Sí, soy la sobrina. Mi mamá es la prima de ella.

Bueno, entonces, señorita, lo que usted diga, pues, estoy aquí a su disposición.

Bueno, gracias. Yo te mandé las seis preguntitas, pero si quieres, podemos hablar de algo más, yo quiero que sepas que estás en un espacio confidencial, y tú puedes hablar de lo que tú quieras.

La primera pregunta: si me puedes describir tu experiencia de ¿cómo se enseña sobre el conflicto armado en Colombia?

Bueno, pues en mi experiencia es muy sencilla. Yo doy clases en sexto, en décimo, y en once. ¿Cómo se enseña sobre el conflicto armado? Creo que nosotros por desgracia tenemos la oportunidad de enseñar lo vivencial, y lo vivencial es artículos de prensa actuales, fundamentalmente El Tiempo, a veces Semana, el Espectador; o se comentan noticias que hayan sucedido. Se inicia la clase hablando sobre lo que se ve en un artículo de prensa, se les pone, digamos, una amalgama de cuatro, cinco artículos que tengan que ver con el conflicto armado, y entonces comienza a leer sobre eso.... por qué es importante esto? Fundamentalmente, porque a veces los chicos no tienen la disciplina, ni en las casas, de estar leyendo las prensas, de estar mirando cómo está su propio país, si se dedican no más a verse el noticiero es una cantidad, una explosión de información permanente que muchas veces.... Nuestro entorno. ¿Por qué se hace? Porque para mí es fundamental enseñar sobre el conflicto armado porque es decir que hay una cantidad de daños, dolores, insensibilidades. Se nos olvida que la guerra destruye el ser humano, y nos destruye como personas. Entonces para mi es importante que los chicos entiendan que puedan ser la única generación, o la primera generación en muchos años, que puede vivir en paz en nuestro país, y que sería una idea que ellos aprendieran a defender esa cultura de paz, que a veces son muy insensibles frente a eso. Pues con todo respeto, vivir en la ciudad, vivir en Bogotá, es vivir como en una bombita de jabón, cierto, donde todo es muy aparentemente seguro, muy tranquilo, no. Pero es no darse cuenta que muy cerca de nuestra ciudad, todavía hay

gente que muere con una u otra bandera, una u otra ideología; pero es gente, ser humanos que de todas maneras esos dolores lo que causan son pues tristezas, daños económicos, una cultura de violencia casi que no vamos a salir de ahí si no somos capaces de ser todos, y entender que tarde o temprano ellos van a tener jóvenes o personas muy cercanas que van a ser salidas del conflicto, y que hay que abrir esta sociedad, y que hay que abrir la mente para construir la paz. Porque no se construye solo de buenas intenciones.

Me gusta que hablaste sobre tener la esperanza de que a la gente que estás enseñando puede ser la primera generación que viva en paz. Bueno, sigamos-- segunda pregunta es: ¿cuales son los factores, contextos, situaciones que impactan las experiencias de los educadores de Colombia que enseñan sobre el conflicto armado? O sea, eso es más personal, o sea—¿como has sido tú impactado a través de que estás tratando de enseñar sobre el conflicto armado?

En nuestro colegio por ejemplo, una de las cosas que más impactan es que, por ejemplo, en nuestro colegio hay chicos que son víctimas del conflicto armado, vienen desplazados, no hay – mira la ironía: no hay seguridad, por ejemplo, de cuántos estudiantes son los que vienen del conflicto, cierto, hablo de que vienen *afectados* por el conflicto, no estoy hablando de que vienen *actores* del conflicto, si no que vienen porque los desplazaron, vienen porque les mataron al papá, vienen porque les han amenazado la familia, etcétera, etcétera. Pero es muy grave que ni siquiera en el colegio, ni hablo en el distrito—sí sé que hay unas cifras que se manejan al nivel de las localidades, pero no hay la vivencia de quienes son esos chicos porque únicamente teniéndolos en carne y hueso, es decir, tenemos el elemento vital para comenzar a reconstruir como tejidos de cariño, de paz, de que desprecien el dolor, pero que también sean capaces de comprometerse con otro futuro distinto a nuestro país. Y es muy difícil, porque no se pueden ver. Todavía andan, con todo respeto, casi que ocultos porque no hay reuniones donde nos digan

como profesores: “hay 20 chicos que vienen de ser violentados dentro del conflicto,” por ejemplo, “y esos chicos necesitan un tratamiento especial”—no; son invisibilizados. Al igual que ahora se junta otro elemento en el caso de los venezolanos, que vienen de desarraigados, que vienen de dejar todo su tejido social, igual que los colombianos, cierto, y que no encuentran donde aferrarse, porque todo se vuelve demasiado etéreo. **Todo mundo esconde su historia, incluso los que hemos estado por ahí en otros tipos de historia nos toca esconder las historias, porque si las decimos nos volvemos un problema, y decir la historia, y sacarla a través de la memoria es importante, porque sería lo único que permite a ver qué es lo que puede construir un país distinto,** que es lo que nos puede construir como nación, es que todos los sectores dejen las armas, que todos los sectores No se pueda construir una ciudadanía, y construir una ciudadanía implica también hechos de participación, hechos de democracia, hechos de discutir y ser interlocutor-- incluso a veces estar en oposición al gobierno, que es lo que permite que los países crezcan y se desarrollen. No es que todos pensemos igual. Entonces en esa medida, la experiencia de nosotros como educadores es muy, ¿qué-- triste, en esas cosas, ¿no? Triste porque se puede decir, mire, caso concreto: cómo es posible que nuestro país, por ejemplo, haya un bombardeo ahí donde estén niños, ¿cierto? Se supone que el país tiene que evolucionar hacia un contexto distinto de la guerra, incluido en unas normas y unos elementos mínimos para hacer esa guerra un poquito más humana, y se nos van las luces--hablo como estado-- y aunque, por ejemplo, el personero de esa región haya dicho que ahí tenían niños, que tenían niños secuestrados que estaban haciendo parte del conflicto, no se mide la proporción, y de una vez se bombardea un espacio sin tener en cuenta que esos chicos hasta ahora están creciendo, hasta ahora están metidos en un conflicto que muchas veces, y es más grave de ser cierto eso, de ser cierto, discúlpeme la confianza, de que se llevan obligados, y sería mucho más grave el asunto

porque es el estado que tiene que garantizar eso. Pero bueno, en esas locuras, por ejemplo, a mí se me ocurre, que lo que nos ha hecho falta es construir esa ciudadanía, esa sociedad que sea capaz de regular los dos factores. Y entonces hemos dejado que los dos factores que negocian, sea el gobierno, por un lado, y sea la guerrilla por el otro—y son dos sectores que están armados—entonces el uno quiere imponerle las condiciones al otro, y quiere arrodillar al otro bajo sus condiciones. Y por eso no se hacen unos acuerdos sólidos, fuertes, sino de coger las armas, y los otros se vienen, lanzan contra todo aquello que signifique una acción distinta, y que signifique pensar seriamente en la paz. Entonces, ahí está uno de los problemas que tenemos grandes, muchos de nosotros educadores que queremos que verdad haya una cultura de paz, y muchos de nosotros que nos ha tocado vivir la guerra en los hechos, y que nos ha tocado perder parte de la familia, decimos: “lo único que puede realmente sacar este país del arroyadero es que todos se comprometan de verdad, y en serio, a unos a silenciar los fusiles”. Pero no con una cantidad de entierros de ataúdes al lado, sino con la posibilidad de que sea lo oponente-- el que estuvo en armas-- el que salga, que se exprese, y se pueda construir un país distinto. Nosotros estábamos muy contentos, imagínese casi 11 mil y pico hombres de las FARC dejando las armas, para uno era una alegría impresionante. Eran 11 mil fusiles menos, una cantidad en toneladas de explosión menos que estuvieran sonando en nuestro país. La posibilidad de que nuestros hijos no terminen metidos en el conflicto. La posibilidad que los chicos que quieran ser militares puedan llegar a ser militares sin el riesgo tan latente a sus vidas, o a no ser desmembrado por ahí en el combate y todo ese tipo de cosas. O sea, sí sería bueno, y por eso chévere que tú desde allá nos ayudes a percibir cómo construir y cómo saldar todos esos dolores, y cómo se construye cosas distintas. Y se piensan, por lo menos, pensadores y personas de la academia que estén en lo más avanzado del torno al conflicto, sigo insistiendo, pero es que a dónde estás, estamos como

graves, ¿cierto? Porque si yo lo miro por allá, pues, con todo respeto, ustedes no son el mejor referente—no te hablo a ti, sino a Estados Unidos—no son el mejor referente cuando los chicos entran fácilmente. ... de una forma muy salvaje, significa que nosotros estamos enfermos de lado y lado, pero que nosotros todavía podemos cuartelar más nuestra enfermedad. Construirnos más una relación de convivencia.

Tercera pregunta: ¿en Colombia, donde ve Ud. que se han creado espacios para que se explore el conflicto armado a través de diferentes perspectivas?

Bueno, una experiencia la hizo la Universidad Pedagógica en combinación con la Secretaría de Educación, ellos hablaban con unas redes de paz en lo local, unas redes pedagógicas de la memoria, cómo se construye la memoria en lo local, y dentro de esa construcción de la memoria en lo local también salía la presencia del conflicto. Aquí en ese sector, que siguió insistiendo que el conflicto es solo por allá lejano, pero si usted mira, y escarba en la realidad de los barrios populares del mismo Bogotá, aquí como había vivido presencia, por ejemplo hubo presencia en otros tiempos del M-19, y esa presencia marcó allanamientos, marcó torturas, marcó desapariciones, muchas veces provocadas por el estado; y del otro lado también marcó hechos gravísimos, como los del Palacio de Nariño, hechos gravísimos como los de la toma de la embajada de la República Dominicana. O sea, **ha habido violencia de parte y parte**, solo que sigo insistiendo—por desgracia, nuestro conflicto se ha ido deteriorando, y se ha acabado un poco lo ideológico que movía, era las tendencias de los unos decían que se armaban por defender a sus comunidades y a sus pueblos, para visión inicial y romántica a la guerrilla. Pero dejaron permear en unos casos por el narcotráfico, y de esa medida se ha ido... desde el concepto mío, el narcotráfico todo empieza. Pero en la construcción de un futuro distinto para la gente, si uno piensa en buscar los recursos económicos para unos cuantos capos, y por el camino se lleva una

cantidad de gente en el consumo, los enferman, los envician, y los llevan incluso a la muerte. Porque un producto de esos también hay mucha descomposición social y violencia. Entonces, digamos que se unieron esos dos polos en ánimo de que el fin justifica los medios, y se ha perdido mucho el concepto de lo que debe ser un país que busca una transformación. Entonces, en concreto, por ejemplo, hubo grupos que se salieron hace rato del margen de lo armado. Por ejemplo, el caso del M-19; y una de las opciones que ellos tomaron de por qué se salieron del M-19, del por qué se salieron de la lucha armada fundamentalmente es: todo el mundo está disparando; disparan los narcos, dispara el vecino que no tiene relaciones armónicas con su otro vecino, dispara el ejército, dispara la guerrilla, disparan los paramilitares; todo el mundo dispara y se vuelve un desorden. Y pierde el sentido de esos conceptos de que la lucha armada podría llevar a un cambio social, que cambiará la estructura social del país. Para la prueba hay un botón: el 21 de noviembre va haber un gran paro en Colombia, y hay una gran presión del gobierno a través de todos los medios, de ministros, a través de la televisión, a través de todas las redes de información, de que hay mucho susto de que va ser el caos, de que va ser el anarquismo. Y se está buscando de hecho implantar la ecualización pacífica... sectores como los sindicatos, los movimientos sociales, el campesinado, tienen que entender que cada vez tenemos que buscar unas posibilidades de expresión pacífica, pero lo pacífico no implica que uno tenga que decir lo que el gobierno o el estamento normal quiere oír; sino, pacífica y con una capacidad de resistencia, sin necesidad de tener que sacrificar las piernas, los ojos, las manos, los dedos de los chicos jugando por ahí con lo que no deben de estar jugando, como petos, papa bombas, molotov, todo ese tipo de cosas. Que lo que sabemos es que esa dinámica lo que hace es....

Conflicto de carácter civil. ¿Por qué conflicto? Pues, porque a unas condiciones reales no hay educación para la gente, la gente de los barrios pobres, populares no puede acceder a la

educación gratuita, ¿y que hacen los chicos? Desperdiciarse por ahí. Salen de bachiller y no tienen trabajo porque no tienen experiencia. No encuentran trabajo porque no hay el sueldo suficiente, y entonces no hay universidad tampoco. No tienen la capacidad los padres. Terminan metiéndose en la droga, terminan metiéndose en la delincuencia, entonces rápidamente desde el cuento de algunos de nosotros, hay que concentrarse en atacar la corrupción, concentrarse en que esos dineros que van para la corrupción ahora no vayan a la corrupción, sino financie la educación pública, financie la proyección de proyectos de vida de los seres humanos, cuiden la salud-- todo ese tipo de cosas que es lo que genera en últimas la protesta que tanto los asusta hoy.

[pausa] Qué pasó, Rocío?

No, todo bien. Estoy acá apuntando unas noticias, pero puedes seguir hablando.

Te decía los espacios: uno—la Universidad Pedagógica Nacional. Otro—ahorita hay un convenio muy interesante, yo creo que Aniceto te hablo de ello, un convenio entre la Universidad Distrital y la Secretaría de Educación. Ellos quieren trabajar sobre la memoria y quieren trabajar temas del conflicto y las escuelas, pero yo lo veo es desarticulado. La idea y la propuesta es excelente, esa idea sería mucho más excelente con esos chicos que, sigo insistiendo, se pudieran visibilizar. Por ejemplo, yo la verdad—y creo que Aniceto también—aunque hablemos de cifras, no vemos los chicos de carne y hueso. Para nosotros es mucho más fácil ubicar, por ejemplo, los venezolanos. Y los ubicamos por su forma de hablar. Pero los nuestros, los que también toca construirles ese tejido social, los que hay que darles las condiciones, porque no son chicos común y corriente, los que hay que incluso cambiar el lenguaje para llegar a ellos, y las formas, y buscar otra forma de educación que los permita afianzarse por ahora aquí en la ciudad, y en otro momento volver a sus territorios, pues sería importante construirlos. Y bueno, y pues digamos que el proyecto que ellos hacen es bonito, pero queda desarticulado. ¿Qué es lo

interesante que hacen? Empiezan por ejemplo una radionovela. Entonces hacen unos talleres bonitos donde lo ponen a uno como docente ... una comunidad que ha sido afectada por un monstruo, y es el monstruo que desaparece, y es el monstruo que mata, y son los monstruos de las minas antipersonales, y todo ese tipo de cosas. Y después de eso se hace la reflexión, cómo se exorciza toda esa realidad, se buscan unas realidades, y posteriormente surgen las conclusiones. Eso queda muy bonito en el campo académico, y realmente es precioso lo que hacen y el esfuerzo que hacen. Pero sigue desvinculado en una sociedad que no permite que nos digamos la verdad. Que no permite que cada uno digamos, “estamos hablando desde nuestras propias experiencias”. Desde la experiencia del conflicto, desde la experiencia política, desde la experiencia social, o desde la experiencia educativa. Que vemos lo siguiente—donde el solo hecho de ser franco, y poner las cosas en la mesa como las percibimos, no implique que nos amenacen los hijos, o que nos amenacen a nosotros como pasa en este glorioso país. Porque así nunca vamos a ser capaces de poder ver la memoria, de poder ver esa historia real que hay, y de poder decir, “hola, hay otras formas de conseguirla; asociémonos entre todos, asociémonos entre los militares que sean honestos, que crean en la constitución, que crean en su país, que no crean en la corrupción, sino que crean en la posibilidad de que ellos son el barbar de esta nación. Así lo quieren ser, y esos políticos honestos que tienen muchos sueños, y que son capaces de llevarlos a la realidad, y de nosotros muchos educadores que queremos a muchos estudiantes, que queremos construir un país distinto. Esos son. Buena esos es unas de las experiencias que... disculpa, dentro de los otros espacios, de la misma, ellos hacen las reuniones con varios profesores y los están haciendo en el eje de posgrado de la Universidad Distrital de la treinta con sesenta... hacen también experimentos de música, también han hecho experimentos de manualidades...

Entonces, te contaba que hacen cosas muy bonitas. Disculpa que yo hablo más que un perdido. Que hacen cosas muy bonitas, entonces, por ejemplo, hacen una muestra donde hacen como un juego de títeres, y a través de los títeres generan toda una protección hacia una familia que tienen amenazada, en títeres, cierto. Y entonces surgen cosas muy creativas. Yo pienso que eso es válido, y son muy bonitas. Pero sigo insistiendo, hay que meterle más gente, hay que meterle más población a eso. La academia tiene que entender que tiene que salir de las cuatro paredes, y tiene que dar unos actos profundos a meterse al trabajo de barrio, al trabajo no solo en los colegios, sino al trabajo de barrio. Con los chicos podemos intentar cambiar las relaciones del colegio, **pero detrás de cada niño hay una familia, y depende de que tan adolorida este esa familia, en que tan golpeada este esa familia podemos construir los campos más profundos para salir a la sociedad.** Entonces también habría que hacer el trabajo barrial, el trabajo comunitario, que permita exorcizando eso a través del deporte, a través de encontrarse con ellos mismos, a través de apoyo psicológico, y para algo que digan qué es lo que les ha pasado, para que suelten todo, y para que también lo puedan expresar a través del arte.

Siguiente pregunta se trata sobre los espacios para que la gente colombiana pueda entablar un diálogo crítico. Si no es diferente de los lugares que acabas de hablar, podemos seguir a la siguiente pregunta.

Pues, aquí hay una cosa muy bonita y es el Centro de Memoria Histórica de Bogotá. Ahorita dice que eso ha cambiado mucho la relación, acusan que ha llegado una dirección muy de derecha, y que en esa dirección muy de derecha quieren incluso desaparecer el lenguaje *conflicto armado* de la *guerrilla* y todo ese tipo de cosas. Cuando es una cosa que de ahí lo que podemos sacar es

[interrumpe el hijo menor que viene a saludar a su papá]

Mil disculpas. Bueno, entonces ese espacio es muy bonito. Habría que entender que esos espacios tienen una cantidad de información recaudada hace muchos años y se necesita que esos espacios sean protegidos, esa información sea protegida. ¿Cómo vamos a construir en un país en paz y seguimos ocultando, o si seguimos perdiendo información? Y eso va pa' todos los esquemas-- va para el esquema de derecha y va para el esquema de izquierda. Debe haber una política del estado que permita proteger la información que existe porque es también la información, es como las raíces que nos mueven y nos permiten reflexionar profundamente sobre nuestro ser colombiano. Porque yo estoy convencido que ahí podemos encontrar las raíces de cómo desactivamos toda esa violencia que existe en nuestro país, y que puede existir en nuestras cabezas. Entonces, por ejemplo, Centro de la Memoria Histórica es fundamental. Exposiciones como la que hace – exposiciones que hablan sobre la violencia, que lo sensibiliza... espacio vital, sigo insistiendo, donde uno, hay veces cuando toca cosas del conflicto ve el odio que existe entre unos; odio que viene de casa. Sigo insistiendo, cierto, que la única forma de acabar con los paramilitares que es aniquilar a los otros de lesa humanidad militar, y esa no es la única salida. Y de pronto no es muy raro que tú en una clase donde estés hablando sobre el conflicto armado, sobre la violencia, se le desgarre un chico a decirle que le mataron al papá cuando era muy pequeño. O sea, son una cantidad de cosas que lo alcanzan a uno golpear, pero que es interesante—sería interesante— hay una exposición de Jesús Abad Colorado que se llama “El testigo” y trata sobre hechos de la violencia en Colombia, desde los retratos de la fotografía. Entonces es muy impactante llevarlo a los colegios, sería interesante. Es que hay mucha gente— incluso, es que la escuela debería abrir sus puertas, y eso es muy difícil que lo haga. Debería abrir sus puertas a permitir, por ejemplo, discusiones sobre el conflicto armado, trayendo gente que ha estado metida en el conflicto armado, trayendo gente que ha estado en la guerrilla – en las

FARC, el EPL, los diferentes movimientos; pero también trayendo gente que ha estado en la derecha, es decir de los paramilitares y todo ese tipo de—porque aquí **hay que mandar un tipo de mensaje bien claro para todos los sectores y es: no está bien la guerra, y menos bien está una guerra deshumanizada donde se desaparece a la gente, donde se rompe los cuerpos de los seres humanos, donde incluso se agrega los niños pequeños** y no sé qué... O sea, el cuerpo es sagrado. El cuerpo hay que cuidarlo. El cuerpo hay que protegerlo. La vida hay que protegerla. Aún en casos de conflicto armado debería primar esa protección, y para eso hay una cantidad de leyes que han evolucionado, y nosotros todavía estamos en el periodo del Geiko, parece que volviéramos al 1948 cuando lo que más fascinaba eran las formas de destruir al cuerpo del otro, del oponente.

Yo te iba preguntar, allá se utiliza mucho los viajes a los centros de memoria, ¿o no? ¿Eso solamente si la gente quiere ir, pero no es parte del currículo?

Sí, sí es parte—es parte oficial. Pero la realidad, entonces, surgen varias cosas: cada vez lo vuelven menos operativo en el duermo de los chicos. Anteriormente, por ejemplo, era muy normal que un docente se llevara a sus estudiantes, los paseara por su propio barrio, conocieran la junta tetra comunal, los sitios donde estaba el territorio. Ahora, cada vez es más difícil porque se ha vuelto demasiada reglamentación. A uno le da un miedo terrible que a un chico le pase un accidente, todo eso porque pareciese ser que el problema fuera de uno, y el estado tiene que empezar a entender esas lógicas. Para la construcción de una sociedad distinta, no parte de estar en cuatro paredes, no parte que los chicos están bien formaditos, bien uniformaditos. Parte de que los chicos conozcan su propia realidad, y ellos deben de promover esas, las condiciones. Hablo de promover los buses, hablo de promover las suficientes personas que vayan y apoyen, abran los espacios que tiene la nación, y que ha ido construyendo—sigo insistiendo—como los

de memoria, como las exposiciones de fotografía, como las cosas del bicentenario que nos generan—que ironía, ¿no? Por ejemplo, en esos bicentenario: por un lado que nos dicen, “enseñen el bicentenario,” y enseñar bicentenario es también enseñar a Simón Bolívar con toda su gesta libertadora, cierto. Pero aquí unos plantean, con toda la razón, ¿y Simón Bolívar hubiera perdido? Pues sería un terrorista Entonces que nos toca tener cuidado cómo construimos esas contradicciones y como las posemos en el tema hoy, cierto.

¿Cuáles son las pedagogías que usted utiliza para facilitar el mantenimiento y la consolidación de la paz?

Mis pedagogías son sencillas. Parto de algo que se llama el respeto. El respeto por el ser humano. Parto de algo que se llama el respeto, que es: respetar a mis estudiantes; parto por algo que es tratarlos como iguales. Entonces tratarlos con, si yo soy el grande, de acuerdo, pero a mí no me cuesta nada saludar a los chicos de mano; a mí no me cuesta nada de vez en cuando—y en eso parezco clásico, cierto—primero les hago toda la introducción; me gusta por ejemplo llegar a mi clase y decir que nos paremos todos y que nos hablemos, sí. Cuando he llegado, hace tiempo no voy, pues nos damos la mano, paso y los saludo a todos, para mí eso es importante. Porque cuando uno mira el tejido social de nuestro... y del campesino, para el campesino es muy importante la mano, que se den la mano. Para nuestro campesino es muy, muy importante el saludo porque es el reconocimiento a él. Después, entonces, suelo hacer por ejemplo una reflexión, un espacio dentro de esos cinco minutos, donde los pongo a que se agachen la cabeza o cierren los ojos-- hacemos una actividad como de *relax*. ¿Cuál es la intención con esa actividad de relax? Que se encuentren ellos mismos, que se encuentren a sí mismos, porque la lógica es que estamos en una sociedad demasiado bulliciosa, demasiado violenta, y que a veces hay que encontrarse con uno mismo, hacer silencio entre otras cosas, porque el conocimiento también se

construye en el silencio, en la reflexión. Y después de eso, entonces, en el rato que da, nos siembra nuestro estudiante. Ese es el primer vínculo con la paz, y vale la crítica—compañeros nuestros que son muy agresivos con los estudiantes, que son muy disprecente... y la construimos es con permitirle a esos chicos incluso que interpielen con nosotros, incluso que nos critiquen a nosotros, incluso que juzguen nuestras clases—lógicamente con todos los protocolos de la esencia. Le digo a los chicos: “si usted me dice bien las cosas, yo soy del siglo pasado y me puedo tomar tres días para reflexionar, pero seguro que lo reflexiono, y cosas que pueda cambiar las voy a cambiar, pero es una cuestión básica de que así es que se construye ciudadanía. Entonces, por ejemplo, una parte es eso. Dos: lo de los acuerdos de paz era importante todo eso que sucedió porque es que inicialmente, fue una tensión muy fuerte; muy, muy, muy fuerte con mucho juego sucio. Cuando antes de la firma, por ejemplo, cuando antes de los acuerdos con las FARC, y después de eso entonces a primera devuelta surge la tensión con Santrich, surge la tensión de que todo eso, entonces parte del ejercicio es, si hay hombres que no le están jugando a la paz, pues se debe juzgar a esos hombres que no le están jugando a la paz, ¿cierto? Pero mire lo complicado que se ha vuelto el asunto y lo complicado que es para nosotros que somos educadores—si usted quiere hacer un análisis como medio decente, tiene que partir por lo que dice el gobierno, pero tiene que partir por lo que dice las FARC. Y las FARC dice que le han matado, el gobierno dice que han muerto ciento y pico hombres de las FARC, recién desmovilizados ... fuerzas alternativas revolucionarias de Colombia, hoy cambiaron la sigla como partido-- están diciendo que les han matado más de 200 hombres, y **ahí tenemos que reflexionar todos: a nadie se atrae para que se haga la paz, para que se firmen las negociaciones de paz, bueno por lo menos no conflicto armado**, a nadie se le pide que deje los fúsiles **para desboscarlos después por ahí en las calles, para matarlos miserablemente**. Eso

no es serio, y eso lo debe reflexionar el gobierno. El gobierno si se mete a hacer unas condiciones de paz, si se mete a atraer actores de armados al proceso de paz debe entender que sí hay que exigir que ellos se comprometan con la paz. Pero el gobierno tiene que abrir poco las concuerdas de la sociedad para que **permitan que estas personas que ingresan a la sociedad civil**—que no es nada fácil dejar las armas a meterse a la sociedad civil—**permitirles la posibilidad desarrollo**. Yo hablo la capacidad de educación, la capacidad de sobrevivir, porque no son seres común y corriente, no. Tampoco hablo que sean unos dioses, sino que vienen de un conflicto armado y hay que quitarle esas raíces, y hay que romper las raíces, y para eso lo hace usted construyendo posibilidades fuertes de que la sociedad los asimile, los comprometa con el proceso de paz, y desde ahí la posibilidad de la vida. Porque si la gente no tiene la posibilidad de la vida, va volver como hicieron los que acaban de irse; acaban de irse y los que queremos en la paz firmemente quedamos patinando en seco, si me entendés—por qué quedamos patinando en seco: porque quedamos como si fuéramos los culpables de querer que de verdad en nuestro país se haga la paz, y aun nosotros accediéndoles críticas desde la escuela o desde los sitios donde estemos, de que hicieron una torpeza grandísima. Porque **cuando uno se la juega a la paz, una de las posibilidades es que lo maten en el proceso** y usted sabe a qué está jugando, y usted no se puede decir “dejo las armas,” para que apenas en las primeras de cambios salga usted Por ahí sin liderazgo, sin claridad de qué van hacer. Eso se vuelve muy complejo, y se vuelve un polvoriento innecesario. También apoyado por sectores demasiados derechosos de nuestro país que lo único que entiende como paz es el arrasar con los otros seres humanos, y lo peor es que no arrasan con ellos, sino arrasan con toda la familia de ellos. Porque desde el esquema de ellos es la sociedad que detiene, y hablo concretamente de toda la línea uribista que cree que lo único que hay que hacer es matar a la gente, y lo peor es que no se dan cuenta que se está llevando una

generación de gente para la guerra que ya íbamos avanzando de forma importante hacia ciertos procesos. Yo ya soñaba con que los paramilitares o las BACRIM empezaran a dejar las armas, y **eso va ser otro esfuerzo que hay que hacer para que ellos lleguen a la vida civil, y entender que con todas las masacres que han hecho, que aún son seres humanos que hay que buscarles la humanidad por dentro; hay que sacarles esa humanidad** para que sea un compromiso no volver a tasajear gente con la motosierra o nada de eso. Que no va ser nada fácil—no va ser nada fácil, y parte de eso es lo que enseñamos en la pedagogía de la paz: qué pasaría si usted y yo, un estudiante el día de mañana, viene un chico igual de su misma edad que ha estado metido en el conflicto en cualquiera de los sectores—¿qué haría usted? Entonces digamos esa la gran reflexión que tiene que hacer la escuela, y que tiene—sigo insistiendo—la escuela es un pedacito de la realidad nacional. Pero **hay hombres y mujeres que no pasan por la escuela y esos hombres y mujeres tienen que ser permeados por otras estructuras.**

Entonces nosotros algunos echamos discursos desde lo sindical sobre la paz, sobre que queremos de verdad unos acuerdos serios de la paz.... Y con todo respeto, **todo que sea colombiano, viva aquí en nuestra nación o esté por fuera de nuestra nación, el compromiso tiene que ser a que todos nosotros nos metamos cada vez más seriamente en decirle no a las armas** y en lo que te estaba diciendo hace poquito. Mira—si está el gobierno y la guerrilla sólo actuando y negociando, por eso es que rompen los acuerdo, porque cualquiera puede hacer negocio sucio por debajo de la mesa. Pero si esta la otra—la tercera parte—que es una sociedad muy fuerte, una sociedad que sea capaz de construirse, incluso en las movilizaciones, incluso en los paros, para llevar a estos dos sectores a decirles: “venga, nosotros somos ganantes de los procesos de paz, y como somos ganantes de los procesos de paz, señor gobierno si usted deja que maten gente que está metida en la paz, nosotros le vamos a crear tal presión a nivel nacional o

internacional, cosa que usted toca que invertir recursos, política, y de sus mejores hombres para garantizar esa paz. Y usted, señor guerrillero, que acaba de dejar las armas, si usted no se casa seriamente con un compromiso de paz y dice que va volver a las armas, la población civil puede decirle no le damos la posibilidad de que venga y entre por nuestras carreteras que entre por nuestras casas, que le vendamos una libra de arroz, una libra de carne, un tiro para fúsil, nada, nada”—completamente es acabar lo logístico. Entonces digamos que una sociedad fuerte podría llegar a esos niveles: que regule los dos oponentes y que los obligue a construir seriamente un proceso de paz, y que ella garantice con su accionar la vida y los compromisos de lado y lado, y que se cumplan los compromisos. Yo creo que eso sería interesante. Entonces podría ser pedagogía para la vida.

La última pregunta-- pero después también tenga unas cositas que quiero seguir hablando si está bien con usted

Yo creo que sí tienes algo por ahí por decirnos. Cuéntanos. No mentiras, después de las preguntas.

La última pregunta se trata sobre si usted recibe algún apoyo (entrenamientos, apoyo emocional/psicológico, o financiero) para enseñar sobre el conflicto armado? ¿Qué apoyo necesita para continuar o avanzar su trabajo?

El apoyo que tengo, ese es de mi familia, y tengo una familia que me quiere mucho. Tengo una esposa, tengo los hijos, tengo un núcleo familiar muy cercano que son hermanos-- toda la familia, ese es el apoyo fundamental. En la escuela no. En la escuela, aunque diga que hay que construir eso, por ejemplo, en nuestro colegio todavía no se ha construido los temas y las temáticas de la cátedra de la paz, que sería un puente muy fuerte. Pero eso decirlo aquí es muy

fácil, pero si te lo digo en términos reales, pues es muy difícil, porque es que todo se lo empaquetan a las ciencias sociales, y yo soy de ciencias sociales. Y entonces ese paquete es sumamente, ya de por sí, enseñar geografía, historia, economía, eso es muy infu—demasiado contenido para que nos metan otros contenidos. Y no los meten como con un sentido serio, porque si fuera con un sentido serio, pues se dan unas horas, se genera todo un proceso de evaluación, y se genera todo un proceso de contenidos. Y sería muy interesante porque podríamos ir a profundizar de dónde surge el conflicto entre nosotros—no hablo cercano, sino de más allá-- y cómo vamos ahora, en la realidad, construir posibilidades distintas. Entonces no se recibe apoyo, excepto a costa de uno, te lo digo sinceramente. Para ir a los talleres de la pedagógica, que eran muy interesantes porque se metían a los barrios, a las localidades, y caminábamos a unos sectores de la localidad, y a través de esa caminata se conocía parte de lo que se había vivenciado en la memoria de la gente del conflicto, desde el bogotazo, pasando por las diferentes guerrillas que han habido-- y eso es importante, porque permitía visibilizar ciertas cosas. Pero el apoyo no, el apoyo sale—digamos, que a uno a veces le dan un permisito para ir a los talleres, pero casi todos los recursos del transporte lo que se emplea todo sale del bolsillo de uno.... Sea distrital, chévere porque posibilitan los espacios de la universidad, chévere porque posibilitan los talleres, y los formadores, pero si tú me preguntas si eso es rentable para uno, no es nada rentable. Mira, si voy tarde porque salgo corriendo del colegio, y para almorzar entonces me toca coger carro, se me van como 15 mil pesos de ida, y como 5 de vuelta. Son 20 mil que estoy sacando de mi casita para eso. Lo hace uno porque le gusta el tema, y porque le parece fundamental. Sí entregan libros y pocos, pero por lo menos entregan libros, eso hay que habilitarse. Apoyo psicológico entorno a eso—no hay ningún tipo de apoyo psicológico. ¿Que se necesitaría? Uf, si usted me dice que se necesitaría—hace poco tiempo hice algo de trabajo

comunitario aquí durante cuatro años, tuvimos una cosa que se llamó una fundación corporación casa-estudio, y en esa corporación hicimos muchas cosas, desde refuerzo escolar hasta cuestiones de teatro, cuestiones de danzas, cuestiones de futbol, cuestiones de manualidades con chicos-- atendíamos el bloque familiar—atendíamos niños, y atendíamos adultos mayores. Y el discurso más grande de lo que usted cree que es muy interesante, pero por desgracia en nuestro país, también el trabajo comunitario a veces está permeado por los intereses de los que dirigen, ¿si me entendés? Y entonces en ese jueguito de cosas, a veces uno se vuelve incómodo porque la mayor cantidad de recursos que deben llegar, deben llegar a la población para los que se hacen, ¿no? Y claro, los funcionarios deben ganar plata porque también están invirtiendo tiempo y todo eso, pero deben ser racionales en el uso de ese recurso, y la mayor parte de recursos debe ir a la población que se está sirviendo. ¿Entonces que necesitaría? Necesitaría, por ejemplo, apoyo económico para hacer sedes, pero no solo las sedes.... Porque es que aquí es muy difícil, cuando salí de ahí, por ejemplo, salí muy golpeado. Yo decía, “voy a pagar una piecita”, y fui a preguntar una piecita, y nada-- valía 400mil pesos el mes. Imagínate yo, con familia y todo, en un año se me van 4 millones 400 mil pesos. No tengo la capacidad de financiar eso, o dejaría un chino sin estudio, uno de los hijos míos sin estudio para poderlo hacer. Y no se necesita gran cosa, pero entonces se necesitaría recursos económicos para construir sedes o un espacio—una especie de sede se necesitaría interlocutar con los que dan el recurso y los que dan el recurso tendrían que entender que no queremos hacer las cosas como ellos quieren, porque por ejemplo, dentro de las discusiones que yo tenía con algunos europeos, yo les decía, “bueno, pero es que yo le estoy vendiendo la propuesta de que cómo se cambian y se pueden construir acciones distintas en este espacio”. ¿Yo que haría? Tocaría todo el núcleo familiar: desde el niño hasta el abuelito, entendiendo de que hay que cambiar esa estructura familiar para que no haya, primero, un

blindaje de no agresión a los niños; segundo, un blindaje de que ellos entiendan de que lo que construimos lo construimos entre todos; y tercero, ellos son capaces también de cambiar las realidades de lo barrial. Entonces, nos ponemos en temas como este: ¿cómo prevenimos que los chicos terminen en el consumo? Porque ahora la droga ya viene por los chicos de diez y doce años aquí en nuestros espacios, y eso es injusto. Y nuestros chiquitines—estoy hablando de los chiquitines, cuando digo los nuestros, no son mis hijos, pero sí los de los laditos míos andan corriendo niños de ocho, siete añitos, cinco añitos, alrededor de su tío, de su primo que consume marihuana, ¿entonces para donde van a ir los chicos si no les estamos ofreciendo otra posibilidad? Entonces habría que hacer inversiones económicas.... ¿Quieren hacer una escuela de fútbol? Tomen unos recursos, pero solo para la escuela de fútbol. Y dónde están los talleres en esa escuela de fútbol que permitan mirar cómo está funcionando el chico desde allá como persona, cómo son las relaciones en su casa, cómo tratamos el núcleo familiar para que no lo agreden, para que le den un abrazo, para que le digan que lo quieren, para que le digan que es un chico brillante, sí—eso nos toca modificar, la familia también. Entonces se vuelven muy puntuales, ¿sí? Dan un recurso para una cosa puntual, pero no se ofrecen recursos integrales. Y falta otro elemento: el otro elemento es, cómo el que da el recurso también se integra con la realidad que se vive alrededor, para saber si el recurso se está aplicando eficientemente, si no se está aplicando eficientemente, y qué cosas como estructuras que pensamos distinto podemos construir cosas nuevas, por ejemplo: uso de la tecnología-- si eso es norteamericano, qué capacidad tiene de uso la tecnología, y cómo ponemos a soñar a nuestros chicos con la robótica? En cosas concretas, cómo los ponemos a soñar con la NASA y con todo ese tipo de cosas, sí, donde seamos iguales y nos interlocutemos como dueños de conocimiento, como iguales. No porque nos dan unos pesos tenemos que pensar como otros, sino que lo contrario—que esos

pesos nos faciliten interlocutar de igual a igual y cada vez ser mejores humanos. Eso es, fundamentalmente. Ahora sí tienes tus preguntas abiertas que son las más complejas, jaja.

Sí, pues me interesó mucho eso de lo que estabas hablando de tu cooperativa educativa, porque yo también estaba pensando: cómo se enseña no solamente a los jóvenes, ¿pero también de una forma intergeneracional? Porque el conflicto ya se ha vivido a través de muchas diferentes generaciones, entonces no solamente enfocarse en los jóvenes-- que es muy importante, porque si son nuestro futuro-- pero también, cómo hablar del conflicto de una manera crítica, reflectiva y todo eso, pero en un espacio intergeneracional—y yo no sé si puedan crear esos espacios, pero es algo que me interesa saber si tu veas que eso se pueda...

Yo sí creo que se puede crear esos espacios, y estamos en hora de crearlos. Hay mucho del potencial humano que se nos está muriendo, el adulto mayor que fue el que tuvo que vivir. Porque es que, estos barrios, por ejemplo, el caso nuestro son unos barrios de—son una loma, y la gente llegó a estos barrios, y llegó y esto era un peladero. Era maleza, era vegetación, y la gente se fue apropiando de sus territorios. Les tocó construir sus propias vías. Inicialmente, la gente pasaba era por el barrial, tenía que bajar hasta la Caracas, en medio del barrial, pero posteriormente fueron construyendo sus propias vías. El agua también fue inicialmente traída de otros sectores, y traída por medio de uso ilegal del agua, o sea lo que llamamos contrabando, e inicialmente no llegaba a las casas, sino llegaban estructuras de pila, y la gente tenía que hacer las filas, o sea hay una cantidad de cosas que la gente puede decirle – ¿usted de dónde vino? Yo fulano de tal—y vas a ver las raíces: el señor se vino de Boyacá, se vino de Santander, se vino del Tolima, porque en la época de la violencia del ‘48 los sacaron corriendo, les mataron la familia. Entonces empiezas a encontrar ese elemento importante entre la gente adulta, el adulto mayor, y el otro elemento: cómo ha vivido, los que ya vamos para adultos mayores, cómo

vivimos nuestra etapa de conflicto, porque resultamos metidos en el conflicto, cierto, y la otra etapa: cómo logramos, cómo oír, los chicos de nuestros barrios-- y conflictos: los están viendo, ¿o no los ven? ¿Sí me entendés? O están en otro mundo, y quieren estar solamente metidos en la tecnología baratica la del.... Sí se puede construir, y se puede construir por ejemplo la idea y el sueño de los niños pequeños de cómo construir un país. Es más, **yo creo que los niños son más capaces de darnos ideas de cómo ser capaz de construir ese país de paz** y como interrelacionarnos. Pero yo creo más en grupos pilotos. Pilotaje en mi barrio ha sido muy importante para mí porque me ha permitido percibir qué sueños tiene la gente de acá, pero bueno, también hay las frustraciones de falta de recursos y más cosas como para que se puedan transformar mundos. Pero si se puede, sería un proyecto muy importante. **La paz, la convivencia, se construye desde casa; y si la casa no está fuerte para eso, nos toca meternos dentro de la casa para construir esa paz y esos vínculos de convivencia y de respeto**, porque parece ser que nuestras casas hay mucha agresión, por ejemplo, hay que apagar la agresión contra los niños-- y hablo de la agresión no solo física, sino sexual, no la del golpe sino también. Y nos toca meternos de frente, y hay que decirle a los padres: ustedes son los garantizantes de que sus hijos vivan bien, si no son capaces de ser garantes, también hay unas leyes que los implican a ustedes y que los regulan, porque ustedes no pueden ser agresores de sus propios hijos.

Otra pregunta es si los docentes que enseñan sobre el conflicto armado, si ustedes tienen como alguna comunidad para compartir materiales o pedagogías, ¿existe alguna comunidad de docentes?

La verdad no, los que han logrado hacer comunidad más la hacen en torno a lo político, cierto, en un partido, y entonces pueden disfrazar lo que sea, pero hay una línea ideológica ahí debajo de

fondo que es lo que nos permite generar algo, sí. Pero es que lo de la paz, se les ha olvidado que no es un partido, tiene que ser el concentro religioso metido, y el concentro hablo de todas las tendencias religiosas que existen, y hablo del concepto político y todas las tendencias políticas. Yo creo que la paz es una cuestión que la debemos... los económicos y debemos buscarnos confianza, sí. No la podemos construir entre solo formitas de pensar, sino entre ese conglomerado, esa mezcla que podemos hacer entre muchos, creo que hay que buscar esos espacios, y sería interesante, por ahí en un barrio de estos no es tan grave que usted por ahí con recursos convoca un foro donde hayan militares que hayan estado en el conflicto, donde hayan guerrillos que hayan estado en el conflicto, o donde hayan paramilitares que hayan estado en el conflicto porque te juro que si buscamos con cuidado estos barrios han servido para policías, militares, guerrilla, y paramilitares, todo. En estos barrios populares, incluso, no somos más graves del asunto—somos capaces de vernos y percibirnos los unos a otros, que extraño, pero convivimos. O sea, entonces, ya esa convivencia se puede volver diálogo, y ese diálogo se puede volver compromisos, y ese compromiso es como yo evito que mis hijos se metan al conflicto armado, pero como también me les permiten pensar libremente, y también puedan echar sus discursos y soñar con futuros distintos, así como un eje, sin necesidad que me les pongan de que me los amenacen. Entonces eso sería interesante, incluso de verdad yo creo que hay militares serios que se puedan meter a jugar a eso porque es la única forma de mandar mensajes de que hay militares que en el país cuiden el país, y hay otros que son despreciables que son los que matan y asesinan por ganarse unos pesos haciendo pasar a los otros como si fueran estados metidos en el conflicto. Es una miseria, es una cosa muy miserable. Hablo de los falsos positivos.

Eso fue lo que me llevó a explorar más los derechos humanos, estando acá en los estados unidos y viendo esas noticias de los falsos positivos, se me hizo tenas. Pero bueno: otras voces, o sea, acá en una clase estábamos utilizando mucho la pedagogía de la historia oral

Si, esa es muy bonita.

Sí, y yo creo que fue muy fuerte para todos que estábamos en la clase, pero también se puede ver que siguen habiendo voces que siguen siendo marginalizadas—como las voces de las mujeres o las voces de los indígenas, y no sé si se hablan de los afectados en el conflicto de los indígenas y las mujeres también?

Se habla de la mujer, no tanto por la afectación del conflicto sino, yo por lo menos en mis clases toco mucho la reivindicación de la mujer, no como algo que yo esté dando, no—es sobre los derechos que ellas tienen, también cómo las hemos invisibilizados, porque normalmente son las mujeres las que organizan las sociedades que llevan al nivel de confrontación; por los servicios públicos, por el transporte, por todo eso. Pero llegan en un momento, y salimos en las fotos somos los hombres, porque ustedes no aparecen ahí en la foto. O sea, que hasta eso les quitamos, hasta el derecho de participar, y lo otro es cómo limitamos o cómo nosotros empezamos a romper nuestro machismo, que no es fácil, y a propósito—por ejemplo, a discursos muy radicales de mujeres que se vuelven muy inmanejables, porque parte de la discusión es que ustedes tienen toda la razón, pero dígnanos en donde está nuestro machismo, porque se parte como si uno supiera y lo hiciera de forma perversa, no, nosotros debemos tener instalado un machismo en la cabeza hace rato. Pero eso se construye poco a poco, se construye con el derecho que tiene la mujer a pensar por igual, con el derecho que tiene de transformar su sociedad, pero de transformarse a sí misma, sobre el derecho vital que tiene sobre su propio cuerpo, que no

puede ser maltratado por nadie, que cuando ella dice no es no, cierto, tiene que tener claro. Y eso lo tenemos que construir con nuestros niños, y hablo desde nuestros niños hasta nuestros estudiantes, y al mismo derecho que tienen ellos a que se les respete su cuerpo y sus formas de pensar y sus formas de actuar y sus respectivas orientaciones, o sea es empezar, para mí lo más libertario es precisamente recoger toda esa—hubo una cantidad de mujeres importantes, cierto—Manuelita Sáenz, Manuela Beltrán—una cantidad de gente muy pila, que con mucha nobleza sí, es capaz de construir posibilidades distintas. Yo creo que por ahí es el asunto. Empezar por enseñar que a la mujer en la clase hay que escucharla, empezar por enseñarle a la mujer que es importante para ella que de su discurso, que sea capaz de hacer respetar su palabra, y que cada vez más tenga derecho a decir lo que le molesta. O lo que uno se encuentra a veces en clase, una clase elemental de una comparativa... va, maltrata su mamá, y entonces hay mensajes claritos y básicos en eso, y riesgosos, su merced, usted no está de acuerdo que maltraten a su mamá de palabra o del golpe, cierto, cuando su papá esté en la máxima alegría echándose el mejor chiste y está por ahí riéndose y usted le dice: “papito, que buenos chistes echa usted, pero a mí no me gusta que maltrate a mi mamá, a mí no me gusta que le pegue a mi mamá,” y le digo, sálgase del asunto: usted mete eso ahí en la mesa y no dice ni mu, se queda muda. Eso es un acto de rebeldía impresionante porque primero le está diciendo al agresor que hay alguien que lo está controlando, y que es una mujer, y que es una mujer que está creciendo, que es una mujer que aunque no le diga nada y aunque él la puede callar y le puede pegar un bofetón, ahí tiene alguien que lo está juzgando, sí, y que tarde o temprano ese alguien es capaz de asumir actitudes mucho más fuertes frente la risa de sí misma y de las otras. Y eso se puede construir desde la escuela hasta la casa, o sea, hay veces que tememos que los chicos, nuestros estudiantes o nuestros hijos, no son capaces de cambiar y hacer cambios culturales, y yo creo que sí se puede hacer, **hay que**

invertir en ellos. Lo que es, es darles las herramientas y evitar que salgan golpeados, métele el salgandazo ahí y se sale, no dice absolutamente nada más. Pero le juro que a ese papá en la cabeza la va estar rodando permanentemente eso lo que la niña dijo.

Pues, muchas gracias, no sé si tengas alguna otra cosa que quieras resaltar de lo que estás haciendo.

Cuando quieras hablar del conflicto hablamos más en la intimidad, jajaja. Hablamos del conflicto, porque yo sé que ahí te vinieron dijeron algo, entonces si tú quieres un día de estos, cuando tú quieras, hablamos sobre ese conflicto, y porque la historia oral es muy bonita en ese sentido, si, permite ser como más tranquilo, permite percibir más las emociones, también permite percibir los discursos que echamos y lo profundo que tenemos lo que creemos.

[Agradecimiento profundo]

Espero que de verdad te haya servido, estaba muy tímido, verdad, más de lo que tu crees. No es que me gusten mucho las entrevistas, aunque suelo hablar mucho, cierto.... Sería bueno también, de vez en cuando, preguntar cómo están allá, que se ve por allá, cómo se percibe el mundo desde allá, cómo nos ven a nosotros desde allá. Y voy a seguir insistiendo a ver si puedo convencer que aquí hay una experta en temas de derechos humanos que la quiero mucho y es muy pila y me gustaría que te diera la entrevista.

Súper, genial, estoy abierta a eso.

De acuerdo. Está abierta la concuerda. El día que quieras hablar del conflicto hablamos de otro tipo de conflicto y lo que nos tocó vivir a nosotros.

¡Muchas gracias!

[Fin de entrevista]

Samson Interview - conducted Nov. 23, 2019

****Note:** there were connectivity issues with this interview, so not all words were heard/recorded. In this transcript, the three dots “...” will denote when the lack of connection happened; additional notes from what the researcher hand wrote while conducting the interview will be added in *italics***

Sólo quería asegurarme que estuvieras cómodo y quería aclarar que, si hay alguna pregunta que no quieras contestar, fresco, todo bien. No es necesario que respondas a cada pregunta, ¿vale? Entonces, comenzamos—la primera pregunta: ¿describe su experiencia sobre cómo se enseña sobre el conflicto armado en Colombia?

Bueno, en Colombia sobre el conflicto armado en primer lugar, **no se enseña**, es un tema excluido de las cátedras tanto en los colegios como en las universidades. Y a lo sumo se habla de violencia de los años cincuenta de la violencia liberal conservadora, pero que haya una conciencia, y un análisis, y una lectura, y una reconstrucción histórica de lo que ha pasado en el conflicto armado, pues no, no se ha dicho. Normalmente se tiene **la versión oficial sobre el conflicto armado que básicamente incluso cuestiona la idea que haya conflicto armado. Lo que siempre se ha dicho es que hay una amenaza terrorista frente a un estado legítimo.** Y la idea de conflicto armado supone que el actor que está al frente es un actor político con algún tipo de ideas – política o militares—y que ha usado el método de la violencia pero que es un actor político. En cambio, los últimos veinte años se ha ilegitimado eso, y se ha desconocido que sea un actor político, y normalmente son o grupos en margen de la ley o terroristas, y con los terroristas no se dialoga ni se habla, y eso ha sido como la lectura que hay sobre el asunto. Y no hay una lectura de que haya conflicto armado, que hay actores políticos, y que aquí entra en juego, por ejemplo, el derecho internacional o humanitario o cosas de esas. Entonces, digamos

primero es que no se ha enseñado, no hay una lectura amplia, de hecho, en el acuerdo de paz, viendo ese vacío, se propone crear una comisión de memoria histórica que recoge el conflicto en toda su magnitud, la comisión de la verdad que esclarezca la verdad del conflicto armado y a partir de ahí hacer un relato nacional que incluya una lectura amplia, plural, y lo más ajustado a la realidad de lo que ha pasado en el conflicto armado en Colombia.

Segunda pregunta: cuáles son los factores/contextos/situaciones que impactan las experiencias de los educadores de Colombia que enseñan sobre el conflicto armado?

Pues digamos, hoy tengo una versión más crítica, y más completa; más amplia, o más plural sobre el conflicto armado. Normalmente es visto como contrario de lo oficial que dice que aquí no hay conflicto armado. Y los acusadores dicen eso, normalmente no tienen apoyo, ahorita se dice que no es algo oficial, y como no existe no hay un ... de instrucción, de morales de ese tema muy complejo, muy difícil [grabación de mala calidad]. En la casa se trata de que no se hable directamente, o si se habla de ese asunto, es para decir que es una amenaza terrorista. En la universidad, cuando yo era estudiante, teníamos seminarios de la violencia en Colombia, y había una cátedra que creamos nosotros los estudiantes con un muy buen maestro ... con nuestro tiempo, y se volvió famosos ese curso ... que lo promovía, y hubo un entrenamiento estudiantil que pudimos cubrir el conflicto en Colombia de una perspectiva distinta a la visión de que eso era una amenaza terrorista, son delincuentes, y tienen actores políticos. Pues surgen otros lectores, y surgen otras visiones. En el caso nuestro, nos sobró una séptima papeleta para que ... la constitución del país...

Bueno, tercera pregunta: ¿dónde ves tú que se han creado espacios para que se explore el conflicto armado a través de diferentes perspectivas?

Bueno, en sí, en espacios estudiantiles universitarios, desde hace un tiempo por su cuenta y por sus planes de estudio, han hecho circular estudios sobre el asunto. A veces los que lo estudian son independientes ... como el centro de educación populista. También últimamente, como decía, hace un mes el Centro de Memoria Histórica fue a recoger una memoria de lo que nos ha pasado. Hay un grupo de periodistas muy interesante ... y han ayudado a tener una visión plural, diferente, y también se ... y políticos y si no hay lectores...

Notas: grupos estudiantiles universitarios

Centros de investigación CINEP

Centro de memoria histórica

Periodistas que han cubierto el conflicto armado

También, ¿dónde ves que se han creado espacios para que la gente colombiana pueda entablar diálogo crítico y reflexivo sobre el conflicto armado y el mantenimiento y la reconciliación de la paz?

Bueno, últimamente se han generado como varios espacios. Por un lado, inspirados en el proceso de ... que fue el, que es el duro de la perspectiva de a partir de escenarios de futuro que fue ... interesantes que son ... “... con el enemigo” y hace parte de la metodología del profesor y buenaventura, que ya tiene varios años trabajando. Hay un espacio muy interesante que se llama el espacio ... minero. El grupo se llama GDIAM: grupo de diálogo minero, que junta desde las orillas los contra la minería y los a favor de la minería en unos procesos La página web... hay un espacio que se llama ... que es el director de la universidad de porque se

junta Hay otro espacio q se llama ... la cumbre ... combatientes, empresarios ... y resolver los conflictos políticos y sexuales. ...

Notas: espacios de diálogo – colaboración elástica con el enemigo

Futuro del Norte de Cauca y Buenaventura del Cesar

GEDIAM

John Paul Lederach – diálogos de improbables

Espacio nacional: cumbre de diálogo social

Cuales son las pedagogías-- okay, esto era porque también estaba entrevistando a docentes, pero yo no sé si a través del instituto, o con tu trabajo con la comisión, ¿si hay algunas pedagogías que utilizan para facilitar el mantenimiento y la consolidación de la paz?

... es una combinación únicamente de las organizaciones que le he hablado—la de Lederach, tiene como eje de su propuesta central el diálogo. Es la relación humana, interpersonales, para el reconocimiento del otro como ser humano. Muchas veces el otro no es visto como un ser humano, es visto como en su rol, no. El ...teniente, el líder social de izquierda, el militar, el de derecha, o sea **con etiquetas que alejan la posibilidad del encuentro personal humano**. Adam Cagein (?) centra su pedagogía y es muy importante en que un grupo dialogara para pensar el futuro, y pensando el futuro hay mucha probabilidad de que se junten, y de que encuentren puntos de consenso y de acuerdo. O sea, el futuro es la clave de la metodología de la pedagogía de Adam Cagein y en la pedagogía que usa el instituto que acompaña el grupo de diálogo minero. También es clave las lecturas territoriales, poder tener una comprensión muy clara de los

conflictos, de las dinámicas de los sectores, de los intereses en territorios particulares; porque esta pedagogía está orientada en **la transformación mediante la acción**. Y la acción normalmente debe considerarse en unos espacios y tiempos determinados. Entonces, si uno va a responder sobre qué metodologías didácticas usa, son un conjunto que está alimentado por las teorías de Cagein, por las teorías de Lederach, incluso del mismo profesor Galtung, que es uno de los expertos estudiosos en el tema de la construcción de paz y de la paz. Y parte de la filosofía del instituto [*donde Samson trabaja*] es que las novedades que logre integrar, esas distintas experiencias de una manera práctica en territorios y conectores completos. Entonces eso sería ... debo decirte que, como **elemento transversal**, central de la pedagogía que el instituto—o yo—uso, la palabra clave es **elasticidad, flexibilidad**. Eso son diálogos, como son tan de opuestos, a veces no solamente de diversos en su expresión política, social, o cultural; sino también de contrarios en intereses de verdad—contrarios de verdad, es decir, están enfrentados fuertemente grupos porque en el centro de su relación conflictiva hay intereses contrapuestos. Entonces no solamente hay que juntar a los diversos, sino también a los contrarios, y por razones de intereses u otro. Pero creo que hay que arriesgarse, y hay que ser audaz, no solamente juntar diversos y contrarios, sino también juntar enemigos. En el caso del futuro de los del Cauca o Buenaventura, donde juntamos al centro democrático con las FARC, donde juntamos a los excombatientes con los empresarios que habían sido afectados directamente por este grupo armado. Entonces esto necesita más audacia, y tomarse de la mano de la divina providencia pa' que lo guíe porque hay una función de experiencia es más un ... más o menos. O sea, pues, el centro—digamos—de todo esto es flexibilidad, y a sacar lo mejor de la gente que está ahí. Su parte más mala. El cariño, en medio de gente que ha sufrido violencia, que han sido víctimas y victimarios, es como lo que se trata—hay un autor que dice que “a lo lejos todas las montañas son azules. De cerca, y a los ojos,

todos los seres humanos son humanos”. Entonces, esa cercanía hay que revisar la pedagogía didácticamente.

Y, por ende, pregunto si hay algún apoyo-- séase entrenamientos, apoyo emocional/psicológico, o financiero-- para enseñar sobre el conflicto armado? Y qué apoyo necesitaría para continuar/avanzar su trabajo?

Yo creo que aquí el apoyo fundamental es que **poder contar con la voluntad de los contrarios, diversos, y enemigos** que estén dispuestos a sentarse y en mirarse a los ojos para construir un futuro juntos, cuando su pasado estuvo marcado por el dolor, la muerte, el odio, la venganza. Es como la necesidad mayor: la voluntad de gente que quiera hacer el ejercicio. La segunda dificultad es tener un grupo suficientemente capacitado y entrenado para hacer los ejercicios. Hoy tenemos dentro del instituto una especie de seminario de una semana, completo con inmersión total, para fortalecer las capacidades de facilitación de estos ejercicios. Porque eso se necesita de un acompañamiento como usted dice en su pregunta: espiritual, humano, ético, de didácticas, y una gran madurez personal humana para poder contener este grupo de personas diversas y contrarias, que incluso enemigas, que se trata de juntar en estos ejercicios. A ver, ya sobre recursos, también hay un principio—la gente, si usted va y dice: “deme una donación porque yo estoy haciendo X labor que es maravilloso”. Eso normalmente nadie regala plata que además le ha costado con gran esfuerzo. Entonces sobre los recursos, ¿qué hay que hacer? Que la misma gente que está afectada por la intolerancia frente a la diversidad, o en conflictos con algún grupo de interés cercano, a donde están estas personas, no sé, sufriendo conflictos, y estas mismas personas pueden aportar, y cuando ven que hay salida, hay esperanza de salir de su conflicto, se vuelven donantes—llamémoslo así—naturales, porque saben que son espacios que les sirve mucho cumplir sus objetivos desde el interés que se hable. Y también hay que hacer que

las soluciones se construyan, se concreten, se autogestionen con los actores que están en conflicto. Cualquiera vida externa puede ser mucha, poca, pero se diluye en medio de los vericuetos del contexto particular en donde se está haciendo el intento de hacer el ejercicio.

Muchas gracias. No sé si quieras hablar de alguna otra cosa, pero eso es todo.

No, pues, para decir que paralelamente a estos actos de violencia, de intolerancia, de dolor, incluso tendencia a la venganza que a veces tiene mucha más visibilidad de prensa— simultáneamente a eso, de manera escondida pero profunda, significativa, y contundente, hay estos tipos de procesos o diálogos en el país, y es lo que le da esperanza a uno de que tengamos un mejor futuro para todos.

[Fin de entrevista]