

UNI-PLURI/VERSIDAD

48 / VOL. 17, N.º 2, 2017

ISSN 1657-4249



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

John Jairo Arboleda Céspedes
Rector

Elmer de Jesús Gaviria Rivera
Vicerrector General

Ramón Javier Mesa Callejas
Vicerrector Administrativo

Sergio Cristancho Marulanda
Vicerrector de Investigación

Pedro Amariles Muñoz
Vicerrector de Extensión Universitaria

Elvia María Gonzáles Agudelo
Decana de la Facultad de Educación

Director/ Editor

José Joaquín García García
Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

Comité Editorial

Dra. María Alexandra Rendón Uribe
Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

Dra. María Laura Silveira
CONICET, Universidad de Buenos Aires, Argentina

DR. Joan Páges Blanch
Universidad Autónoma de Barcelona España

Dra. Rosa Nidia Tuay Sigua
Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia

Dra. Sonia Yaneth López Ríos
Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

Dr. Daniel Beltran Amado
Universidad Jorge Tadeo Lozano, Bogotá, Colombia

Dr. Johnny Alexander Villa Ochoa
Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

Comité Científico

Dra. Raquel Pulgarín Silva
Profesora jubilada Universidad de Antioquia, Medellín,
Colombia

Dr. María Celia Plested Álvarez
Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

Dr. Hugo Casanova Cardiel
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. José Armando Santiago Rivera
Universidad de los Andes, Venezuela

Dra Neus Gonzales Monfort
Universidad Autónoma de Barcelona, España



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Derechos reservados © 2001
Uni-pluri/versidad

Director / Editor:

José Joaquín García García

ISSN 1657-4249

Revista virtual:

Open Journal System. Sistema de Revistas Universidad de Antioquia:
<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip>

Revista indexada en:

Publindex (En proceso), Latindex, e-revist@s, ProQuest, EBSCO y Redalyc

Fotografía de Portada: Marcela Sánchez

marcelasanchez.gonzalez@gmail.com

Corrector de textos y estilo:

Jesús Eduardo Domínguez Vargas

Traductor:

Diego García Sierra

Diseño:

Luis Carlos Flórez Contreras

Diagramación:

Catalina Hidalgo Resrepo
cata.hidalgo.restrepo@gmail.com

Medellín, Colombia
2017

Uni-pluri/versidad

Teléfono: 57(4) 219 57 24

Fax: 219 57 04

Apartado Aéreo 1226, Medellín, Colombia

Correo electrónico: unipluriversidad@ayura.edu.co



FACULTAD DE EDUCACIÓN

CONTENIDO / CONTENT

EDITORIAL

Las otras razones, sin las cuales resulta imposible consolidar la paz

José Joaquín García García
José Luis Dasilva Pinto

EDITORIAL

The other reasons, without which it is impossible to consolidate peace

11

INFORMES DE INVESTIGACIÓN Y ENSAYOS INÉDITOS

La acogida y la inclusión social como estrategias para el restablecimiento de derechos y oportunidades para la escuela

Beatriz Tiusabá Gómez
Hugo Alberto Buitrago
Álvaro Rodríguez Pastrana

REPORTS OF UNPUBLISHED RESEARCH AND ESSAYS

Reception and social inclusion as strategies for restoring rights and opportunities for the school

15

Formar para la participación democrática. Caminos de la educación para la paz. Reflexiones sobre la educación para la paz, condiciones legales y construcción de estrategias de formación de la participación ciudadana en la escuela

Luis Esteban Cuervo Ballesteros

Form for democratic participation. Paths of education for peace. Reflections on education for peace, legal conditions and construction of strategies for the formation of citizen participation in school

39

Análisis de experiencias de enseñanza y programas para la resolución de conflictos

John Franklin Solórzano-Restrepo
David González

Analysis of teaching experiences and programs for conflict resolution

47

Corrupción en Colombia: ¿Qué se hacer desde la educación?

David Roberto González Rodríguez

Corruption in Colombia: what can be done from education?

55

“Educadores para la paz” “Educators for peace”
Susana Rosa Castrogiovanni _____ 62

Pensar la paz no es suficiente Thinking about peace is not sufficient
Carlos Eduardo Maldonado _____ 72

Los recursos tecnológicos virtuales como favorecedores de la enseñanza y los aprendizajes de ciencias morfológicas Virtual technological resources as encouraging the teaching and learning of morphological sciences
Ana Patricia Fabro _____ 81

Un ejercicio de ruptura en la construcción del currículo en la Educación Superior. Caso Universidad Piloto de Colombia An exercise of rupture in the construction of the curriculum in Higher Education. Case of the Pilot University of Colombia
Héctor Augusto Ruiz Vanegas
Fredy Eduardo Duarte López _____ 88

ENTREVISTAS Y DEBATES

Buscando la paz más allá de la firma para un acuerdo. Una entrevista a Héctor Aristizábal: un actor social de primera línea

José Joaquín García García _____ 102

ENTREVISTAS Y DEBATES

Looking for peace beyond signing for an agreement. An interview with Héctor Aristizábal: a social actor of the first line



EVALUADORES REVISTA UNI-PLURI/VERSIDAD 48 / VOL. 17 N.º 2

Dra. Nubia Cecilia Agudelo Cely
Universidad Pedagógica Nacional
sedimaju@gmail.com

Dra. Rut Quiroz
Universidad de Antioquia
ruth.quiroz@udea.edu.co

Dra Jacqueline Duarte
Universidad de Antioquia
jakeline.duarte@udea.edu.co

Dr. Jairo Agudelo Taborda
Universidad del Norte
tabordaj@uninorte.edu.co

Dr. Luis F. Vásquez Zora
Universidad de Antioquia
luis.vasquezz@udea.edu.co

Dra Claudia María Hincapié
Universidad de Antioquia
claudiam.hincapie@udea.edu.co

Dra. Aida Julieta Quiñones Torres
Universidad Pontificia Javeriana
aquinones@javeriana.edu.co

Dra. Diana Lineth Parga Lozano
Universidad Pedagógica Nacional
dianaparga@gmail.com

Dr. Camilo Hernán Manchola
Universidad Militar Nueva Granada
camilo.castillo@saude.gov.br

Dra. María Teresa Escobar López
Universidad Militar Nueva Granada
maria.escobar@unimilitar.edu.co



CARTA A LOS LECTORES Y LOS AUTORES

Políticas generales

Uni-pluri/versidad es una publicación adscrita a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Su objetivo es servir de medio de comunicación para que la comunidad de investigadores e intelectuales en el campo de la educación formulen sus propuestas e iniciativas y presenten los resultados de sus investigaciones con el fin de contribuir a mejorar los procesos docentes en todos los niveles del sistema educativo, tanto en los referidos a la formación en ciencias sociales y humanas como en los propios de la formación en las ciencias experimentales y las matemáticas. Por otra parte, queremos que investigadores, intelectuales, maestros, directivos docentes y responsables de las políticas públicas educativas se conecten con la sociedad. Nuestra misión es conformar un gran conjunto de pensadores en el país y en el exterior, cuyo horizonte sea el mejoramiento de los procesos y de los resultados de la Educación.

Uni-pluri/versidad es una publicación digital semestral, dirigida a directivos, administradores, investigadores, profesores y estudiantes de todas las áreas y niveles de la Educación y a los miembros de la comunidad educativa en general. Los artículos de la revista se publican en versión electrónica a través del sistema Open Journal System. La lengua de la revista es el español, pero es posible admitir artículos en otros idiomas.

Nuestra temática

Los artículos publicables en *Uni-pluri/versidad* deben responder preguntas como: ¿Qué hacer para mejorar los procesos educativos? ¿Cómo enfrentar los retos de la cultura contemporánea desde los diferentes niveles educativos? ¿Cuál es la investigación pertinente en el campo educativo? ¿Cómo contribuir desde los procesos educativos al cambio cultural y al mejoramiento de las condiciones de vida de nuestra gente?

Uni-pluri/versidad, conforme a estos presupuestos, procura publicar las investigaciones, debates y planteamientos de los investigadores, intelectuales, profesores y administradores pertenecientes al campo de la educación, referidos a su quehacer, al conocimiento, a las diversas formas pedagógicas y didácticas, a la administración de la educación, a las relaciones entre los diferentes actores educativos y a las existentes entre ellos y el saber; en fin, a todo aquello que se propone para un mejoramiento de los procesos educativos, un mayor bienestar de los sujetos y el florecimiento de las teorías y métodos necesarios para la transformación científica y humanista que pretendemos en la Educación.

Modalidades de participación

- 1. ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA.** Documento que presenta de manera detallada los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente contiene los siguientes apartes: resumen, palabras clave, introducción, metodología, resultados, conclusiones, bibliografía.

2. **ARTÍCULO DE REFLEXIÓN.** Documento que presenta los resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.
3. **ARTÍCULO DE REVISIÓN.** Documento que presenta los resultados de investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas sobre un campo en ciencia o tecnología con el fin de dar cuenta de los avances y tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos cincuenta referencias.
4. **ARTÍCULO CORTO.** Documento breve que presenta los resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requiere de una pronta difusión.
5. **REPORTE DE CASO.** Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.
6. **REVISIÓN DE TEMA.** Documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular.
7. **CARTAS AL EDITOR.** Posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados en la revista, que a juicio del Comité Editorial constituyen un aporte importante para la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia.
8. **TRADUCCIÓN.** Traducciones de textos clásicos o de actualidad o transcripciones de documentos históricos o de interés particular en el dominio de publicación de la revista.
9. **RESEÑA BIBLIOGRÁFICA.** Presentación de libros recientes que abordan las temáticas de la revista. Su extensión no ha de superar cuatro páginas.
10. **ENTREVISTA A EXPERTOS.** Diálogo con aquellos académicos destacados en un tema de interés de la revista.

Uni-pluri/versidad da prioridad a la publicación de artículos de los numerales 1, 2 y 3.

Política de revisión

Los manuscritos son revisados inicialmente por el Comité Editorial. Si el tema y el formato son compatibles Con la revista, serán sometidos a la evaluación por un par de expertos. En caso de discordancia, el Comité Editorial tomará la decisión final.

Políticas de responsabilidad y compromiso

Los evaluadores asignados se comprometerán a no comunicar a terceros los textos sometidos a la evaluación, mantener el deber habitual de reserva sobre lo que evalúa, no usar indebidamente su información contenida y respetar los derechos de autor. Los autores, por su parte, declararán conocer las normas colombianas e internacionales aceptadas en el mundo académico en materia de protección de derechos de autor, no las transgredirán en el texto que envían a la revista, asumirán la responsabilidad por el contenido, y podrán disponer al saneamiento en caso de algún reclamo, judicial o no, a la Universidad de Antioquia o la misma revista. Los artículos deben ser inéditos y no estar aprobados para su publicación en otra revista. La publicación de artículos en *Uni-pluri/versidad* no implica alguna remuneración. Los derechos de edición son de la revista y es necesario su permiso para cualquier reproducción. Se entiende que los autores aceptan que los textos publicados sean incluidos en Internet a través del sistema Open Journal System. En caso de

errores debidos al proceso de edición (párrafos trocados, omisión de pies de páginas, etc.), podrán reclamar para que el artículo se publique corregido en el número siguiente.

Normas de estilo

Los artículos de investigación deberán tener: resumen (no más de 300 palabras, en español y en inglés); palabras claves (hasta seis, diferentes a las contenidas en el título, en español y en inglés); si lleva notas de pie de página, deben ir numeradas correlativamente; de igual manera, los cuadros, tablas y gráficos deben ir numerados y con su correspondiente título y leyenda; las referencias bibliográficas deben ser indicadas dentro del texto según el formato de las normas de la American Psychological Association (APA). Los artículos de investigación deben indicar el título del proyecto, los autores, el año de ejecución, la entidad financiadora.

Formato requerido: los artículos de investigación, de reflexión y de revisión deben tener una extensión máxima de 15 páginas, en letra Arial 12 puntos, espacio sencillo, márgenes de 3 cm. Las notas de pie de página se escriben en letra Arial 10 puntos. En los artículos que correspondan a trabajos de investigación de pregrado, maestría o doctorado, se debe indicar el nombre del programa de pregrado o posgrado, la unidad académica, la universidad, el país y el nombre del tutor.

Para la reseña de libros, se debe identificar el libro reseñado de la siguiente manera: Autor del libro (año). Título (en cursiva). Ciudad: editorial, número de páginas. ISBN. Nombre del reseñador. Debe tener una extensión máxima de 10 páginas, en letra Arial 12 puntos, espacio sencillo, márgenes de 3 cm. En el caso de traducciones o de reproducción de textos, se requiere la autorización respectiva.

En las referencias bibliográficas se tiene en cuenta, según las normas APA, los nombres y apellidos completos del autor, el año de la publicación, el título del texto, el número de la última edición o de la última reimpresión (para libros) o el volumen, número y páginas (para artículos, junto al título de la revista académica), la ciudad editora y la editorial. Se debe observar si la cita textual proviene del autor, el editor, el director, el compilador o el coordinador. Si la referencia es de una página web, se escribe la dirección y la fecha de consulta.

Datos del autor

Los autores deben suministrar datos de filiación institucional, breve perfil profesional y académico no mayor de cinco renglones y correo electrónico. En todos los tipos de artículos, deben especificar el área de conocimiento. En los artículos de investigación científica o tecnológica o de revisión, deben informar sobre el proyecto a partir del cual se realiza el artículo y la fuente de financiación del mismo. Por exigencia de agencias calificadoras académicas es importante que los autores tengan su número de registro ORCID y lo faciliten a la revista para que este pueda ser colocado al frente de su nombre y puedan ser fácilmente identificados con dicho número. Es igualmente importante que cada autor este registrado el sistema Google Académico para que sus producciones puedan ser de fácil acceso para la comunidad académica.

Copia de los artículos

Para obtener una copia de los artículos de revistas agotadas, pueden dirigirse al correo electrónico: revistaunipluriversidad@udea.edu.co o consultar la página <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip>

**Envíe sus trabajos en archivo electrónico de Word al Comité Editorial de *Uni-pluri/versidad*.
Correo electrónico: revistaunipluriversidad@udea.edu.co**

Editorial

Las otras razones, sin las cuales resulta imposible consolidar la paz

The other reasons, without which it is impossible to consolidate peace

En esta ocasión se pretende llamar la atención acerca de la inconveniencia sobre la razón instrumental como orientadora de la cultura y la civilización en occidente, en vista de su reacomodo en el ámbito económico y en las tecnologías de la información, dejando por fuera la sensibilidad estética y el buen gusto inherente a vida cultural social y universitaria. Igualmente, con el objetivo de ir más allá de la crítica en este escrito, se plantean brevemente los principios en los cuales se fundamentan tres alternativas filosóficas a la razón instrumental: la razón vital o sentipensante, propuesta por José Ortega y Gasset, la razón poética o del corazón, esgrimida por María Zambrano, y la razón sensible, planteada por Michelle Maffessoli.

La razón instrumental pretende que los fenómenos sean atrapados usando conceptos y modelos, con el fin de explicarlos y de ahí procurar el dominio tanto de las fuerzas naturales como de transformar la voluntad humana. Por esto, la razón instrumental se ha convertido en una razón para el dominio, construyendo sus cimientos sobre el poder económico, y sobre una política de Estado para un eficiente dominio de lo público y lo privado. De esta forma, la razón instrumental ha considerado racional sólo aquello que sirva a los objetivos pragmáticos de los seres humanos, objetivos que en la sociedad capitalista están siempre permeados por la consecución de ganancias económicas y por perseguir mediante el cálculo de intereses y la coacción vidas anónimas con calidad y bienestar pero sin biografías, sin color, sin aliento ni humanidad.

Así, la razón instrumental excluyó de la intelección humana todo aquello que no persiguiese el poder. En el decir de Horkheimer, la razón instrumental busca borrar la autonomía del sujeto para que obedezca razones que alimenten al poder. Así eliminó, o si se quiere, puso al margen en el mundo occidental a través de los sistemas educativos: la pasión, la emoción, el sentir, el mundo, el ambiente, la intuición, lo femenino, el goce, el ser en sí, que no persiguen la explicación sino la contemplación, que no están armados por el simulacro de los conceptos sino que están hechos de vitalidad. En este sentido, el desarrollo de los afectos no se puede medir mediante cálculos de eficiencia económica o tecnológica. Es por esto que la razón instrumental ha sido la causante de la construcción de un mundo inerte para en el cual la vida, el ser y el mundo no inte-

resan. La razón instrumental se vale de la inmediatez para minimizar la experiencia de la demora y el cultivo de las emociones. Un mundo muerto, sin seres humanos, inexistente; un mundo como representación, un fantasma. Ante esta triste y deshumanizante perspectiva, varios pensadores han propuesto diversas propuestas para reconquistar la existencia de los seres humanos, aquí, como ya se anotó solo referimos tres de ellas: la razón vital, la razón poética y la razón sensible.

La razón vital sentipensante, propuesta por Ortega y Gasset, plantea que el hombre se debe al mundo y al momento histórico en el que vive y que está obligado a estar en el aquí y en el ahora en todo momento como vida comprometida y compartida con los demás en la comprensión del tiempo histórico. Es decir, para practicar la razón vital es fundamental pensar sobre los problemas del mundo, de la sociedad y del contexto propio, que le plantea su presente, es decir, la razón vital es una razón profundamente comprometida con las necesidades, los intereses y los problemas de la gente, con sus límites y aspiraciones, las cuales no son determinables bajo criterios de cálculo de intereses. Este compromiso iría mucho más allá de la simple consecución y acumulación de recursos económicos y se centraría en el impulso de las transformaciones que requiere la sociedad actual para lograr hacerse más justa, democrática y ecológicamente sustentable. Porque no podemos olvidar que la democracia se fortalece a través de las humanidades, de la cultura y la sensibilidad, es solo que en los tiempos que corren se ha impuesto un mito al pensar que la democracia depende de los diseños tecnológicos y económicos.

La razón poética o razón del corazón es plantada por la intelectual española María Zambrano, quien fue discípula de Ortega y Gasset pero que luego se distanció de las ideas de este último para planear las propias. María Zambrano, exiliada por el régimen del general Francisco Franco quien gobernó como dictador en España durante más de 40 años, logra en su exilio encontrar sus propias preguntas, descubrir sus propios problemas y así esgrimir tesis auténticas y epistemológicamente potentes. Al escribir el texto “Un viaje a los infiernos”, un escrito realizado sobre la tesis de Octavio Paz en su *Laberinto de la soledad*, intenta sacar a la luz, o mejor, a penumbra o al claro oscuro, todo aquello que está en la profundidad del alma humana y que ha sido desdibujado, vituperado, arrasado y borrado por la razón instrumental, una que solo confía en sí misma, en su capacidad para producir réditos económicos. Cabe señalar que Zambrano procura en su razón poética establecer un vínculo con la razón científica, su condición de mujer altamente sensible pone el acento en el reconocimiento de la razón poética y la capacidad de esta de construir puentes con la razón científica.

La razón que propone María Zambrano es una razón poética, una que busca develar los misterios de la existencia, explorar los interrogantes esenciales que cada hombre se hace, cuya resolución posibilitaría el paso de los sujetos mismos desde su condición de personajes a una nueva condición de personas pere-sonare, para soñar, vibrar, para estar vivos. Darle rango de verdad tal y como se le otorga a la razón científica. No es sólo poética sino, también, una razón del corazón, razón encarnada, que propone que el conocimiento se debe hacer carne a través de la pasión y del seguimiento de las inquietudes vitales de cada sujeto, una razón del corazón sintiente, apasionada, desaforada, intuitiva, femenina, fragmentaria y palpitante. Lo que tiene gran valor en esta tesis que se puede traducir a través de la poesía y la prosa, un sentimiento verdadero; que el descubrimiento en el ámbito matemático no es jerárquicamente superior, en lo ontológico y epistemológico, al descubrimiento de la emoción expresada al recitar una poesía o contemplar una obra de arte. Ambas tienen el mismo estatus de verdad.

En tercer lugar, es necesario plantear la propuesta realizada por el sociólogo Michelle Maffesoli, profesor de la Sorbona, enmarcado en el movimiento postmodernista que critica fuertemente al monopolio de la razón instrumental y al mundo infeliz y apocalíptico al cual nos ha conducido, en el que se bombardea y se desconoce a todo aquello que no sea blanco, europeo, occidental y enmarcado en el mercado de capitales. Una vez más lo que no se traduce mediante cálculos de

intereses es descartable. La propuesta de Michelle Maffessoli es la de la razón sensible. Para este autor la razón debe estar en la presentación y no en la representación del mundo. Así, el mundo y la vida serían los objetos del pensamiento y no sólo sus representaciones. Somos parte del mundo, no algo ajeno a él. La propuesta de Maffessoli articula la pasión con la razón para que el conocimiento se sienta parte de la existencia y del cuerpo en su finitud espacio temporal, es decir, para que se incorpore al sujeto, para que haga parte de su esencia, de su ser en sí y no para que sea sólo información útil para acumular recursos económicos. La razón sensible apela a la incorporación del cuerpo, de los sentidos, del arte, de la alegría vital para construir una comprensión del mundo en equilibrio con el universo que obra, que crea, que nos ofrece la gratuidad y el placer de estar vivos.

Finalmente, en esta ponencia se enuncian para su discusión algunas de las consecuencias que tendría para la educación la incorporación de estos tipos de razón en el aula. La razón vital en las aulas implicaría el desdén por conceptos sin referencialidad al educando, modelos y teorías para interesarse por abrazar los contextos, los problemas y las realidades históricas contemporáneas. Es decir, la educación se ocuparía de las necesidades de sus ciudadanos y de los intereses de la gente. Esto requiere una nueva formación de los docentes para llevar al aula de clase la exploración, mediante el arte, el gusto y la cultura, de nuevas maneras de interactuar con el entorno, buscar lenguajes a través de los cuales se canalicen las emociones y, de esta manera, no se juegue a su constante ocultamiento.

Para pensar en implementar acciones concordantes con la razón poética o del corazón en las aulas, el sentir las emociones y las preguntas por el ser deberían ser planteadas en ellas, la física cuántica podría intentar cambiar los seres humanos y hacerlos más felices, y los currículos sería el instrumento para que los sujetos respondiesen sus inquietudes vitales que les hacen ser y estar en este mundo. En este sentido, no es suficiente con los estudios analíticos de las poesías o la descripción de las narrativas, es menester que la educación de la razón poética seamos capaces de sensibilizar las palabras, los sonidos de una melodía, de la silueta de una escultura, del movimiento a través de la danza o del diálogo en la pieza de teatro.

Por último, la razón sensible en las aulas llevaría a los estudiantes por el sendero de la recuperación de los sabores, los olores, las texturas, los sonidos y las luces del mundo para reencontrarnos con él, para volver a re-encantarlo, recordándonos que estamos vivos y que es la vida y no las teorías la que nos ofrece el sentido. La implicación de la razón sensible en la educación abriría las puertas para volver a articular las ciencias con las artes, como lo estuvieron hace más de cuatro siglos, y que en la absurdidad de la razón instrumental fueron separadas, para volver a disfrutar de las matemáticas de la música, de la física en la literatura, de la química en la pintura y, en general, de una visión estética del conocimiento científico, que aunque no redituase ganancias económicas ofrecería la posibilidad de construir almas amantes de la belleza, con sentido estético y sensibles a las maravillas gratuitas y a las inmensas posibilidades de estar vivos.

En este sentido, el libro debe acompañarse de objetos, de paseos. El aula de clase no es un espacio demarcado por cuatro paredes sino, el mundo que lo rodea y que debe ser intervenido, vivenciado y compartido. No se trata de una experiencia individual enriquecedora, sino de una en la que la riqueza se dispersa y contagia al resto de los seres humanos. Es la posibilidad de habitar el mundo y no simplemente transitar anónimamente en él.

Resulta importante decir que estas razones alternativas a la razón instrumental son opciones que pueden posibilitar la formación de hombres y mujeres comprometidos con su tiempo y su sociedad, libres para ser ellos mismos y capaces no solo de pensar y actuar, sino de sentir y consentir, para intentar ser felices y plenos, ya que son este tipo de hombres son los que necesita un país en paz y con una visión de futuro humana y vital.

En el contexto de una procura por la paz, es posible sólo si el perdón y la reconciliación son condiciones de vida vivenciadas, cuando pasamos del discurso de los vencedores y vencidos al discurso del respeto mutuo capaz de compartir vivencias, recuerdos, tristezas y alegrías. Escuchar y ser escuchado. Las leyes son importantes para demarcar los espacios y los territorios, diferenciar las propiedades como también las pertenencias, fijar los cálculos de daños y beneficios de una sociedad. Pero es menester sensibilizar la memoria para que se respete la condición humana, que se cultive el perdón y con ello se abra la puerta emotiva del reconocimiento como seres percipientes, sensibles, caminantes y no solo de manera exclusiva bajo la condición de una razón instrumental o científica. Lo importante es que el ser humano cuenta con el potencial cierto para desarrollar su razón poética, sensible y vital. La razón no es estática, es movimiento y relación. La razón no es un origen o una fundamentación eterna. No, la razón en su carga de emotividad comprende que el transitar por el mundo requiere establecer relaciones humanamente pacíficas, con el fin de aprender la importancia que tiene el demorarse a caminar por el bosque y respirar los olores, de mirar al otro a los ojos y no a la pantalla del móvil, a saborear un alimento y no consumirlo como si fuera pura energía. La paz es un aprendizaje de vida, que requiere potenciar la sensibilidad en todos los órdenes de la cotidianidad. Bien lo indicaba Hegel que en el desarrollo de la conciencia a través de los procesos histórico-políticos es menester contar con el derecho, pero más aun con la cultura del perdón como espacio de sensibilidad y pasión, sin la cual no cabe pensarse en la consolidación de la paz y del reconocimiento mutuo.



José Joaquín García García
Editor

José Luis Dasilva Pinto
Editor invitado

Universidad Católica de Venezuela

INFORMES DE INVESTIGACIÓN Y ENSAYOS INÉDITOS

La acogida y la inclusión social como estrategias para el restablecimiento de derechos y oportunidades para la escuela¹

Beatriz Tiusabá Gómez²

Hugo Alberto Buitrago³

Álvaro Rodríguez Pastrana⁴

Universidad Militar Nueva Granada.

Resumo

La garantía plena y efectiva del derecho a la educación de las niñas, niños y adolescentes víctimas del conflicto, como parte del proceso de restablecimiento de derechos, implica para la escuela el diseño e implementación de estrategias de acogida e inclusión social diferenciadas para esta población.

Este artículo presenta los resultados de la investigación Acogida e inclusión social en la escuela: protocolo para la recepción y la permanencia de la población víctima del conflicto en el sistema escolar. Una escuela a la medida de la paz, en el marco del cual, a través de la indagación estructurada

1. Este artículo es producto del proyecto de investigación PAZ-EES-2030 (2016) Acogida e inclusión social en la escuela: protocolo para la recepción y la permanencia de la población víctima del conflicto en el sistema escolar. *Una escuela a la medida de la paz*, del banco de proyectos La ciencia al servicio de la paz, financiado por la Vicerrectoría de investigaciones de la Universidad Militar Nueva Granada.
2. Politóloga, Universidad de los Andes. Magister en Negocios y Relaciones Internacionales, Universidad Militar Nueva Granada. Docente investigadora de tiempo completo de la Facultad de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad de la Universidad Militar Nueva Granada. Correo electrónico: beatriz.tiusaba@unimilitar.edu.co ORCID: 0000-0001-5351-947X
3. Licenciado en español y literatura, especialista en docencia universitaria, Universidad de Antioquia. Jefe del Departamento de Extensión y Educación a Distancia, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Correo electrónico: hugo.buitrago@udea.edu.co ORCID: 0000-0003-3626-481X
4. Profesional en Relaciones Internacionales y Estudios Políticos, estudiante de Maestría en Educación, Universidad Militar Nueva Granada. Asistente de investigación Facultad de Educación y Humanidades, Universidad Militar Nueva Granada. Investigador de la Corporación para el Desarrollo y la Educación - COPDE. Correo electrónico: u900297@unimilitar.edu.co ORCID: 0000-0002-2860-643X

DOI: 10.17533/udea.unipluri.17.1.02

por los procesos de acogida e inclusión en la escuela, en una muestra de comunidades educativas, se construyó un marco conceptual y legal que a su vez determina y orienta la definición de estrategias para la acción de las instituciones educativas. Finalmente, estos procesos –la indagación y la construcción del marco conceptual– permiten presentar una propuesta de Ruta de acogida e inclusión social en la escuela, en la que, diferenciando los procesos de la vida escolar, se ofrecen estrategias para una acción institucional en esta dirección.

Palabras clave: Población víctima, derechos, acogida, inclusión social, escuela

Abstract

Reception and social inclusion as strategies for restoring rights and opportunities for the school

The full and effective guarantee of the right to education of girls, boys and adolescents victims of the conflict, as part of the process of restoration of rights, implies for the school the design and implementation of differentiated strategies of acceptance and social inclusion for this population.

This article presents the results of the research “Reception and social inclusion in the school: protocol for the reception and permanence of the population victim of the conflict in the school system. A school tailored to peace”, within the framework of which, through inquiry structured by the processes of reception and inclusion in the school, in a sample of educational communities, a conceptual and legal framework was built to determine and guide the definition of strategies for the action of educational institutions. Finally, these processes -inquiry and the construction of the conceptual framework- allow us to present a proposal for a path of reception and social inclusion in the school, in which, by differentiating the processes of school life, strategies for an institutional action in this school are offered

Keywords: Population victim, rights, reception, social inclusion, school

Si alguien no es capaz de sentirse y saberse tan hombre como los otros, significa que le falta mucho por caminar; para llegar al lugar de encuentro con ellos.

Paulo Freire

Introducción

El conflicto armado colombiano ha dejado una gran cantidad y variedad de víctimas, de las cuales los niños y niñas representan un grupo poblacional que, a razón de su edad, es mucho más propenso a nuevos riesgos y vulneraciones de sus derechos, de allí que la institución escolar está llamada a cumplir un papel protector e incluyente de esta población a través de la garantía plena y efectiva del derecho a la educación.

No obstante, esta misión que es de la naturaleza propia de la escuela, en la mayoría de los casos se ha reducido a ofrecer y garantizar el acceso al siste-

ma escolar, con lo cual la institucionalidad y hasta la sociedad dan por sentado que efectivamente se está garantizando el goce total del derecho a la educación de estos niños y niñas. Asumiendo que la integralidad del derecho a la educación trasciende el solo hecho de garantizar el cupo escolar, y que, por lo tanto, la escuela debe dar respuesta efectiva a procesos de acogida, protección, inclusión y permanencia de calidad, se hace evidente que en la mayoría de las instituciones educativas del país no se están dando respuestas adecuadas que posibiliten la efectividad de dicha garantía.

En las instituciones educativas los procesos de acogida e inclusión social de las víctimas del conflicto armado no se asumen institucionalmente, generando, entre otras cosas, discriminación, marginación, estigmatizaciones, altos índices de deserción escolar, apatía por la escuela, aislamiento. En la práctica, en las instituciones educativas, no existen mecanismos ni procedimientos institucionales claros para orientar a esta población y a la población receptora (estudiantes,

docentes, directivos y administrativos) en los diferentes aspectos que determinan la cotidianidad de la vida escolar: administrativos, normativos y académicos.

Ello se presenta por múltiples razones: prejuicios sociales y culturales en relación con las víctimas, evasión y negación de la existencia del conflicto armado, desconocimiento del contexto donde se interactúa, concentración de los esfuerzos institucionales en lo curricular y académico, entre otros, que, derivan en la negación o invisibilización de esta problemática. Existen instituciones, que, pese a la contundencia de los hechos, —aún si registran a la población víctima por disposición normativa— las desconocen en su quehacer diario (pedagógico, social y administrativo), entre otras razones, porque no adelantan procesos de caracterización que les permitan conocer sus particularidades (personales, familiares, formativas y las necesidades específicas derivadas de su condición de víctima).

No es de extrañar que la problemática del conflicto armado, sus víctimas y el papel que frente a ella debe cumplir la institución escolar (desde las diferentes instancias que conforman la comunidad académica: padres y madres de familia, estudiantes, directivos y docentes), siga siendo un asunto tangencial en las instituciones educativas, desconocido la mayoría de las veces, otras invisibilizado u ocultado, otras atendido de forma individual por uno o una docente, la mayoría de las veces asignado a los profesionales que brindan el apoyo psicosocial como si se tratara de un asunto clínico.

Con este tipo de visiones y posturas la escuela se mantiene al margen de poder contribuir de manera significativa en lo que por su naturaleza le corresponde: ser un escenario de acogida humana para los niños y niñas víctimas del conflicto, además un escenario en el cual los niños y niñas quieran permanecer, en virtud de sentir que ocupan un lugar en el mundo porque han sido incluidos, reconocidos, vinculados y aceptados social, cultural, académica y pedagógicamente.

Es un contrasentido, además de lamentable, que la escuela por sus estructuras administrativas, normativas y pedagógicas, resulte siendo ella misma un factor de deserción escolar de los niños y niñas víctimas del conflicto y que en lugar de contribuir a construir en ellos nuevas esperanzas y expectativas de futuro, los conmine a la desesperanza y abandono de cualquier posibilidad de rehacer sus vidas y sus sueños, tanto personales como familiares y sociales.

Si la escuela no cumple con estos principios fundamentales de acoger e incluir a los niños y niñas víctimas del conflicto armado, lo cual resulta definitivo para ella como institución social que debe jugar un papel determinante en un proceso de construcción de paz, esto representa, sin lugar a dudas, una desnaturalización de la escuela misma, toda vez que por omisión, negación o desconocimiento de un fenómeno social como el conflicto y sus efectos en los procesos formativos de los niños y niñas, genera nuevas victimizaciones y exposición a nuevos riesgos y vulnerabilidades en estos.

Por ello es urgente que la escuela se apropie de acoger e incluir a los niños y niñas víctimas del conflicto, que asuma el asunto como un todo y de manera institucional. Es decir, asumirlo primero desde el conjunto de actores institucionales (estudiantes, directivos, docentes, familias, personal administrativo y la sociedad que circunda la escuela); y segundo, asumirlo desde la realidad social y desde la propia realidad escolar, en la perspectiva de recorrer un camino de transformación de esas realidades.

El presente trabajo pretende justamente hacer un aporte, no solo a la discusión sobre la acogida y la inclusión social de la población víctima en la escuela, sino que ofrece un marco conceptual y legal con las dimensiones de estos procesos y propone algunos escenarios para la acción de las comunidades educativas. En la primera parte del documento se consignan las consideraciones metodológicas que siguió el proceso de investigación, a continuación, se relaciona el marco conceptual y legal que delimita y orienta los procesos de acogida a inclusión en el sistema educativo. Finalmente se presenta, a manera de propuesta, una ruta para materializar e institucionalizar los procesos de acogida e inclusión social en las escuelas, como un aporte tanto para el debate como para la acción de las comunidades educativas.

Consideraciones metodológicas

El desarrollo de la investigación siguió la siguiente ruta metodológica:

1. Diseño de una estructura categorial y conceptual que reflejara e incluyera las dimensiones teóricas, legales, pedagógicas y políticas de los procesos de acogida e inclusión social en las instituciones educativas.

2. En relación con dicha estructura se diseñaron los instrumentos de recolección de la información que permitieran rastrear las apuestas, necesidades y realidades que, frente a la acogida y a la inclusión social, se presentaban en la muestra de instituciones educativas seleccionadas.

La muestra de instituciones educativas fue seleccionada teniendo en cuenta el criterio de ser receptoras de población víctima del conflicto y estar ubicadas en regiones altamente impactadas por el conflicto. En estas instituciones se trabajó activamente con sus maestras y maestros, con el fin de recoger de su propia voz, los retos que han significado el contexto del conflicto en la escuela y su visión en relación con los procesos de acogida e inclusión de la población que ha sido víctima de este.

La muestra estuvo conformada por las siguientes instituciones educativas:

- Departamento de Antioquia, municipio de Caucasia:
- IE Institución Educativa Divino Niño.
- Departamento de Antioquia, municipio de Apartadó:
- IE Institución Educativa Rural El Mariano.
- Departamento del Cauca, municipio de Caloto:
- IE Institución Educativa Guillermo León Valencia.
- Departamento del Cesar, municipio de Valledupar:
- IE Institución Educativa Técnica La Esperanza.
- Departamento del Guaviare, municipio de San José del Guaviare:
- IE Rafael Pombo.

Con las maestras, maestros y el personal de apoyo (administrativo, psicosocial, etc.) que participaron de las sesiones trabajo de estas instituciones educativas, se indagó sobre los siguientes temas relacionados con la atención a la población víctima y en específico por los procesos de acogida e inclusión social:

¿Conoce la Ley 1448 de 2011 y sus disposiciones respecto a la garantía del derecho a la educación?

¿Conoce la Sentencia T025 de la Corte Constitucional Colombiana y sus disposiciones respecto a la garantía del derecho a la educación?

¿En su institución educativa se han desarrollado procesos de información, sensibilización y formación de maestros, directivos docentes y personal de apoyo, en relación con las disposiciones normativas, sensibilizarlos en relación a que las víctimas atraviesan un drama humano y formarlos en relación con las responsabilidades éticas, sociales y humanas de cada uno frente a la problemática?

¿En su institución educativa existe un protocolo específico y diferenciado para la recepción de la población víctima del conflicto?

¿Las directivas de su institución educativa le han orientado o han definido algún procedimiento para la identificación y la caracterización de la población víctima del conflicto que acoge la institución?

¿Sabe cuántas víctimas hay en las aulas de los cursos que dicta?

¿Conoce las características de esta población?

¿Tiene en cuenta estas características durante el proceso de su práctica pedagógica, para diseñar procesos diferenciados?

Ya en el desarrollo de la práctica docente, ¿tiene en cuenta las características y necesidades de la población víctima del conflicto que tiene en el aula?

En su práctica pedagógica, ¿hay procesos evaluativos diferenciados para la población víctima del conflicto?

¿Su quehacer pedagógico está orientado por enfoques (diferencial, de género, de derechos)?

¿Su institución educativa promueve espacios o actividades (culturales, recreativas, simbólicas, folclóricas, artísticas, sociales), para la plena inclusión social de la población víctima del conflicto a la comunidad educativa?

¿Pertenece o perteneció a comunidades de maestros, organizadas en torno a la atención educativa de la población víctima del conflicto?

¿Ha realizado o realiza procesos investigativos, como herramienta de conocimiento pedagógico (haciendo posible la reflexión permanente sobre su práctica profesional, constituyéndola en su objeto de estudio),

sobre la formación diferenciada de la población víctima del conflicto?

¿Se ha beneficiado de procesos de formación (posgrados, talleres, seminarios, etc.) específicos sobre prácticas pedagógicas para la atención a la población víctima del conflicto?

¿Considera necesario que se adelanten procesos institucionales de formación docente, para mejorar la acogida, la inclusión y las prácticas pedagógicas de atención a la población víctima del conflicto?

3. La sistematización de la información recolectada y de la experiencia de campo, tanto a través de los instrumentos diseñados como por el contacto mismo con las comunidades educativas y la observación estructurada de la vida institucional en estas comunidades, permitieron construir, por un lado, un marco conceptual y normativo que orienta y enmarca la acción de las escuelas en relación con la acogida y la inclusión social de la población víctima del conflicto, y por otro lado, posibilitaron el diseño de una propuesta de Ruta de acogida e inclusión social, en la que se recogen tanto las visiones como apuestas de las comunidades educativas, que se ofrece a la comunidad educativa tanto para su implementación como para su debate.

Coordenadas conceptuales y normativas

La acogida y la inclusión como estrategias para el restablecimiento de derechos

En la medida que la Ruta tiene el objetivo de ser un instrumento orientador de los procesos de acogida e inclusión social de las niñas, los niños y los adolescentes víctimas del conflicto en las instituciones educativas públicas del país, en la perspectiva de formular estrategias para la adaptabilidad de las instituciones educativas que garanticen estos procesos, se hace necesario adoptar –a manera de marco referencial– un plano conceptual y normativo que sustente la propuesta. Este marco conceptual se constituye así en “[...] un corpus de conceptos de diferentes niveles de abstracción articulados entre sí que orientan la forma de aprehender la realidad” (Sautu, Boniolo, Dalle, Elbertt, 2005, p. 34).

En esta dirección y dada la multiplicidad de conceptos y marcos de orientación normativos que emergen al abordar de manera estructurada la atención de

la población víctima del conflicto en el marco del sistema educativo, se han definido diferentes niveles de referentes conceptuales observables y referentes normativos que en su conjunto conforman la estructura conceptual y normativa que enmarca estos procesos.

Aquella está constituida por los siguientes niveles: categorías conceptuales, conceptos orientadores, enfoques transversales y marco normativo.

Las categorías conceptuales hacen referencia a los dos procesos sobre los cuales se centra la propuesta –la acogida y la inclusión social–. Los conceptos orientadores, presentan aproximaciones conceptuales sobre los fenómenos y tensiones que aparecen al momento de articular las categorías conceptuales con la acción concreta del sistema educativo. Por enfoques transversales se entienden la conceptualización de las aspiraciones políticas y pedagógicas asumidas por el sistema educativo en la perspectiva de garantizar el derecho a la educación en las condiciones establecidas por la constitución, la normativa y la jurisprudencia colombiana en favor de la población víctima del conflicto. Finalmente el marco normativo presenta una relación, sin pretender ser exhaustiva, de la normativa vigente relacionada con la atención a la población víctima del conflicto armado en el sistema educativo.

Estos marcos referenciales orientan tanto el proceso de indagación sobre la acogida y la inclusión social en la escuela como el diseño y la estructuración de las estrategias de adaptabilidad de la escuela en la perspectiva de transformar sus prácticas en beneficio de los procesos de acogida e inclusión social de los niños, niñas y adolescentes (NNA) víctimas del conflicto. En síntesis, esta estructura es el lugar desde el cual se analiza la información y se diseña la propuesta de las estrategias de adaptabilidad de la escuela para la acogida y la inclusión social de los NNA víctimas del conflicto.

Categorías conceptuales

Este nivel del marco de referencia, como se dijo, presenta el desarrollo conceptual de los procesos que ocupan a la intencionalidad de la Ruta –acogida e inclusión social–, en la dirección, tanto de hacer una referencia a su dimensión teórica, como una oportunidad para la acción concreta en el sistema educativo.

Con este ejercicio de conceptualización se pretende explicitar la diversidad de aspectos que deben articu-

larse también y la diversidad de responsabilidades y de alternativas de acción que tienen las comunidades educativas, en tanto espacios protectores en el proceso del restablecimiento del derecho a la educación; como estrategia para la superación de la condición de la vulnerabilidad de la población víctima, su pleno desarrollo y la reconstrucción de sus proyectos de vida.

Estas propuestas sobre la acogida y la inclusión social en la escuela, se presentan en la práctica como posibilidades que pueden ser impulsadas por los maestros en sus aulas de clase, por comunidades o equipos de maestros o, en el mejor de los casos, por la escuela como iniciativa institucional.

En este sentido, la acogida y la inclusión social implican una concepción social del papel de la escuela y a su vez una guía para la acción transformadora que supone la garantía del derecho a la educación de la población víctima del conflicto armado colombiano.

Acogida

La recepción de la población víctima del conflicto en el sistema escolar, como población de especial protección, en la perspectiva de restablecer y garantizar el pleno ejercicio de sus derechos y en especial el derecho a la educación, supone acciones administrativas, pedagógicas y sociales que trasciendan la asignación del cupo escolar como lo establece la normativa. En este sentido, la recepción de la población víctima debe significar la activación de un conjunto de orientaciones y actividades que incluyan a toda la comunidad educativa, en la dirección de conseguir que el arribo de la población víctima a la institución educativa resulte acogedor y alentador.

Se trata de que la llegada de la población víctima a la institución educativa, por lo general en un contexto geográfico, social y cultural ajeno, que significa estar lejos de sus entornos comunitarios y sociales, de sus tradiciones, de sus referentes simbólicos, no se convierta en un espacio para el recuerdo y reencuentro con sus temores, con las situaciones de violencia que ha sufrido, con los miedos que estas le han proferido y las angustias e inseguridades con que los actos violentos que lo han impactado física, verbal y emocionalmente que le han restado humanidad a su existencia.

La llegada a la comunidad educativa debe ser en una escena liberadora, en donde la confianza que la comunidad educativa sea capaz de transmitir en las y

los niños víctimas del conflicto, les demuestre que ocupan un lugar importante en el mundo, que son importantes para su familia, para su comunidad, que los necesitan. Se trata de poner en evidencia, con manifestaciones tranquilas, con actos, que en efecto la escuela es el mejor espacio para sobreponerse a las adversidades por las que atraviesan. Y lo es porque será un espacio que, a través de su quehacer natural, es capaz de proveerle protección para el ejercicio pleno de su derecho a la educación, sin obstáculos o barreras; lo que implica para la escuela “[...] el reto de neutralizar las circunstancias que generan riesgos para su cumplimiento, en un mundo guiado por las perspectivas e intereses de los adultos. Supone también activar las potencialidades de los menores para intervenir activamente en ese proceso” (Buitrago, 2007, p. 23).

Acoger se trata de buenos tratos, gestos amables, calidez, honestidad y respeto; extender la mano, dar un abrazo, una mano en el hombro, un tono de voz apacible, conversar, escuchar, comprender, saberse en él, en el otro. Si la comunidad educativa es capaz de reconocerse a sí misma en ellas –las víctimas– con todos sus sufrimientos y padecimientos, de reconocer la tragedia humana que significa la violencia y los efectos de estas en la humanidad de sus víctimas, conseguirá, con estos actos genuinos, que las niñas y niños recobren su confianza en sí mismos y que apuesten por reconstruir sus proyectos de vida en el marco de la vida escolar. Para garantizar verdaderos procesos de acogida se requiere entonces que todos los miembros de la comunidad educativa estén en la capacidad de reconocerse a sí mismos en los otros y en especial en las niñas y niños que han sido víctimas del conflicto y el drama humano que impone la violencia y la victimización.

Hacer efectiva esta disposición humana de la comunidad educativa debe necesariamente derivar en la construcción de una cultura de sensibilidad al conflicto y a la tragedia humana que este significa y esta cultura a su vez debe propiciar espacios para que las niñas y niños víctimas –que la escuela ha acogido– logren progresivamente sentirse cómodos y cautivados, integrarse en todas las actividades de la escuela, hacer amigos, sentirse y estar tranquilos, saberse protegidos, jugar, ser felices.

Estos espacios deben estar dirigidos a que, a través del encuentro y reencuentro con las tradiciones, costumbres, manifestaciones culturales, la historia y la memoria, los niños y las niñas víctimas puedan arrai-

garse en los nuevos contextos sociales y educativos, apropiándose de su papel transformador en su comunidad e identificándose con su entorno. Saberse en él. Se trata de que la escuela le signifique la tranquilidad de estar en un espacio que le es natural con sus raíces y sus contextos familiares y sociales y que a su vez representa sus necesidades e intereses personales, familiares y sociales.

Conseguir que los niños y las niñas víctimas del conflicto asistan a la escuela con gusto, porque en ella se han identificado y han logrado convivir apacible y tranquilamente con sus compañeros y sus maestros, porque los han entendido y, comprendido y porque se saben y se sienten parte de una comunidad, debe ser el propósito de toda la acción acogedora de las comunidades educativas.

El maestro acoge escuchando respetuosamente para definir los intereses de las niñas y niños víctimas, atender sus necesidades, identificar las barreras y obstáculos de sus procesos de aprendizaje, sus capacidades cognitivas, definir estrategias diferenciadas para su proceso de formación y protegerlos de cualquier forma de violencia y de discriminación. Las directivas docentes y el personal de apoyo administrativo acogen cuando son respetuosos, cuando escuchan pacientemente, cuando son claros en la información, cuando están prestos a colaborar en los trámites administrativos, cuando comprenden las dificultades para cumplir un requisito, cuando asesoran honesta y desinteresadamente, cuando acompañan, cuando son capaces de comprender el drama humano de una víctima del conflicto.

El personal de apoyo psicosocial –cuando lo hay– acoge en la medida que explora las sensibilidades de las niñas y niños víctimas para mostrarle que no hay razón para la zozobra y la intranquilidad y que toda la comunidad está presta a extenderle la mano y acompañarle en el camino de la reconstrucción de sus sueños, cuando los aconsejan, cuando procura articular una red de apoyo y acompañamiento permanente y diversa para que las niñas y niños víctimas nunca estén o se sientan solos. La escuela, institucional y articuladamente, acoge si rodea a las niñas y niños víctimas para que nunca se sientan solos, abandonados a su suerte o sientan que no son capaces de superar sus tragedias.

La acogida supone entonces una responsabilidad individual y colectiva de la comunidad educativa y por consiguiente sucede en los diferentes escenarios, espacios y procesos de vida escolar y procesos for-

mativos de la vida escolar de las niñas y los niños, lo que implica que impacta –transformándola– la cultura escolar, la institucionalidad, los proyectos escolares y los planes de estudio.

Inclusión social

La inclusión social en la escuela de la población víctima del conflicto armado hace referencia a todos los esfuerzos, mecanismos y procesos mediante los cuales las comunidades educativas –en función de una apuesta política y social de la educación y en virtud de la normativa y la jurisprudencia vigente– logran la plena pertenencia de esta población a la comunidad educativa, la vida institucional, social y cultural de la institución y de su contexto.

La Convención de los Derechos del Niño (1989), de la cual el Estado Colombiano es signatario, dispone en su artículo 39 que “Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para promover la recuperación física y psicológica y la reintegración social de todo niño víctima [...]” (p.12). La inclusión social, según se entiende aquí, hace referencia a esta reintegración social de los niños, niñas y jóvenes que han sido víctimas del conflicto, que sucede en la escuela y que mediada por la fuerza vinculante de la normativa –como la referenciada más arriba y por su jerarquía, el espíritu de sus disposiciones irriga el ordenamiento jurídico relacionado con la atención y reparación a las víctimas– hace parte del proceso de restitución de derechos de esta población.

Los procesos de inclusión social, en la perspectiva de conseguir la plena pertenencia de la población víctima a su escuela, están dirigidos –en la práctica– a la garantía de la participación, a la superación de la situación excepcional de vulnerabilidad, a la neutralización de toda situación de exclusión, discriminación o marginación y al reconocimiento de sus singularidades sociales y culturales.

En relación con la participación, como mecanismo de inclusión, se trata de que la comunidad educativa garantice con carácter institucional –y no como un proceso accidental y asilado del quehacer de la escuela– la presencia activa de los niños, niñas y jóvenes víctimas del conflicto en todas las actividades que constituyen la vida escolar. Se trata de alentar y estimular su presencia, participación y colaboración en las actividades que le dan vida a los procesos pedagógicos y sociales que suceden en la escuela, haciendo

de estos, espacios para la integración y el encuentro de las realidades personales y colectivas de toda la comunidad académica y así la población víctima del conflicto estreche lazos sociales con la población receptora, la comunidad y el contexto. La institución educativa y su comunidad debe velar para que en todos los espacios de la vida escolar se trascienda de la presencia de la población víctima, a la participación efectiva –para que cumpla su intención de mecanismo de inclusión– a través del reconocimiento de su dignidad, sus realidades, sentimientos y emociones.

Desde otro enfoque, temporal, la inclusión social significa el diseño y activación de dispositivos (normas, procedimiento y prácticas institucionales) que permitan el tránsito de las condiciones excepcionales de vulnerabilidad –producto de la victimización– a unas condiciones físicas y emocionales más sostenidas. Se trata de proteger a la población víctima de todo tipo de violencia, exclusión o marginación y simultáneamente al desarrollo de capacidades, para que los menores se concienticen y afiancen como sujetos sociales, ocupando su lugar en el mundo y participando en la toma de las decisiones para construir su proyecto de vida. Las tensiones naturales derivadas de un encuentro abrupto de culturas, de necesidades, de intereses, de motivaciones, pueden traducirse en nuevas formas de violencia –esta vez en la escuela–, y estas, a su vez, de no ser neutralizadas, ponen en nuevos riesgos a la población víctima (la revictimización por otras expresiones de la violencia).

Es fundamental que la comunidad educativa, institucionalmente, reconozca las condiciones especiales de vulnerabilidad de los niños, niñas y jóvenes que han sido víctimas de la violencia, con el fin de que la escuela pueda ofrecerse como un verdadero espacio para la inclusión social de esta población. Dichas condiciones se explican, Según Buitrago (2007):

[...] principalmente, por la debilidad de su mundo interno, bien sea cuando los niños y las niñas presencian hechos de gran impacto, bien cuando tienen que abandonar, con una parte de la familia, su entorno, o bien cuando deben procurarse su propia subsistencia. Cualquiera sea el caso, su mundo interior pasa por una intensa crisis emocional, en cuanto son sujetos que se hallan aún en proceso de constitución (p. 24)

Por su parte el reconocimiento, el respeto y la aplicabilidad de las singularidades culturales, sociales, cognitivas y emocionales –y en general de todas

las particularidades de los y las menores víctimas– debe considerarse una estrategia transversal de los procesos de inclusión social. Se trata de alentar y respetar la enunciación cultural y estética de las niñas y niños víctimas, de sus formas comunicativas, de sus creencias, de su visión del mundo, en el marco de espacios y escenarios en donde prevalezca el valor y el respeto por la diferencia, para así promover la integración cultural de todas las identidades que convergen en la escuela y que a la suma definen la comunidad educativa.

Estas aproximaciones conceptuales a los procesos de acogida e inclusión social en la escuela de la población víctima del conflicto, que a su vez se presentan –como se ha dicho– como orientaciones para la práctica de las comunidades educativas, no pretenden ser exhaustivas y absolutas. Sin embargo, resultan ser un aporte para la promoción de escenarios y procesos dirigidos al desarrollo y la consolidación de capacidades y habilidades como la comprensión, el análisis, argumentación, la crítica, la interpretación, la capacidad creativa, acompañado por un sistema axiológico mediado por el bienestar común y por el respeto a la dignidad humana.

Así pues, la acogida y la inclusión social en la escuela, también implica el desarrollo de todas las potencialidades de estos niños y niñas, para enfrentar propositivamente las secuelas y el drama del conflicto y facultarlos mejor frente a los retos sociales, laborales, comunitarios, formativos que impone la sociedad moderna.

Conceptos orientadores

Población víctima del conflicto armado

Las afectaciones y consecuencias físicas, emocionales, sociales y económicas derivadas de la victimización en el marco del conflicto armado son devastadoras, inconmensurables y únicas de cada persona, convirtiéndola en una tragedia humana indefinible. El artículo 3 de la Ley 1448 de 2011 observa como víctima a:

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

También son víctimas el cónyuge, compañero o compañera permanente, parejas del mismo sexo y familiar en primer grado de consanguinidad, primero civil de la víctima directa, cuando a esta se le hubiere dado muerte o estuviere desaparecida. A falta de estas, lo serán los que se encuentren en el segundo grado de consanguinidad ascendente.

De la misma forma, se consideran víctimas las personas que hayan sufrido un daño al intervenir para asistir a la víctima en peligro o para prevenir la victimización (p. 9 – 10)

Los alcances del *daño* a que hace referencia la Ley 1448 guardan directa relación con los hechos victimizantes contemplados en el formato único de declaración para la solicitud de inscripción en el registro único de víctimas, que, como parte del proceso de caracterización de las afectaciones derivadas del conflicto armado, clasifican la victimización de la población que declara esta condición. Los tipos de hechos victimizantes definidos, a manera de categorías de clasificación de los hechos delictivos relacionados con el conflicto armado interno colombiano y de mayor ocurrencia en el marco de este, son los siguientes⁵:

1. Acto terrorista / Atentados / Combates / Enfrentamientos / Hostigamientos
2. Amenazas e intimidaciones
3. Delitos contra la libertad sexual y la integridad sexual en desarrollo del conflicto armado
4. Desaparición forzada
5. Desplazamiento forzado
6. Homicidio / masacre
7. Minas antipersonal / Munición sin explotar / Artefacto explosivo improvisado
8. Secuestro
9. Tortura
10. Niños, niñas y adolescentes desvinculados
11. Abandono forzado o despojo forzado de tierras

Población en situación de vulnerabilidad

La situación de vulnerabilidad en una víctima del conflicto está presente como una de las variables que posibilitan su victimización y después de esta como

una de las consecuencias de la misma, en la medida que la profundizan e intensifican. Los Lineamientos generales para la atención educativa a población vulnerable y víctima del conflicto armado interno del Ministerio de Educación Nacional (2014), entienden la vulnerabilidad como:

[...] los factores de debilidad y/o fragmentación social que pueden contribuir a socavar las posibilidades de resistencia o recuperación social frente a fenómenos de violencia. Implica observar factores tanto sociales como institucionales y políticos que estructuran o facilitan la exposición o predisposición de la población respecto al riesgo, entrecruzándolos con el análisis de aquellos factores de amenaza que influyen sobre la fragmentación o debilitamiento social.

Como resultado de la conjunción de la amenaza y la vulnerabilidad se llega al riesgo, el cual se entiende como la probabilidad de que una situación de amenaza o peligro, combinada con factores de vulnerabilidad, afecte bienes jurídicos protegidos a la luz del DIH y los DDHH, generando impactos sobre el territorio y la cohesión social y cultural (p. 28)

En esta medida, la situación de vulnerabilidad que permite que los sujetos y las comunidades sean victimizadas por el conflicto armado interno, tiene que ver con la falta de garantía de sus derechos, que a su vez se traduce en condiciones sociales, económicas y emocionales particulares de indefensión y desprotección frente a los riesgos que presenta su contexto. La pobreza, la desprotección, la falta de oportunidades, la discriminación, la marginación –lo que se traduce en la vulneración de un amplio espectro de derechos– a que se ven expuestas las comunidades en las zonas en donde el conflicto ha tenido su desarrollo, se traducen precisamente en las condiciones físicas, económicas, sociales, culturales y educativas, que permiten que las atrocidades de la guerra impacten directa y sistemáticamente su dignidad humana y los derechos que la constituyen a través de su victimización.

La victimización, por su parte, profundiza la situación de vulnerabilidad en la medida que constituye una nueva y contundente violación a los derechos de las poblaciones, socavando el goce y la garantía efectiva del marco de derechos fundamentales y sobre los

5. La normativa, sin embargo, prevé hechos victimizantes diferenciados para las comunidades y pueblos indígenas, Rrom, comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras; entendiéndose que el conflicto las ha victimizados de manera particular y desproporcionada (Decretos 4633, 4634 y 4635 de 2011).

cuales –inclusive– al momento de la victimización no existía un garantía y goce plenos. La victimización, entonces, se convierte en empeoramiento y recrudecimiento de la falta de garantías de los derechos y por extensión de las condiciones y realidades de las comunidades víctimas, lo que a su vez las pone en un mayor estado de indefensión y desprotección, tanto para recuperarse de los impactos multidimensionales de la violencia, como para ser nuevamente victimizadas por las atrocidades de la guerra.

Restablecimiento de derechos

Los procesos de restablecimiento de derechos que deben ser garantizados a las poblaciones víctimas del conflicto armado, a su vez como un derecho mismo, hacen referencia al conjunto de procesos y acciones articuladas, a través de las cuales la institucionalidad debe dar cumplimiento a sus deberes de respeto y garantía, en relación con los derechos vulnerados por la victimización en el marco del conflicto armado interno.

En el caso de los niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto el Decreto 1695 de 2013, por medio del cual se reglamenta la Ley 1620 del mismo año, dispone que este proceso hace referencia al:

[...] conjunto de actuaciones administrativas y de otra naturaleza, que se desarrollan para la restauración de su dignidad e integridad como sujetos de derechos y, de su capacidad para disfrutar efectivamente de los derechos que le han sido vulnerados (p. 15 – 16).

En el caso específico del derecho a la educación, además de ser un derecho que debe hacer parte del proceso de restablecimiento de derechos, se presenta como la oportunidad y el espacio en el cual, a través de la acogida, la inclusión social y la protección se promueva la garantía de todo el espectro de derechos que han sido vulnerados a las niñas, niños y jóvenes víctimas del conflicto.

Escuela protectora y protegida

En contextos de conflicto, la protección debe buscarse, no sólo en relación con la vida institucional y la interacción social interna de la escuela, sino, también, con los actores de ese conflicto. Es decir, que la escuela, además de ser protectora, debe ser también un espacio protegido.

De un lado se trata de exigir de los actores armados el respeto de las instalaciones escolares como escenarios que deben mantenerse al margen de las confrontaciones. Por eso no deben ser utilizadas como lugares de acuartelamiento de tropas, ni de entrenamiento de la población juvenil e infantil, ni para el desarrollo de actividades de acercamiento de las fuerzas militares a la comunidad. De esta manera, se trata de proteger a la escuela de las acciones que ponen en peligro la estabilidad de su ambiente educativo, y adicionalmente, velar por la seguridad personal y psicológica de los niños y niñas.

Del otro lado la escuela debe ser un espacio protector, en la medida que los actores, los procesos, los escenarios y ambientes que conforman la institucionalidad, están diseñados para respetar la integridad multidimensional de las niñas y los niños porque a través de sus procesos de formación se preparan para asumir, de manera segura, los retos que les impone la vida y los contextos contemporáneos que son cada vez más exigentes.

Revictimización

Las acciones u omisiones tanto institucionales como personales –de funcionarios y particulares– que vulneren el restablecimiento, goce y la garantía efectiva de los derechos de las y los niños que han sido víctimas del conflicto armado y, por tanto, sujetos de especial protección, deben considerarse como revictimizaciones de esta población.

Por su condición de víctimas, que los convierte en sujetos de especial protección, acreedores a procesos de restablecimiento de derechos y de amparo reforzado de estos, la acción y la omisión tanto de las instituciones del Estado como de particulares –que prestan atención humanitaria y atención inicial– cuando no observa los niveles mínimos de dignidad, calidad, oportunidad y prioridad, resulta en una reincidencia en la vulneración de los derechos y finalmente en una nueva vulneración y por extensión en una revictimización.

No solamente la negación, privación o falta de oportunidad y calidad en los procesos, servicios y asistencia, que materializan el proceso de restablecimiento de derechos de la población víctima, pueden constituirse como una revictimización. La ausencia de sensibilidad social y humanitaria, de solidaridad, los tratos indignos, la falta de información clara y oportu-

na, la exigencia de requisitos absurdos fuera del alcance de las víctimas, deben considerarse como nuevos actos de victimización en la medida que exponen a la población que ha sido víctima a que los riesgos que les imponen las amenazas del contexto del conflicto, que ya los ha victimizado, los vuelva a victimizar porque intensifican sus vulnerabilidad dada la falta de protección que les debiera proveer el goce efectivo y pleno de sus derechos.

La revictimización no solamente prolonga y profundiza los impactos emocionales, físicos y sociales del hecho o los hechos delictivos de los cuales ha sido víctima la población en el marco del conflicto armado interno, sino que además retarda y dificulta su proceso de estabilización y la reconstrucción de sus proyectos de vida. Debe entenderse como la vulneración del derecho a la reparación integral, toda vez que este incluye, la garantía de la no repetición. Todo ello con las enormes consecuencias de tipo personal y social.

Enfoques transversales para la acción

La acción institucional del sistema educativo y la profesional y social de las comunidades educativas, en la perspectiva de garantizar los procesos de acogida e inclusión social en la escuela, suponen el trabajo orientado por enfoques, cuya implementación implica la articulación de las estrategias que estos proponen en la dirección de que el trabajo con las comunidades consiga el pleno restablecimiento de derechos.

Enfoque de la acción sin daño

El contexto de la realidad colombiana que combina violencia, marginación, pobreza y debilidad institucional para garantizar y restablecer los derechos de sus ciudadanos y en especial de quienes han sido víctimas de estas realidades, se convierte a su vez en un escenario propicio para que la acción institucional y humana de acompañamiento en el proceso de restablecimiento de derechos resulte revictimizante. El hecho de que estas acciones y efectos negativos, como resultado de los procesos de acompañamiento institucional y profesional, que en muchos casos no son los adecuados y los deseados, o en otros no son de fácil percepción, permite que sean invisibilizados y minimizados.

En la idea de evitar estos efectos negativos en las acciones institucionales y profesionales de acom-

pañamiento en los procesos de restablecimiento de derechos, se fundamenta el enfoque de la acción sin daño. Si bien este enfoque es en principio desarrollado y aplicado por las agencias de cooperación internacional para orientar sus procesos de acompañamiento en contextos de violencia, en la perspectiva de realizar una acción sin impactos negativos que pudieran agitar situaciones de violencia y aumentar las tensiones y las crisis humanitarias y sociales derivadas de estas, hoy es plenamente aplicable como estrategia orientadora de la acción que el Estado lleva a cabo por medio de sus instituciones y sus funcionarios.

Este enfoque constituye, a su vez, una estrategia metodológica de aplicabilidad de la perspectiva conceptual de la *sensibilidad al conflicto*, lo cual sugiere que “ver al conflicto como un fenómeno que hace parte de la dinámica social, implica que la intervención realizada a través de programas y proyectos de diferente índole, en escenarios comunitarios o regionales, debe considerarlo como un elemento clave”. (Vásquez, 2011, p.12). El enfoque de la acción sin daño, como desarrollo metodológico de la *sensibilidad al conflicto*, supone la reflexión permanente sobre la necesidad de orientar las acciones hacia la construcción de la paz.

En concreto, teniendo como referencia el enfoque de la acción sin daño, se podrían adelantar las siguientes acciones para el diseño e implementación del acompañamiento a las víctimas del conflicto:

Analizar, reconocer e identificar el contexto a la luz de las concepciones de bienestar y justicia, junto con las características socioculturales propias del grupo meta de las acciones.

Identificar las dinámicas de conflicto -sus estructuras, actores y dinámicas- y de capacidades locales de paz, es decir, los conectores y los divisores que median las relaciones entre pobladores.

Realizar un análisis de los programas, previo a las acciones, a la luz del marco político y ético que las motiva.

Realizar un análisis durante la acción y posterior a esta, a partir del cruce con el análisis sociocultural y de conflictos. Esto permitirá definir, entre otros, si es necesario rediseñar las acciones para que no causen efectos negativos en las comunidades o procesos acompañados. (Vela, Rodríguez, Rodríguez y García, 2011, p. 21)

Enfoque de derechos

Este enfoque reconoce a todos los ciudadanos como sujetos portadores de derechos –el derecho a tener derechos– y reconoce al Estado como la instancia que tiene la obligación de garantizarlos y protegerlos. Esta perspectiva supone que la acción garante y protectora de los derechos, por parte del Estado y por extensión de sus instituciones y funcionarios no se deriva de una actitud o un gesto filantrópico, sino que corresponde a las obligaciones y prerrogativas impuestas al Estado colombiano por los Tratados Internacionales que ha suscrito y por el ordenamiento jurídico y normativo que ha definido.

El enfoque de derechos implica también que las políticas públicas de orden nacional y territorial deben estar dirigidas a promover los derechos de las personas, reconociendo los sujetos como sujetos de derechos a través de mecanismos, procesos y acciones efectivas para su promoción y garantía.

En relación con el derecho a la educación, desde un enfoque de derechos, los Lineamientos generales del Ministerio de Educación Nacional del (2014), para la atención educativa a población vulnerable y víctima del conflicto armado interno, consideran que:

La educación como derecho humano y bien público permite a las personas ejercer los otros derechos, por esta razón, nadie puede quedar excluido de ella. Enfatiza en las personas y sus relaciones sociales, haciendo equivalente el sujeto social con el sujeto de derechos. El derecho a la educación se ejerce en la medida que las personas, más allá de tener acceso a la escuela, puedan desarrollarse plenamente y continuar aprendiendo, esto significa que la educación ha de ser de calidad para todos y a lo largo de la vida. (p. 27)

Enfoque de género

En este se reconoce a las niñas y a las mujeres como un grupo poblacional al que el fenómeno del conflicto armado y la degradación social del país ha afectado de manera especial y desproporcionada, cuya afectación tiene implicaciones físicas, emocionales, sociales, culturales, económicas y políticas particulares. El reconocimiento de estas afectaciones diferenciadas permite diseñar e implementar estrategias específicas para el desarrollo personal, comunitario, social, económico y político de las niñas y mujeres, que les permita rehacer sus proyectos de vida a través de la garantía y el goce efectivo de sus derechos.

Enfoque diferencial

Se trata de identificar las particularidades (las realidades de su condición multidimensional de sujeto, sus necesidades, visiones, etc.) de todas y todos los que hacen parte del colectivo –niñas, niños, jóvenes, maestros, directivos–, reconocer la diversidad étnica, cultural, histórica, sus visiones del mundo y las formas de relacionarse con él y potenciarlas para que, en el marco de ese reconocimiento colectivo, se garanticen verdaderos procesos de inclusión y protección.

A su vez, el reconocimiento de estas particularidades implica que se observan todas las singularidades producto de la afectación multidimensional en el marco del conflicto armado interno en cada sujeto, para que estas permitan que los procesos de restablecimiento de derechos sean pertinentes y oportunos, evitando así su revictimización.

Enfoque territorial

Este enfoque hace referencia a la adecuación de las medidas formuladas para la atención de la población víctima del conflicto para que atiendan las realidades de los contextos a los que se pretende responder. Las medidas, por lo tanto, deben responder a las características (históricas, geográficas, económicas, culturales, étnicas, etc.) y a las necesidades de los territorios y las comunidades.

Las dimensiones territoriales de la acción institucional de la escuela, en la perspectiva de acoger e incluir socialmente a los NNJ víctimas del conflicto, implican tanto reconocer como promover los símbolos, las imágenes y la conciencia histórica ligada a las territorialidades, con el fin de que a partir de la reflexión histórica se rescate la capacidad de imaginar. Esta perspectiva de la acción educativa y pedagógica de las escuelas, que rescata las particularidades y singularidades de los contextos, permite alimentar la imaginación para construir imaginarios colectivos y para que los NNJ víctimas, a través de su contribución activa en estas construcciones, logren constituirse como sujetos en la medida que ocupan un lugar en el mundo.

Marco normativo

El ordenamiento jurídico colombiano es amplio en la medida que incluye tanto los tratados y con-

venciones internacionales ratificados por él, como la jurisprudencia proferida por la Corte Constitucional y las leyes y normas emanadas del Congreso de la República, con lo cual se tiende a pensar que existe el suficiente entramado normativo con el que el Estado proyecta y fundamenta la obligación de garantizar y proteger los derechos de los ciudadanos. No obstante, la crisis humanitaria derivada del conflicto armado interno –que significó y significa la vulneración simultánea de un amplio espectro de derechos humanos de diferentes y amplios grupos poblacionales– implicó para este la necesidad de establecer progresivamente un orden jurídico diferenciado para proteger los derechos de las víctimas del conflicto.

Más allá de las disposiciones y responsabilidades específicas y sectoriales que ha venido construyendo la normativa que atiende y organiza los procesos de restablecimiento de derechos de la población víctima, lo que ha resultado verdaderamente significativo en esta dirección, además de que el Estado haya reconocido el conflicto armado interno (Ley 1448 de 2011), es que a partir allí este tiene un mandato claro, la obligación y la responsabilidad ineludible.

Sin embargo, dada la magnitud de la tragedia humanitaria que representó la degradación e intensificación del conflicto armado interno, el desarrollo jurisprudencial y legal dirigido a visibilizar la magnitud del fenómeno y sus implicaciones humanas y a establecer un sistema de atención de esta situación, no se remonta solo al año 2011 con la expedición de la Ley 1448.

Este apartado tiene el propósito de presentar, sin pretender ser exhaustivos, los principales marcos constitucionales, jurisprudenciales, legales y normativos a través de los cuales, progresivamente, se ha establecido y reglamentado la atención y reparación a la población víctima del conflicto. Estas disposiciones y preceptos, en su conjunto representan las obligaciones del Estado colombiano –en sus diferentes niveles y sectores–, correspondientes a los procesos de restablecimiento y garantía de derechos de la población víctima. El sistema educativo, por su naturaleza, constituye uno de los espacios y procesos fundamentales en los procesos de reparación, desde un enfoque de derechos, de las niñas, niños y jóvenes víctimas del conflicto.

En el siguiente cuadro se relacionan, en orden lógico descendente de aplicabilidad, de acuerdo a su origen y naturaleza, los mandatos y disposiciones normativas –y sus respectivas reglamentaciones– que determinan los derechos a la atención y reparación integral de las víctimas del conflicto. Así mismo, se relacionan los marcos legales y normativos, que, sin considerar de manera exclusiva como beneficiaria a la población, en especial la niñez, víctima del conflicto, sí reglamentan los mandatos de otros marcos legales de protección de esta e incluye disposiciones particulares sobre la atención y el restablecimiento de sus derechos. Por la naturaleza y alcances tanto de la investigación como de este documento, se hace un énfasis en las responsabilidades y disposiciones del sistema educativo.

Marco normativo e institucional

Acuerdos, jurisprudencia, leyes, normas o documentos de orientación de política pública	Objeto / contenido
Convención de los Derechos del Niño (1989)	El Estado se compromete a velar por el bienestar de los menores de edad, garantizando el cumplimiento de sus derechos y el cumplimiento de las normas para su protección. Para esto, el Estado adoptará las medidas que crea necesarias para acatar esta Convención, a la vez que, bajo el cumplimiento de la misma, respetará no solo los derechos de los niños, sino de sus tutores, de lo contrario éste tiene la obligación de castigar a quienes ilegalmente los violen.
Estatuto de Roma de la corte Penal Internacional (1998)	El Estado tiene la obligación de proteger y garantizar el bienestar de las víctimas menores de edad, afectadas por los conflictos armados. Para ello, deberá adoptar las medidas necesarias para recuperar al niño física y psicológicamente y reintegrarlo a su vida normal luego de alguna experiencia traumática debido al conflicto. Lo anterior, en fomento de la salud, la dignidad y el respeto por el menor. Ratificado por Colombia el 5 de agosto del 2000.

<p>Sentencia T 025 de 2004 de la Corte Constitucional</p>	<p>Ordena al Estado a garantizar los derechos de la población desplazada, mediante la intervención de distintas entidades estatales que puedan darle solución a los problemas estructurales que originan estas multitudes.</p> <p>Para esto, la Corte declaró una serie de eventos inconstitucionales que están afectando el bienestar de esta población, Por ello, las entidades mencionadas deben realizar algunos ajustes internos para la ejecución de políticas públicas que serán definidas por el Estado y que deben estar dirigidas a la población desplazada, con proyectos y recursos específicos. De ahí pues, que cada entidad territorial deberá ejecutar un plan de acción educativo para la Población en Situación de Desplazamiento. Esta sentencia será revisada mediante Autos de seguimiento.</p>
<p>Sentencia T 025 Auto de seguimiento 178 de 2005</p>	<p>Revisa el cumplimiento de las órdenes dadas en la sentencia T-025 de 2004. Concluye que los avances en la superación de las cosas inconstitucionales ha sido muy lenta e irregular. Esto se ha dado debido a:</p> <p>a) la falta de criterios de diferenciación entre la población desplazada y la población vulnerable para la definición de responsabilidades de atención de las entidades que hacen parte del Sistema Nacional de Atención a la Población Desplazada (SNAIPD), lo cual impide a cada entidad identificar claramente la dimensión del problema a enfrentar, la cantidad de recursos requeridos, y las capacidades institucionales que deben ser desarrolladas o reforzadas, b) por insuficiencia de los recursos asignados, aunque ha habido esfuerzos significativos en el contexto actual, algunas entidades continúan tratando a los desplazados sin la correspondiente prioridad de gasto y focalización de medidas.</p> <p>De este Auto se concluye la necesidad de formular y ejecutar planes de acción educativos para garantizar el acceso a la educación de las PSD.</p>
<p>Sentencia T 025 Auto de seguimiento 218 de 2006</p>	<p>La Corte anotó que los niños son “[...] sujetos de especial protección constitucional que resultan afectados en forma aguda por la condición de desplazamiento, dada la magnitud de los riesgos a los que están expuestos [...]. De ahí se deriva la necesidad de adoptar un enfoque diferencial, específico, que reconozca que el desplazamiento surte efectos distintos dependiendo de la edad, etnia, condición de discapacidad y género”.</p>
<p>Sentencia T 025 Auto de seguimiento 251 de 2008</p>	<p>Ordena a las instituciones que conforman el SNAIPD la creación de un programa para la protección diferencial de los niños, niñas y adolescentes que debe contener componentes de prevención y atención, y dé respuesta a riesgos, problemas y áreas críticas de vulnerabilidad de la población infantil de desplazados.</p>
<p>Ley 1448 de 2011 (Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones)</p>	<p>Establece un cambio a la normativa existente. Recoge lo ordenado en la ley 387 de 1997 en relación con la prevención y atención del desplazamiento forzado, a la vez que subroga el decreto 250 de 2005, Organiza todas las instituciones encargadas de la prevención y atención de víctimas del conflicto y de desplazados, con un enfoque diferencial, de inclusión social y de derechos humanos. Al mismo tiempo, integra lo establecido por la ley 975 de 2005, o Ley de Justicia y Paz, en lo que respecta a la reparación y garantías de no repetición para las víctimas. Esta ley condiciona las víctimas a aquellas personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del 10 de enero de 1985, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno (art 3o). En su artículo 51 ordena una serie de medidas y obligaciones para las autoridades educativas en relación con el derecho a la educación de la población víctima del conflicto armado:</p>

	<p>Asegurar el acceso y exención de costos académicos en los establecimientos educativos oficiales de preescolar, básica y media, cuando no cuenten con los recursos para ello. Si no es posible acceder al servicio educativo público, se podrá hacer en el sector educativo privado</p> <p>En educación superior, las instituciones técnicas profesionales, instituciones tecnológicas, instituciones universitarias o escuelas tecnológicas y universidades de naturaleza pública, en el marco de su autonomía, establecerán los procesos de selección, admisión y matrícula que posibiliten que las víctimas en los términos de la ley, puedan acceder a los programas académicos ofrecidos por estas instituciones, especialmente mujeres cabeza de familia y adolescentes y población en condición de discapacidad.</p> <p>Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional incluirá a las víctimas de que trata la ley dentro de las estrategias de atención a la población diversa y adelantará las gestiones para que sean incluidas dentro de las líneas especiales de crédito y subsidios del ICETEX.</p> <p>Dentro de los cupos habilitados y que se habilitaren para la formación que imparte el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, se priorizará, facilitará y garantizará el acceso a las víctimas de que trata la ley.</p>
Decreto 4633 de 2011	Por medio del cual se dictan medidas de asistencia, atención, reparación integral y de restitución de derechos territoriales a las víctimas pertenecientes a los Pueblos y Comunidades indígenas
Decreto 4634 de 2011	Por el cual se dictan medidas de asistencia, atención, reparación integral y restitución de tierras a las víctimas pertenecientes al pueblo Rrom o Gitano
Decreto 4635 de 2011	Por el cual se dictan medidas de asistencia, atención, reparación integral y de restitución de tierras a las víctimas pertenecientes a comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras.
Decreto 1084 de 2015; único reglamentario del sector de inclusión social y reconciliación	Reglamenta la estructura del sector de inclusión social y reconciliación; en el sector central y en el descentralizado, los fondos económicos que lo financiarán, los órganos que permitirán su funcionamiento, el régimen que lo reglamenta, así como las medidas de asistencia, atención y reparación integral a las víctimas, su registro y la operatividad del registro único de víctimas.
Ley 1098 de 2006 (por la cual se expide el código de la Infancia y la adolescencia)	El código establece los lineamientos normativos para la garantía de los derechos de los niños, niñas y adolescentes (menores de 18 años). En lo que respecta a la educación el artículo 28 del código, establece que deberá ser de calidad y gratuita en instituciones estatales.
Ley 1620 de 2013 (por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar)	Esta ley reglamenta el sistema de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad, la prevención y mitigación de la violencia escolar y crea un Comité Nacional de Convivencia escolar y comités municipales, distritales y departamentales. Además, establece los lineamientos para incorporar en los manuales de convivencia de las instituciones, las disposiciones de convivencia, derechos humanos, sexuales y reproductivos. Crea una ruta integral para convivencia escolar y un sistema de incentivos en el marco del Foro Educativo Nacional.

<p>Ley 1523 de 2012 (por la cual se adopta la política nacional de gestión de riesgo de desastres y se establece el Sistema Nacional de Gestión del Riesgo de Desastres y se dictan otras disposiciones)</p>	<p>Reglamenta el Sistema Nacional de Gestión del Riesgo de desastres, estableciendo los integrantes, la creación de la Unidad Nacional para la Gestión del Riesgo de Desastre, las instancias del sistema, El Consejo Nacional para la Gestión del Riesgo, el Comité Nacional para la Reducción del Riesgo, comisiones técnicas asesoras, Consejos Territoriales, y regulación del papel de las Corporaciones Autónomas Regionales, así como todos los instrumentos del Plan Nacional de Gestión del Riesgo, seguimiento, evaluación, un sistema nacional de información, financiación de la Gestión del Riesgo de Desastres, la aclaración sobre qué se declara desastre y calamidad pública y su Régimen Especial.</p>
<p>Directiva Ministerial No. 12 de 2009 (Ministerio de Educación Nacional) Directiva Ministerial No. 16 de 2011 (Ministerio de Educación Nacional)</p>	<p>Establecen lineamientos a las secretarías de educación de entidades territoriales certificadas, para definir planes de acción en etapas de emergencia; generadas por el conflicto o eventos socio-naturales o ambas:</p> <p>a) prevención y gestión de riesgo, b) crisis y, c) post emergencia.</p>
<p>Lineamientos generales para la atención educativa a población vulnerable y víctima del conflicto armado interno (Ministerio de Educación Nacional)</p>	<p>Este documento explica las razones por las cuales, debido al conflicto armado, la población infantil se convirtió en vulnerable en la violación de sus derechos humanos. Dentro de los principales obstáculos, el acceso a la educación ha sido un asunto de principal preocupación, puesto que múltiples eventos derivados del conflicto, han impedido el normal desarrollo educativo de los niños. Además de esto, los niños que pertenecen a grupos étnicos y los niños discapacitados son normalmente excluidos, discriminados y presentan las tasas más bajas de asistencia escolar. Esto se ve acentuado en zonas de conflicto.</p> <p>El maltrato, trabajo infantil, el reclutamiento infantil; forzado o voluntario, ha impedido que los niños, niñas y adolescentes continúen con su formación escolar.</p> <p>Bajo esta explicación, el documento enfatiza en el marco normativo que engloba la regulación de los derechos de la población infantil y la influencia de la educación en la jurisprudencia existente. Nota la importancia de la educación en la población infantil y especialmente, en el proceso de inclusión de los niños luego de haber sido víctimas del conflicto en Colombia. Para lo anterior, el documento plantea la ejecución de planes de acción educativos que logren la inmersión de los niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto y habitantes de zonas de conflicto.</p>

Construyendo caminos para la acogida y la inclusión social

Ruta de acogida e inclusión social

En este apartado final se presenta una propuesta de Ruta de acogida e inclusión social en la escuela, inspirada en el enfoque conceptual propuesto y las obligaciones del sistema educativo, respecto al restablecimiento y garantía de los derechos de las niñas y niños que han sido víctima del conflicto.

Las iniciativas, estrategias, actividades y procesos que se proponen, intentan articular los diferentes procesos que, si bien de distinta naturaleza tienen el objetivo común de la formación de las niñas y los niños, se orientan a construir el papel protector de la escuela.

Con esta propuesta no solamente se pretende articular las responsabilidades y los roles entre los actores y procesos de la escuela y su comunidad, sino, además, su articulación –la de la escuela en la perspectiva de acoger e incluir socialmente a la población víctima del conflicto– con los actores de la institucionalidad

educativa, de atención y reparación a las víctimas del orden territorial.

La implementación de los procesos de acogida e inclusión social son la oportunidad para que, atendiendo los principios de la corresponsabilidad y la intersectorialidad, las instituciones educativas puedan contar con el acompañamiento técnico, administrativo, financiero y pedagógico, para implementar los procesos de restablecimiento de derechos de la población víctima del conflicto armado interno y hacerlos realidad.

Con el fin de particularizar los diferentes procesos que suceden y hacen parte constitutiva de la vida escolar, los roles y responsabilidades de cada uno de estos y de operativizar las iniciativas, estrategias, actividades y procesos que dan vida a los esfuerzos de acogida e inclusión en la escuela, se proponen protocolos del siguiente orden:

- Protocolo para la vida administrativa de la escuela.
- Protocolo para la vida académica de la escuela.
- Protocolo para la vida social y cultural de la escuela.

Protocolo para la vida administrativa de la escuela

Durante el trámite de los procesos administrativos que implica el registro formal y la llegada de las niñas y niños víctimas del conflicto a la vida escolar de las instituciones educativas, suceden los primeros incidentes de revictimización, en la medida que los menores y sus padres o cuidadores se encuentran con funcionarios que, sin atender los relatos de las situaciones que los han victimizado, por su falta de sensibilidad y calidad humana; no son claros en su información y al no colaborar con su situación, los hacen víctimas de nuevos maltratos. Esas actitudes y barreras que generan los funcionarios administrativos invisibilizan su situación y por extensión resultan vulnerando nuevos derechos de las víctimas, lo que además significa que potencializa su exposición a nuevos riesgos, dada su situación de vulnerabilidad.

Así mismo, y más allá de los trámites formales iniciales, los procedimientos administrativos naturales de la institución educativa, en muchos casos no están diseñados para atender las realidades sociales,

económicas, culturales y académicas con las que llega y con las que se define la población víctima en la vida escolar.

En el marco de la vida administrativa de las instituciones educativas, por tanto, habrá de establecerse los procesos de transformación tanto en la calidad humana de sus funcionarios como en los procesos y trámites que allí se agotan, para que, de manera progresiva e institucional, las realidades y necesidades de las niñas y niños víctimas y sus familias encuentren un espacio, tanto entre aquellos que administran la escuela como en los procesos que le dan vida a la gestión educativa.

Se propone que, institucionalmente con el apoyo de las Secretarías de Educación y las oficinas territoriales de la Unidad para la Atención y Reparación Integral a la Víctimas UARIV, los directivos de las instituciones educativas, lideren, diseñen, implementen y promueven las siguientes estrategias, procesos y actividades:

- Diseñar e implementar procesos de sensibilización con los funcionarios administrativos en relación con las dinámicas del conflicto, las afectaciones a la población y el drama humano que significa la victimización y la vulneración de los derechos humanos. Debe hacerse énfasis en las afectaciones sociales, emocionales, psicoafectivas y formativas en las niñas y los niños.

Estos procesos deben observar un diseño estructurado en sus alcances conceptuales e históricos, así como un enfoque territorial y de acción sin daño y sensibilidad al conflicto. Deben estar orientados por profesionales con experiencia en la materia. Su diseño debe contemplar la formulación de actividades didácticas y metodológicas participativas, lo que implica a su vez el diseño de materiales divulgativos y de apoyo didáctico.

- Diseñar e implementar procesos de formación con los funcionarios administrativos en relación con las obligaciones de las instituciones educativas para la atención de la población víctima (marco normativo e institucional del nivel nacional y territorial), las obligaciones de toda la comunidad en relación con estas disposiciones y las implicaciones legales, administrativas y humanas del desconocimiento y la omisión de estas responsabilidades.

Los dos procesos anteriores deben tener una periodicidad e intensidad horaria, si bien adecuada a las posibilidades de las jornadas laborales y académicas, lo suficiente para garantizar la formación de los participantes y no una simple instrucción y socialización de temas. Las directivas deben orientar que su participación sea obligatoria y deben tomar las medidas administrativas para que la participación de los funcionarios no afecte la actividad de la institución educativa

- Diseñar un mapa de roles y responsabilidades del personal administrativo, en donde se indique qué tipo de tareas le corresponden a cada uno al momento de atender y tramitar solicitudes y requerimientos de las niñas y niños víctimas del conflicto y de su familia.
- Disponer formalmente que en ningún caso será negado el derecho a la educación de las niñas y niños víctimas, y que el primer paso por restablecer ese derecho es otorgar de forma inmediata y sin ningún obstáculo o trámite adicional el cupo escolar. Esta disposición debe divulgarse ampliamente y por todos los medios posibles a toda la comunidad educativa.
- Disponer formalmente que la atención de las niñas y niños víctimas y sus familias debe ser prioritaria y oportuna, tanto en el proceso de matrícula como en cualquier otro proceso de tipo administrativo en relación con la vida escolar de las niñas y los niños víctimas del conflicto y sus familias.
- Diseñar un ABC de acogida en el que se disponga y reglamente la sesión inicial de acogida con las familias víctimas del conflicto que lleguen a la institución en busca de un cupo escolar para sus hijos, inmediatamente estas llegan a la institución. Esta sesión debe contemplar la activación inmediata de una señal al personal que se disponga a atender a la familia (por lo menos un miembro del personal administrativo –secretaria–, un miembro del equipo directivo –coordinador–, un miembro del equipo de docentes y un miembro del personal de apoyo psicosocial). En el marco de esta reunión se escuchará a las familias en relación con la situación que han atravesado y atraviesan, se levantará un diagnóstico socio-económico de la familia, se brindará toda la información concerniente, se orientará y se agotará el proceso de matrícula.
- Disponer formalmente de un espacio físico adecuado para la atención inicial de las familias víctimas del conflicto que llegan a la institución en busca del cupo escolar de sus hijos. En este espacio debe agotarse el proceso diferenciado de acogida y matrícula con los pasos establecidos y el equipo requerido según el ABC de acogida que ha diseñado la escuela.
- Diseñar e implementar un proceso de diagnóstico socioeconómico y recoger el relato de las familias víctimas que llegan a la institución educativa. Este proceso debe ser llevado a cabo en el marco de la sesión inicial de acogida diseñada y de ser posible, el relator de este proceso será el personal de apoyo psicosocial, en caso de que la institución disponga de este. Se debe contar con el consentimiento de la familia para levantar este diagnóstico, y la información levantada y registrada tendrá carácter confidencial y así debe hacerse saber a la familia. El único uso que puede tener la información será con fines pedagógicos en el marco de los procesos de formación de las niñas y niños víctimas; en cualquier caso, la información mantendrá su carácter confidencial, so pena de incurrir en las sanciones dispuestas por la ley para este caso.
- Diseñar e implementar un mecanismo de comunicación confidencial para informar a los docentes, personal de apoyo administrativo y de apoyo psicosocial sobre el ingreso de las niñas y niños víctimas del conflicto a la escuela. Esta comunicación debe emitirse de forma reservada el mismo día en que las niñas y niños sean matriculados y la misma deberá considerarse confidencial. En esta no debe relacionarse el contenido del diagnóstico y el relato de las familias víctimas, levantado durante la sesión inicial de acogida. Esta información solamente será compartida –en caso de ser necesario– con los docentes que orienten áreas del grado en que serán ubicadas las niñas y los niños. En cualquier caso, corresponde a cada uno de ellos levantar sus propios diagnósticos, tal como se dispondrá en el protocolo para la vida académica de la escuela.
- Diseñar e implementar metodológicamente, como estrategia de acogida, como mínimo una semana de atención pedagógica y social diferenciada de las niñas y niños víctimas del conflicto. El diseño e implementación de esta estrategia implicará que, durante la primera

semana, las niñas y niños víctimas, asistirán a la institución para participar de manera informal en todos los procesos y actividades de la vida educativa. Durante esta semana las y los niños podrán conocer y compartir con sus nuevos compañeros y maestros. Estos últimos harán, durante esta semana, las veces de tutores y acompañantes y en el marco de ese papel guiarán permanentemente a las niñas y niños en las actividades académicas, sociales y lúdicas que sean posible, siempre haciendo –la niña o el niño– presencia informal en estos espacios. Durante este espacio especial y reforzado de tiempo que los maestros compartirán con la o el niño, se sugiere que cada docente levante su propio diagnóstico pedagógico (académico y cognitivo), tal como se sugiere en el protocolo para la vida académica de la escuela.

Protocolo para la vida académica de la escuela

Los procesos formativos de las niñas y los niños víctimas del conflicto armado concretan, si se quiere, el restablecimiento del derecho a la educación de esta población, sin embargo, de la calidad de estos depende necesariamente y por extensión, la superación de la situación excepcional de vulnerabilidad que antecedió su victimización y que fue profundizada por esta.

De la calidad, pertinencia y oportunidad de los procesos de formación de las niñas y los niños víctimas del conflicto depende, además, la protección de sus propias vidas en la medida que la escuela misma no los obliga a desertar por no encontrar allí un espacio para su desarrollo, sino más bien un espacio para su revictimización y estigmatización. Si los procesos de enseñanza y aprendizaje y en general la vida en el aula, de las niñas y los niños víctimas del conflicto, no atienden sus necesidades y características diferenciales (emocional, cognitivo, académico, social, etc.), la presencia de estos no tendrá ningún sentido allí –ni pedagógico ni social–, ya que se convertirá en un espacio para la discriminación y el menoscabo de su identidad como sujeto. Lo hará sentirse inferior, raro, rezagado e incapaz frente a sí mismo, sus compañeros y su familia. Estas implicaciones negativas se traducen en la desprotección y exclusión de las niñas y los niños víctimas del conflicto y a su vez en la exposición a los riesgos y amenazas propios de sus contextos y situaciones excepcionales de vulnerabilidad. Por lo tanto, se trata de que las y los maestros identifiquen los factores que ponen en riesgo la permanencia de las

niñas y niños en la escuela y diseñen e implementen medidas para minimizarlos primero y para que no se presenten después.

Por otra parte, mientras no se garantice que los procesos de formación de las niñas y niños que han sido víctimas, se traduzca necesariamente en la formación de sujetos solidarios, tolerantes, abiertos al diálogo, críticos de la situación de su contexto y con las potencialidades para transformarla, la educación no cumplirá su papel como protagonista del cierre definitivo de los ciclos de violencia, con lo que el país “podría aspirar realmente a ejercer el derecho a la civilización y a la modernidad” (Gamboa, 2014, p. 16).

La posibilidad de construir y formar una generación que le apueste a la paz es la verdadera oportunidad para garantizar el derecho a la no repetición de las atrocidades que han vivido las víctimas del conflicto y le corresponde a la educación estar a la altura de ese reto. Las maestras y maestros deben entonces formarse para esta tarea y transformar su quehacer pedagógico y empoderarse de su papel social y cultural para que, no sólo las víctimas, sino la sociedad en general, sean protagonistas de esa oportunidad.

Este protocolo para la vida académica de la escuela ofrece orientaciones concretas para que las maestras y maestros del país, a través de sus prácticas pedagógicas garanticen la inclusión social de la población víctima del conflicto y para que el derecho a la educación contribuya real y decididamente en los procesos de restablecimiento de derechos y a la construcción de la paz.

Se sugiere que la institución educativa y los docentes, de manera institucional y estructural y con el acompañamiento de la institucionalidad educativa y de atención y reparación integral a las víctimas del orden territorial, diseñe e implemente las siguientes estrategias, programas, actividades y procesos:

- Las directivas de las instituciones educativas deben diseñar e implementar procesos de formación de las maestras y maestros en relación con la memoria histórica del conflicto armado interno, sus dinámicas, su evolución y su degradación y las afectaciones a los derechos humanos. Estos procesos de formación deben estar dirigidos fundamentalmente a formar una conciencia histórica y crítica sobre el conflicto armado interno que ha atravesado la historia de la nación colombiana.

Estos procesos deben observar un diseño estructurado en sus alcances conceptuales e históricos, así como enfoque territorial y de acción sin daño y sensibilidad al conflicto. Deben estar orientados por profesionales con experiencia en la materia. Su diseño debe contemplar la formulación de actividades didácticas y metodológicas participativas lo que implica a su vez el diseño de materiales divulgativos y de apoyo didáctico.

- Las directivas de las instituciones educativas deben diseñar e implementar procesos de formación de las maestras y maestros en relación con teorías, escuelas y corrientes pedagógicas alternativas que, desde un enfoque contextual y territorial, permitan redefinir conscientemente –por parte de los mismos maestros– el papel de la escuela y del maestro en un contexto como el colombiano. Se trata fundamentalmente de ofrecer una formación pedagógica que sirva como sustento teórico, conceptual e histórico para una transformación del papel y el quehacer de la figura de la escuela y del maestro, que atienda las características del contexto colombiano y el territorial en particular, en la perspectiva de garantizar un derecho a la educación que a su vez promueva la defensa y garantía de los derechos humanos.

Estos procesos deben conducir a la construcción colectiva de propuestas curriculares que den respuesta a los contextos en donde se actúa, por ello es necesario cuidar que no vayan a caer en meros procesos de capacitación instrumental, en donde se trabaja con los docentes asuntos teóricos y metodológicos pensados y contruidos por otros sin considerar el contexto de la escuela y la realidad del propio maestro. Es claro que si los y las docentes diseñan sus propias propuestas curriculares, con el acompañamiento de expertos en estos temas, estarán dispuestos a asumir el trabajo con estas poblaciones y con las poblaciones receptoras, con un alto compromiso académico, social y humano, en tanto allí están sus apuestas, sus sueños, sus improntas como maestros.

- Las directivas de las instituciones educativas deben diseñar e implementar procesos de formación de las maestras y maestros en relación con la acogida, la inclusión social y la protección a víctimas del conflicto desde una perspectiva conceptual, legal, pedagógica, didác-

tica, metodológica y social. Los procesos de formación en esta dirección deben incluir como contenidos el trabajo por enfoques y el diseño de estrategias didácticas y metodológicas que permitan a las maestras y maestros proponer acciones de aplicabilidad en su propia práctica pedagógica.

Estos procesos deben observar un diseño estructurado en sus alcances conceptuales y metodológicos, así como el enfoque territorial y de acción sin daño y sensibilidad al conflicto. Deben estar orientados por profesionales con experiencia en la materia, que garanticen el acompañamiento directo en el aula a las y los maestros. Su diseño debe contemplar la formulación de actividades didácticas y metodológicas participativas, lo que implica a su vez el diseño de materiales divulgativos y de apoyo didáctico.

- Como resultado de estos procesos de formación, las y los maestros deben escribir, investigar y colaborar entre sí en la elaboración de currículos y planes de área, a fin de democratizar, contextualizar y potencializar el conocimiento en favor del desarrollo de un contexto que supere el fenómeno de la violencia y así pueda ofrecer nuevas y mejores oportunidades a las y los niños. La reedición y reestructuración del conocimiento es una obligación, en la medida que “el sistema educativo y la escuela deben dar una respuesta diferenciada en la norma institucional, en lo pedagógico, en lo curricular, en lo social y en lo evaluativo” (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 83).
- Las directivas de las instituciones educativas deben diseñar de manera concertada y participativa con las y los maestros un formato único de elaboración de diagnósticos pedagógicos. Este diagnóstico debe superar las meras descripciones evaluativas y encaminarse a valorar las potencialidades académicas, cognitivas y sociales de las niñas y niños víctimas del conflicto armado. Así mismo, en este diagnóstico se tendrá en cuenta el contexto social, económico y humanitario de esta población, de manera que pueda contextualizarse su situación y necesidades. Cada maestro levantará su propio diagnóstico y este será confidencial y su único uso será el de adecuar el proceso pedagógico a las necesidades y realidades específicas de cada niña y niño víctima, so pena de incurrir en las sanciones dispuestas por la ley para este caso.

- Las y los maestros que orientan áreas en los grados a los que hayan llegado niñas y niños víctimas, levantarán el diagnóstico pedagógico respectivo durante la semana de alistamiento pedagógico y social o a más tardar a una semana después de esta. Este diagnóstico será considerado como la línea de base pedagógica a tener en cuenta en la práctica pedagógica y el trabajo con la población víctima.
- Cada maestra y maestro adelantará durante las primeras semanas un proceso interno de nivelación escolar a partir de las orientaciones que se hayan institucionalizado por parte de las directivas docentes en la materia.
- Las y los maestros diseñarán, en el marco de su planeación periódica, estrategias diferenciadas para la enseñanza de los saberes y contenidos, así como para la evaluación formativa de los procesos de aprendizaje de las y los niños víctimas del conflicto.
- Las y los maestros privilegiarán los enfoques didácticos y metodológicos colaborativos y cooperativos, con el fin de integrar social y pedagógicamente a las y los niños víctimas a la comunidad del aula y de la escuela, y poner a disposición de ellos la confianza, los conocimientos y las habilidades de sus compañeros para potencializar sus procesos de enseñanza, a partir de la participación activa en el proceso y la solidaridad.
- Las y los maestros promoverán la realización de diarios pedagógicos de las y los niños víctimas. La institución proveerá un cuaderno o block de notas para que, a diario, las y los niños consignen sus vivencias tanto del aula como de la escuela en general. Se pedirá a las y los niños que prioricen la narración de sus experiencias de aula y de sus procesos de aprendizaje. Será voluntario, no imponer alguna extensión a sus narraciones y solamente lo compartirá con sus maestros. Esta estrategia permitirá que las y los docentes monitoreen la relación de las y los niños con sus procesos de formación y particularmente sus procesos de enseñanza y así adecuar las estrategias didácticas y metodológicas a sus ritmos y necesidades específicas.
- Las y los maestros contextualizarán cultural, social y territorialmente los saberes, con el fin de que las niñas y niños víctimas puedan, a través de estos, mantener contacto con sus raíces

y así dotar de mayor significado su proceso de formación y fortalecer los procesos de pertenencia a la comunidad que los acoge.

- Las y los maestros diseñarán e implementarán actividades culturales, como complemento metodológico para la enseñanza y la evaluación de los saberes y el desarrollo multidimensional de las y los niños víctimas del conflicto, a través de las cuales ellos puedan narrar sus vivencias y construir memoria histórica individual, colectiva y territorial.

Protocolo para la vida social y cultural de la escuela

Con el fin de comprometer todas las dimensiones de la vida escolar, que incluye los procesos sociales y culturales que suceden en el marco de la escuela –justamente como uno de los escenarios en donde tanto la cultura como las relaciones y estructuras sociales se socializan y reproducen, pero también se transforman– se proponen estrategias y procesos para que, no solamente se acoja e incluya socialmente, sino que se promueva el goce efectivo de los derechos de las niñas y los niños víctimas y la transformación de los contextos.

La articulación de los procesos de formación con escenarios y procesos de enunciación cultural, permitirá que las niñas y niños víctimas del conflicto se integren activamente a las comunidades y contextos que los han acogido y reafirmen su papel protagónico en su desarrollo, adueñándose de su proyecto de vida en el marco de la comunidad educativa. La promoción de estos espacios cultiva en la comunidad educativa el reconocimiento y respeto por las diferencias de las personas y las comunidades, la integración social y cultural y la posibilidad de reconocerse a sí mismo en el otro, de tal manera que se construya una cultura de paz y reconciliación desde la escuela.

Como protocolo para la vida social y cultural de la escuela se formulan las siguientes estrategias y actividades, en las que también se espera la cooperación y articulación tanto de los procesos y actores de la comunidad educativa como de las diferentes instancias y sectores del orden territorial responsables:

- Las directivas y las y los docentes deben comprometerse –normatizando e institucionalizando– a promover y garantizar la participación efecti-

va de las y los niños víctimas del conflicto en todos los niveles y dimensiones de la vida escolar, tanto en los procesos democráticos generales de la institución como en las actividades del aula y las que suceden por fuera de esta. Se fortalecerán los procesos participativos y la democratización en las instituciones educativas.

- Diseño y programación participativa (directivos, docentes, estudiantes y administrativos) de cátedras abiertas institucionales, foros, talleres, conversatorios sobre diversos temas de interés para la construcción de la paz y la convivencia pacífica como: historia, derechos humanos, formación y participación política, empoderamiento económico con enfoque territorial, etc. Será muy importante para la institución y su comunidad educativa, que se promueva y garantice la participación de las y los maestros, directivos, estudiantes y padres como responsables y actores centrales en estos espacios.
- Los directivos y docentes diseñarán estrategias y actividades para consolidar las escuelas de padres para vincular a las familias a los procesos formativos de niños, niñas jóvenes y adolescentes. Esta estrategia de desmarginalización de las familias de la vida educativa permitirá acompañar a los padres y cuidadores a las y los niños en sus procesos de aprendizaje, contribuirá a fortalecer los lazos afectivos con los menores y la pertenencia de las familias víctimas a los contextos y comunidades que los acogen.
- Las instituciones educativas diseñarán, junto con el equipo psicosocial del que disponga, una ruta de apoyo y acompañamiento a las niñas y niños víctimas, con un enfoque centrado en la familia. Esta ruta tendrá que disponer la priorización de la atención de las niñas y niños víctimas, así como una intensidad especial del acompañamiento. En cualquier caso, los profesionales del área definirán el proceso, en el marco de la ruta, que se asume como la apuesta institucional en esta materia para el apoyo psicosocial de la población víctima del conflicto armado.
- Las instituciones educativas deben diseñar e implementar de forma participativa procesos y actividades resilientes para los NNA víctimas del conflicto armado. Deben contemplarse actividades de aula y fuera de ellas que permitan

integrar a la comunidad educativa y a las familias.

- Las instituciones educativas deben diseñar e implementar procesos de recuperación de memoria histórica –con enfoque colectivo y territorial–, recurriendo a la creatividad de los docentes y las y los niños, al arte, el folclor, al deporte, etc. Estas actividades podrán, inclusive, articularse con los procesos de enseñanza de las y los niños y podrán realizarse de manera institucional por la comunidad educativa en general. En el proceso de superar las adversidades por la que atraviesan las poblaciones víctimas del conflicto, resultan definitivos y vitales el arte, el deporte, la cultura, la recreación, la lúdica, la organización estudiantil y en general la participación efectiva en la vida escolar.
- De manera formal e institucional, y como parte de los procesos de formación de las y los niños, se promoverán manifestaciones culturales para la reconciliación en cuyo diseño y desarrollo participen especialmente las y los niños víctimas y se convoque a las comunidades de los territorios.
- Las instituciones educativas promoverán la creación y dinamización de grupos de investigación de maestros y estudiantes sobre mecanismos de solución no violenta de conflictos y transformación positiva de los mismos. En la perspectiva de proponer estrategias y procesos en esta dirección pensados y diseñados por la misma comunidad educativa, se promoverá institucionalmente la divulgación y socialización de los procesos investigativos y se institucionalizará la implementación de los mismos.
- Las instituciones educativas deben implementar, dinamizar y fortalecer el sistema de convivencia escolar (Ley 1620 de 2013) y comprometer a la comunidad en su implementación, como la estrategia transversal de prevención y mitigación de la exclusión y la estigmatización de las y los niños víctimas del conflicto.
- Las instituciones deberán promover la conformación y consolidación de grupos de niños y de jóvenes en torno a actividades artísticas, culturales, folclóricas, deportivas, lúdicas y recreativas, que promuevan referentes y expresiones que reconozcan las diferencias de los sujetos y de las comunidades y la diversidad.

Consideraciones finales

La acogida y la inclusión social de la población víctima en la escuela se presentan como la oportunidad para establecer un camino institucional y una cultura por entender y hacer realidad los procesos de restablecimiento de derechos de esta población. Estos procesos apuntan necesariamente a que sea la escuela quien se adapte en sus procesos administrativos, normativos, sociales y pedagógicos a las particularidades y necesidades de una población con unas características muy especiales en lo emocional, social, cultural y cognitivo. Se asume, para cada uno de los procesos escolares, la consideración previa de tener en cuenta los efectos de la violencia en las y los niños, comprendiendo los riesgos a los que están expuestos, asumiendo sus posibilidades y potencialidades, escuchando sus voces para tenerlas presente al momento de adelantar las distintas labores escolares.

Para las instituciones educativas tener claro los conocimientos, metodologías y procedimientos de acogida e inclusión social de niños y niñas víctimas del conflicto, implica vivir procesos de transformación de la cultura escolar. Esto es conocer, debatir y problematizar la existencia de un fenómeno social y dramático como el conflicto armado, hacerlo visible en su cotidianidad, reflexionar conjuntamente sobre sus efectos sociales y escolares y cómo asumirlo, desprejuiciarlo en todos sus actores y construir en ellos una actitud y una disposición favorable en relación con la problemática; todo ello en la dirección de hacer de la escuela un escenario de protección, de inclusión y de garantía de los derechos de las niñas y los niños y desde allí contribuir a la construcción de la paz

En esta medida, los conceptos, preceptos y marcos normativos relacionados están dotados de una doble dimensión. Por una parte, se convierten en contenidos y lineamientos para el desarrollo de procesos de formación de las comunidades y las autoridades de la institucionalidad educativa, respecto a las obligaciones que le imponen a cada rol y responsabilidad; la normativa y la jurisprudencia en la perspectiva de garantizar los derechos de los NNJ víctimas del conflicto. Y por otra, orientan la acción concreta de la escuela, en la medida que esta institucionaliza estas disposiciones y a través de esta institucionalización es ella quien se adapta —educativa y pedagógicamente— a las realidades que le impone las necesidades de la población que ha sido víctima del conflicto armado.

La articulación de estas dos dimensiones promueve la construcción de una cultura escolar que reconoce, promueve, respeta y aplica los derechos de la población víctima del conflicto a través de procesos de acogida e inclusión, en donde sea la voz de las niñas y los niños la que se enuncie en primera persona, como dueños y protagonistas de su presente y su futuro.

Referencias bibliográficas

Buitrago, H. (2007). *Escuela y desplazamiento forzado. Estrategias de protección para la niñez y la juventud. Módulo introductorio*. Bogotá, Colombia: ACNUR.

Convención de los Derechos del Niño (1989). Recuperado de [https://www.unicef.org/panama/spanish/convencion\(3\).pdf](https://www.unicef.org/panama/spanish/convencion(3).pdf)

Decreto 1695 de 2013. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-328630_archivo_pdf_Decreto_1965.pdf

Ley 1448 de 2012 ley de víctimas y restitución de tierras. Recuperado de: http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/ley_victimas/ley_victimas_completa_web.pdf

Gamboa, S. (2014). *La guerra y la paz*. Bogotá, Colombia: Debate.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Lineamientos generales para la atención educativa a población vulnerable y víctima del conflicto armado interno. Recuperado de: <http://www.sedmeta.gov.co/sites/default/files/LINEAMIENTOS%20GENERALES%20PARA%20LA%20ATENCIÓN%20EDUCATIVA%20A%20POBLACION%20VULNERABLE%20Y%20VÍCTIMA%20DEL%20CONFLICTO%20ARMADO.pdf>

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbertt, R. (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Vásquez, O. (2011). Sensibilidad al conflicto. Principios, estrategias metodológicas y herramientas. Módulo 13. Acción sin daño y construcción de paz. Recuperado de: http://www.bivipas.unal.edu.co/bitstream/10720/654/1/Modulo%2013%20_%20Hojas%20internas.pdf

Vela, M., Rodríguez, J., Rodríguez, A., y García, L. (2011). Acción sin daño para la construcción de la paz: propuesta para la práctica. Recuperado de: <http://www.psicosocial.net/grupo-acción-comunitaria/cen->

[tro-de-documentacion-gac/violencia-y-cambio-politico/resolucion-de-conflictos-inv-para-paz/790-accion-sin-dano-como-aporte-a-la-construccion-de-paz-propuesta-para-la-practica/file](http://www.psicosocial.net/grupo-acción-comunitaria/cen-tro-de-documentacion-gac/violencia-y-cambio-politico/resolucion-de-conflictos-inv-para-paz/790-accion-sin-dano-como-aporte-a-la-construccion-de-paz-propuesta-para-la-practica/file)



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Recibido Marzo 20 de 2017 • Aprobado Agosto 11 de 2027

Formar para la participación democrática. Caminos de la educación para la paz

Reflexiones sobre la educación para la paz, condiciones legales y construcción de estrategias de formación de la participación ciudadana en la escuela

*Luis Esteban Cuervo Ballesteros*¹
Universidad de los Andes

Resumo

El presente artículo aborda la pregunta por la educación para la paz en la coyuntura actual colombiana, poniendo en evidencia las condiciones favorables de la política educativa y la necesidad de configurar prácticas pedagógicas para la formación ciudadana. Se busca explicar la importancia de la cuestión por la puesta en práctica de la educación para la paz, donde se hace evidente que tanto la estructura de las instituciones educativas, como los planteamientos pedagógicos y las prácticas en el aula, deben sincronizarse para permitir una formación de la capacidad de participar en la construcción social.

La propuesta, que se centra en la educación básica, incluye un giro comprensivo frente a la forma en que se entiende la construcción de la paz, insistiendo en la necesidad de pasar del estudio del conflicto hacia la formación para la participación ciudadana. Como aporte a la reflexión sobre las prácticas pedagógicas se exponen algunos resultados de la investigación auto-etnográfica en el Colegio Unidad Pedagógica frente a la metodología de trabajo en la básica primaria.

Palabras clave: formación para la ciudadanía, educación para la paz, educación democrática, participación ciudadana, básica primaria, etnografía educativa.

1. Máster en Educación y Filósofo de la Universidad de los Andes con Especialización en Pedagogía de la Creatividad de la Universidad de Nariño. Amplio trabajo de campo en educación popular, formal y experimental con énfasis en la formación ciudadana. Investigación pedagógica cualitativa para intervención desde la perspectiva sistémica. Maestro de básica primaria en el Colegio Unidad Pedagógica de Bogotá. Investigación para el título de Maestría en Educación de la Universidad de los Andes. Tutora: Irma Alicia Flores Hinojos. Correo de contacto: luescuba@gmail.com

DOI: 10.17533/udea.unipluri.17.1.03

Form for democratic participation. Paths of education for peace.

Reflections on education for peace, legal conditions and construction of strategies for the formation of citizen participation in school.

Abstract:

In this paper we approach to the question of peace education in the present Colombia. There are favorable conditions on education policies but it is necessary to configure pedagogical practices for civic education. For making real peace education, it is clear that both the structure of educational institutions, and pedagogical conceptions with classroom practices must be synchronized to teach the ability to participate in social construction.

We also made field work focused on basic education, sharing a methodologic way to teach democratic participation. In this point we insist that it is necessary to change the focus on investigations from conflict resolution to teaching citizen participation. In this way we contribute to the reflection on the pedagogical practices. The field work was based on self-ethnographic research in the Colegio Unidad Pedagógica to systematize the classroom methodology Proyecto Integrado de Aula, as a proposal for teaching democratic participation.

Keywords: citizenship education, education for peace, democratic education, citizen participation, primary basic, educational ethnography

*La infancia en la construcción de la paz...
Yo casi habría preferido poner La infancia y la
construcción de la democracia.
Pero ¿qué es la democracia?
Si uno mira los orígenes de la democracia, lo
que uno descubre es que ella surge como un
modo de convivencia entre iguales, entre seres
que se respetan, que tienen derecho a opinar y a
participar en las decisiones que los afectan. ¿Qué
tiene que pasar para que de hecho podamos hacer
una vida democrática?*

Maturana H. (1994)

Sin embargo, las transformaciones en el sistema de educación nacional y en las instituciones educativas no lograron configurar una opción real de formación para esta nueva ciudadanía. En busca de cualificar esta área y teniendo como marco el acuerdo de paz con las FARC, en el 2015 se firmó el decreto que reglamenta la Cátedra de la Paz. De forma paralela el Ministerio de Educación venía trabajando en la construcción de normas y referentes para dar forma a la educación ciudadana dentro del sistema educativo colombiano.

A pesar de que se haya ido avanzando en la construcción de una estructura legal en torno a la educación para la paz, no hay una práctica pedagógica que realmente haya apropiado los elementos que se necesitan para la formación de la ciudadanía participativa. Esta falencia en la práctica corresponde a la agencia educativa, que como la estructura es indispensable en la formación para la participación (Alucin, 2013).

La debilidad que enfrentamos en el quehacer docente, básicamente, radica en dos cuestiones: en primer lugar, que la escuela permanece aislada a la vida del trabajo con lo que los estudiantes no construyen el conocimiento de forma colectiva ni pertinente, sino que lo reciben pasivamente y fuera de contexto; en segundo lugar, que no se les otorga un lugar activo a las

Introducción

La educación para la paz, estructura y agencia, el complejo reto de hacerlo realidad en la escuela

Con la Constitución de 1991 en Colombia se estableció una nueva situación en la que el ciudadano se convirtió en un actor social fundamental para la construcción de la nación. Esta nueva concepción, en donde la participación se convirtió en la clave del funcionamiento institucional generó grandes retos para el sector educativo (Alvarado y Carreño 2007).

instancias de participación de los estudiantes en la resolución de conflictos y cuestiones de la vida escolar.

Estos dos vacíos que afectan la formación de la participación (tanto en la construcción del conocimiento, como en la resolución de las problemáticas de la comunidad educativa) han sido trabajados en el Colegio Unidad Pedagógica de una forma particular, que nos conduce a pensar la agencia educativa en otro sentido. De esta manera, lo que se propone en el presente artículo es dar cuenta de la estructura favorable y legal para la formación ciudadana, sumando la experiencia pedagógica del Colegio Unidad Pedagógica como punto de partida de la reflexión sobre la agencia educativa que hace falta.

El primer aparte del texto explica el estado de la estructura legal que se ha creado para la formación ciudadana, revisando dos iniciativas gubernamentales: La Cátedra de la Paz y las Competencias Ciudadanas. En el segundo y tercer aparte se centra la atención en la experiencia del Colegio Unidad Pedagógica, que se recogió por medio de la investigación auto-etnográfica en la básica primaria. Esta investigación pedagógica se enfocó en la metodología de trabajo en aula por medio de proyectos (Proyecto Integrado de Aula).

Con la explicación de la dinámica de la agencia pedagógica del Colegio Unidad Pedagógica, será posible comprender la necesidad de aprovechar las condiciones estructurales para construir una alternativa de formación para la participación democrática y la construcción de paz.

I. Iniciativas gubernamentales para la educación ciudadana y para la paz

La Cátedra de la Paz es una iniciativa que responde claramente a un movimiento de coyuntura, en el que el gobierno de turno buscó involucrar a las instituciones educativas de Colombia en la construcción de la paz.

El Decreto (Decreto 1038 de 2015), que formula la cátedra, explica:

Objetivos. La Cátedra de la Paz deberá fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de

los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución. Serán objetivos fundamentales de la Cátedra de la Paz, contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo sobre los siguientes temas:

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

En este documento se explican los contenidos que se pueden y deben revisar, así como la necesidad de formalizar dicho espacio dentro de alguna de las asignaturas en el plan de estudios.

El decreto es claramente un avance en el discurso institucional sobre el papel de la escuela en la construcción de la paz. Se habla de la necesidad de desarrollar conocimientos y competencias (Educación para la paz), así como de la importancia de la vivencia (Cultura de la Paz). Llama la atención que se hable de la vivencia de la participación democrática, la convivencia pacífica, entre otros, porque ello quiere decir que, de hecho, la participación democrática y la convivencia pacífica tienen que estar en las escuelas. La pregunta justamente es: ¿los estudiantes participan democráticamente en sus escuelas? Y si no es así: ¿cómo construimos una escuela en la que se pueda participar democráticamente?

Frente a dichas preguntas se ve que la simple enunciación de esta visión no constituye una herramienta de acción lo suficientemente contundente para que la

escuela se transforme. Cuando se lee el decreto pareciera que el asunto de construir la paz en la escuela es bastante sencillo y sólo hace falta un poco de voluntad para que los maestros lo hagamos.

En relación a las Competencias Ciudadanas, existe mucho más material, tanto en los productos que ha sacado el Ministerio de Educación como en estudios de universidades en relación a ellas². Su amplio desarrollo nos ofrece un nivel de reflexión más profundo sobre la forma en la que se puede hacer posible la formación de los ciudadanos para la participación ciudadana y la construcción de la paz. Todo ese material constituye una herramienta integral y compleja sobre la labor de la escuela en la formación para la convivencia pacífica.

Los documentos del Ministerio de Educación definen que “Las competencias ciudadanas son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (Chaux., Cord. 2004). Adicionalmente, explican que el proceso de formación en competencias ciudadanas no sólo ocurre en las aulas, sino que pasa a través de las metodologías de clase y el ambiente escolar.

Finalmente, en estos documentos se proponen estrategias puntuales a maestros y directivos que permitan el mejoramiento de las instituciones como formadoras de ciudadanía.

Este planteamiento diferencia las competencias que se deben desarrollar y los espacios desde los que debemos trabajar para dicha formación. A partir de allí se han realizado estudios que esencialmente se dedican a resaltar la importancia de la formación ciudadana en el contexto histórico y global, o realizan críticas a los documentos.³ De otra parte, la investigación sobre la puesta en marcha en la escuela de este tipo de formación se ha dejado de lado, con excepción de los estudios sobre la implementación de la formación en la competencia resolución de conflictos⁴.

Hay que destacar que sobre el asunto de la implementación de la formación ciudadana se ha producido material escrito en donde se dan ideas y ejemplos para aplicar en las aulas y colegios. Adicionalmente, se debe reconocer que la implementación de evaluaciones sobre ciudadanía por medio de las Pruebas Saber, ayuda a tener un panorama más claro del estado en el que estamos y, por lo tanto, para dónde debemos ir.

Sin embargo, en el contexto específico de las instituciones educativas se sigue teniendo una estructura poco democrática, tanto en las aulas como en las instancias de participación que apenas son utilizados para cumplir con los requerimientos de ley. Las prácticas pedagógicas, en su mayoría, no han tenido grandes transformaciones, ya que los maestros siguen siendo los mismos, no hay formación docente en este sentido y las dinámicas culturales no han cambiado.

Es evidente que hace falta un proceso de transformación de la estructura interna de las instituciones educativas, así como de formación de maestros, para poder realizar las transformaciones que las cartillas y documentos sobre competencias ciudadanas plantean. Aún estamos lejos de estar ofreciendo una vivencia de la participación democrática. Los propios autores de las competencias dan la pista para dimensionar la complejidad de la implementación de estos planteamientos en la escuela (Chaux 2004, p.10):

Los individuos actuamos dentro de estructuras y contextos sociales, y esas estructuras y contextos pueden obstaculizar o favorecer el ejercicio de las competencias. Por ello es fundamental que todos los adultos involucrados en la educación nos propongamos promover y construir ambientes democráticos reales [...] para favorecer el ejercicio de las competencias ciudadanas.

Para ofrecer alternativas a la necesidad de transformar la escuela en un contexto en el que institucionalmente se viene buscando, este artículo ofrece la explicación sobre la metodología pedagógica de trabajo en aula para la básica primaria del Colegio Unidad Pedagógica. Justamente, porque en ella se pueden

2. Entre otros se revisaron: Silva, A. R., & Torres, E. C. (2005); Rodríguez, A. C., León, S. P. R., & Guerra, Y. M. (2007); Chaux, E., & Ruiz, A. (2005); Mejía-Vergnaud, A. (2004); Enrique Chaux, Juanita Lleras y Ana María Velásquez (autores - compiladores) (2004); Vasco, C. E., & Carlos, E. (2006); Chaux, E. (2008); Mejía, A., & Perafán, B. (2006); Galeano, D. P. H., & Zapata, D. Á. (2006); Hoyos, G. (2007).
3. Por ejemplo; Silva, A. R., & Torres, E. C. (2005); Rodríguez, A. C., León, S. P. R., & Guerra, Y. M. (2007); Mejía-Vergnaud, A. (2004); Vasco, C. E., & Carlos, E. (2006); Mejía, A., & Perafán, B. (2006); Galeano, D. P. H., & Zapata, D. Á. (2006); Hoyos, G. (2007).
4. Por ejemplo: Chaux, E. (2012); Chaux, E. (2002); Chaux, E. (2003); ; Jiménez, M., Lleras, J., & Nieto, A. M. (2010)

distinguir varios elementos que apuntan a la vivencia de la participación democrática y la construcción de relaciones que van ofreciendo herramientas reales de formación ciudadana y para la construcción de paz.

II. Educar para convivir = convivir en el aprendizaje

Las propuestas que hemos visto en la Cátedra de la Paz y las competencias ciudadanas muestran con claridad que el esfuerzo de educar para la paz no puede restringirse a la simple ausencia de conflicto. El horizonte que debemos comenzar a perseguir es el de la formación de condiciones para la convivencia constructiva que pasa directamente por el camino de la formación para la participación.

Gracias a los desarrollos que se han hecho en competencias, se entiende que tenemos que formar en: conocimientos, manejo de las emociones, comunicación, en la articulación de todas las anteriores en acciones concretas. Además de lo difícil que es lograr formar en todas estas competencias al mismo tiempo, debemos comprender que hay una particularidad en el tipo de pedagogía que se necesita para formar un comportamiento frente a lo que sentimos, una forma de relacionarnos y trabajar juntos, un cuidado de lo que compartimos y nos une. Formar en democracia, en últimas, quiere decir formar un cierto modo de comprender el mundo y de vivir la vida⁵.

Como la vida democrática es la vida compartida, la clave para formar ciudadanos en democracia está en enseñar a hacer parte del colectivo, enseñar a participar. La participación es el pilar de la ciudadanía, la democracia y el quehacer político (Alucin, 2013)

Es claro que debemos encontrar la forma de enseñar a resolver conflictos, pero también hay que construir una pedagogía para la participación en los procesos colectivos. Como la participación es justamente una competencia de acción, es necesario que existan espacios en la escuela en los que los estudiantes participen en la construcción colectiva. No es suficiente que trabajen en grupo, sino que se debe agregar la posibilidad de que los estudiantes decidan sobre los objetivos que persiguen en los espacios de trabajo colectivo.

Finalmente, la comprensión más radical de la formación para la participación democrática debe cambiar el orden de las prioridades formativas frente a al conocimiento. En la formación de una comunidad democrática el conocimiento no es la finalidad de la escuela, sino más bien su herramienta. Por ello, el conocimiento en términos de contenidos se irá dando en la medida en que el colectivo lo necesite para resolver sus dificultades y alcanzar sus metas.

La construcción de ambientes y relaciones democráticas en la escuela no es un agregado en la formación para la paz, sino su condición de posibilidad. En la medida en que se construyen formas democráticas de enseñar y aprender, transformando las relaciones interpersonales y el lugar que ocupa el conocimiento, se logra configurar un colectivo que trabaja para su propio mejoramiento y no para el conocimiento, es decir, una sociedad democrática.

III. Auto-etnografía del Proyecto Integrado de Aula

El estudio auto-etnográfico, que se realizó en el Colegio Unidad Pedagógica de Bogotá, dibuja un panorama sobre la metodología y las formas de relación en el aula que democráticamente van formando al ciudadano. Esta es una institución privada que este año cumple 39 años de haber sido fundada, en la que estudian aproximadamente 450 niños de los 4 a los 19 años.

La auto-etnografía como metodología cualitativa recoge elementos sobre las prácticas culturales, en este caso, del modo de convivir en el aula y desarrollar el proceso de aprendizaje en la primaria. La particularidad de la auto-etnografía radica en que el investigador hace parte de la práctica cultural que se estudia.

Como fuentes de información se usaron: diario de clase del maestro investigador de quinto de primaria; entrevistas con fundadores del colegio, directivos, estudiantes y padres de familia; un ejercicio de cartografía educativa con maestros pares.

Los resultados de la investigación arrojan conclusiones en diversos sentidos, de los que especialmente se comparten en el presente artículo una explicación

5. Dewey (1997, 82): "una democracia es más que una forma de gobierno: es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente.", y Morin (2001, p.60) "la democracia es, más que un régimen político, la regeneración continua de un bucle complejo y retroactivo: los ciudadanos producen la democracia que produce los ciudadanos".

del Proyecto Integrado de Aula (PIA) como metodología de formación que comprende diversos elementos de la formación para la participación.

El Proyecto Integrado de Aula es una metodología que en la línea de la escuela activa genera un proceso colectivo en el grupo de estudiantes, integrando las diversas disciplinas al servicio de los intereses y las preguntas de los niños. Hay cuatro elementos en su proceso que aportan de manera evidente a la construcción de la ciudadanía participativa:

1. Currículo en construcción: Los contenidos temáticos son fruto de las inquietudes y necesidades del grupo. Ello implica que el currículo operativo este en constante transformación. La labor del maestro, en parte, tiene que ver con la adaptación de los objetivos de aprendizaje a las propuestas de los niños, buscando que se garantice la adquisición de las competencias de la edad a través del camino que los mismos niños en dialogo con el maestro se trazan.

Este primer elemento obliga al maestro a participar de forma protagónica en el proceso educativo, iniciando la vivencia de la participación.

2. Conocimiento construido colectivamente: Como el proceso educativo está centrado en el desarrollo del colectivo, hay constantes interacciones que permiten el flujo de información entre los niños. El maestro debe generar los debates y las formas de publicación de los avances de cada uno de los estudiantes o subgrupos para que el conocimiento se formalice y constituya realmente un aporte para todos.

De esta manera, el conocimiento no viene como un material inalterable de los libros o el maestro sino que se va construyendo por los aportes de todos mediante la dirección del maestro.

3. Toma de decisiones: Como el proyecto es uno solo para todo el grupo, el proceso implica la construcción de un horizonte compartido. El grupo inicia presentando propuestas individuales que se van convirtiendo en iniciativas de pequeños grupos en la medida en que se revelan afinidades. El maestro debe ayudar a identificar la naturaleza de cada una de las iniciativas por grupos, evaluar la posibilidad de ejecución de cada una de ellas y las posibles articulaciones entre las diversas propuestas.

Los estudiantes avanzan en investigaciones sobre las iniciativas propuestas y realizan ex-

posiciones y debates que les permiten ir construyendo un objetivo común. En este proceso se proyecta el trabajo a futuro diferenciando momentos del proyecto y división de tareas, de modo que finalmente se construye un consenso sobre lo que se hará el proyecto.

Es fundamental aclarar que la definición del proyecto no es una decisión que se tome por votaciones, en donde la mayoría dictamina lo que se hace, o que se junten todos los intereses de manera forzada. Necesariamente se debe llegar a un consenso que permita a todos los integrantes del grupo entender su papel en el trabajo grupal y comprometerse con el colectivo.

4. Transformación del contexto: Una de las características propias del Proyecto Integrado de Aula es que busca que los estudiantes transformen su salón de clases. En la medida que el proyecto avanza se realizan intervenciones y construcciones que comienzan a transformar el salón. Las aulas pueden convertirse en: el bosque, el mar, un restaurante o una sala de cine, dependiendo del proyecto que se haya trazado el grupo.

Esta transformación evidencia los aprendizajes adquiridos, e inclusive, permite afianzar lo aprendido. Así mismo, permite desarrollar habilidades de trabajo en equipo, genera una apropiación del espacio y, en general, de lo público.

Como se puede ver este es un modo de enseñar que está atravesado por la participación y la construcción colectiva. El horizonte de trabajo es definido por el colectivo a través del consenso y el conocimiento es una herramienta para la realización de los objetivos comunes. Finalmente, el salón como espacio de todos se puebla de lo que el grupo construye, se hace evidente lo público.

La efectividad de la metodología, en términos de que tan participativos son los estudiantes, no se ha medido; es necesario desarrollar instrumentos para medir este tipo de competencias. Sin embargo, cabe aclarar que en las Pruebas de conocimientos Saber, los estudiantes del colegio obtienen muy buenos resultados, es decir, que esta apuesta no sacrifica la adquisición de conocimientos. Por otro lado, cabe destacar que la participación de los estudiantes en las instancias del gobierno escolar es nutrida y que a través de estas instancias los estudiantes proponen y realizan actividades para toda la comunidad escolar.

IV. Conclusiones:

Reconociendo el detalle de las iniciativas gubernamentales de promoción de la formación en ciudadanía y construcción de paz, se hace evidente la complejidad de la transformación que debe ocurrir en la escuela para alcanzar tal objetivo. Es necesario que se revisen los contenidos, pero fundamentalmente el tipo de relaciones que se construyen entre los estudiantes, el lugar que ocupa el conocimiento en la vida escolar y la manera en que los estudiantes participan de la vida de la institución educativa.

Aunque la necesidad de la transformación institucional en la escuela se explique con claridad, hace falta un esfuerzo por pensar la puesta en marcha de estrategias pedagógicas precisas que vayan dando los pasos de esta transformación. Para aportar en este sentido, se describió la metodologías de trabajo en aula para la primaria PIA (Proyecto Integrado de Aula), que congrega varios de los elementos necesarios para dicho tipo de formación.

Los resultados de investigación, que se comparten, se centran en la explicación de la metodología, más no en la demostración de su efectividad en la formación de la participación ciudadana. Es menester pensar la forma de medir la participación como competencia.

Por otro lado, no se pretende que esta metodología se interprete como una receta para aplicar en otros contextos, simplemente nos permite ver una propuesta de pedagogía que se centra en la formación para la participación ciudadana. A partir de aquí es posible comenzar una discusión sobre los caminos para la implementación de una pedagogía democrática que nos permita construir la paz desde la escuela.

Referencias

Alucin, S. V. (2013). Ciudadanía y justicia social: una mirada etnográfica sobre la educación secundaria en Argentina, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, Vol. 2, Núm. 1, p. 49-68.

Chaux, E., & Ruiz, A. (2005). La formación de competencias ciudadanas. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación-ASCOFADE/Ministerio de Educación Nacional. [Links].

Chaux, E. (2002). Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: Conflictos y agresión

entre niños y adolescentes de Bogotá. *Revista de estudios sociales*, 12, p. 41-51.

Chaux, J. E., Lleras, J., & Velásquez, A. M. (comp.) (2004). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula; una propuesta de integración a las áreas académicas. Ministerio de Educación Nacional.

Chaux, E. (2008). Qué son las Competencias Ciudadanas. Colombia aprende (Homepage). Recuperado el 22 de Abril de Abril de 2017, de: <http://www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592/article-96635.html>

Chaux, E. (cord.) (2006) *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación de Colombia.

Chaux, E. (2003) Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de estudios sociales*, no 15, p. 47-58.

Colegio Unidad Pedagógica (2011) *Proyecto Político Educativo Institucional P.P.E.I*. Editorial Magisterio, Bogotá. ISBN: 978-958-20-1055-3

Cox, C., Jaramillo, R., & Reimers, F. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: Una agenda para la acción*. Washington, USA: Banco Interamericano de Desarrollo. Departamento de Desarrollo Sostenible División de Estado, Gobernabilidad y Sociedad Civil Unidad de Educación.

Dewey, J. (1997). *Democracia y educación*. Madrid, España: Ediciones Morata, SL Españagutt.

Elliot, J. (2000). *La investigación-acción educativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: an overview. *Historical Social Research/Historische Sozialforschung*, p. 273-290.

Ernesto Durán (comp.) (2014). *Infancia y Adolescencia en Colombia: Transitando hacia la paz*. Bogotá, Colombia: Aldeas Infantiles SOS Colombia

Galeano, D. P. H., & Zapata, D. Á. (2006). La formación de ciudadanía en contextos conflictivos. *Revista Estudios Políticos*, (29), p. 81-96.

García, E. (2001). *Vogotsky la construcción histórica de la psique*. México D.F.: Trillas.

Gutmann, A. (2001). *La educación democrática: una teoría política de la educación*. Barcelona, España: Ed. Paidós,

Hoyos, G. (2007). *Comunicación, educación y ciudadanía. Borradores para una filosofía de la educación*. México D.F., México: Siglo XXI editores.

Jiménez, M., Lleras, J., & Nieto, A. M. (2010). La paz nace en las aulas: evaluación del programa de reducción de la violencia en Colombia. *Educación y educadores*, 13(3), p. 347-360.

Mejía-Vergnaud, A. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*. *Revista de estudios sociales*, (19), p. 127-128.

Mejía, A., & Perafán, B. (2006). Para acercarse al dragón, para amansarlo, es necesario haberlo amansado primero: una mirada crítica a las competencias ciudadanas. *Revista de estudios sociales*, (23), p. 23-35.

Montoya Maya, J. I. (2011). Guía metodológica para el fomento de las competencias ciudadanas en la básica secundaria a partir del pensamiento crítico. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(29), p. 8-32.

Montoya, J. I. (2011). Segundo avance de investigación-El desarrollo de competencias ciudadanas en el ámbito escolar. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(24).

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Francia: Unesco.

Maturana, H. R. (1994). *La democracia es una obra de arte (Vol. 14)*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Parra, C. (2011). *Investigación Acción Participación Educativa: origen y tendencia*. Bogotá, Colombia: Departamento de publicaciones Gráficas de la UPC.

Peralta y Duque, B. D. C. P. (2009). La formación ciudadana en el sistema educativo de Colombia: ¿una mirada reactiva o transformadora?. *Eleuthera*, Vol. 3, p. 165-179.

Rodríguez, A. C., León, S. P. R., & Guerra, Y. M. (2007). Competencias ciudadanas aplicadas a la educación en Colombia. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1(2), p. 140-157.

Silva, A. R., & Torres, E. C. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. *Asociación Colombiana de Facultades de Educación*, Bogotá, Colombia: ASCOFADE.

Vasco, C. E., & Carlos, E. (2006). Siete retos de la educación colombiana para el periodo de 2006 a 2019, *Pedagogía y saberes*, Núm. 24, 33-41.

Woods, P. (1998). *La escuela por dentro: la auto-etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

Zuleta, E., & Valencia, A. (1991). *Colombia: violencia, democracia y derechos humanos*. Bogotá, Colombia: Altamir Ediciones.



RECIBIDO: FEBRERO 21 DE 2011 • APROBADO: JUNIO 1 DE 2017

Análisis de experiencias de enseñanza y programas para la resolución de conflictos ¹

*John Franklin Solórzano-Restrepo*¹
Fundación Universitaria Cervantina San Agustín

*David González*²
Fundación Universitaria Cervantina San Agustín

Resumo

La enseñanza de la resolución de conflictos es un tema que se investiga en las ciencias sociales desde hace unos 70 años. Como parte del interés en este campo, ha surgido la “Educación en Resolución de Conflictos”, una rama que se pregunta por el mejor modo de propiciar el aprendizaje de las estrategias y su uso efectivo en la realidad. Se proponen algunos datos sobre la investigación en el campo de la resolución de conflictos de los últimos años y se analiza diversas propuestas de programas para la enseñanza de la resolución de conflictos, indicando aspectos claves de los mismos. Se concluye que para el éxito de estos programas en el medio escolar se requiere de la vinculación no solo de los estudiantes, sino de los docentes y de los padres; se resalta la importancia de los programas basados en pares mediadores, la enseñanza reflexiva, los programas basados en aprendizaje activo y el hecho de que los estudiantes, al enfrentar un conflicto, den prioridad a las relaciones con otros por encima de sus intereses personales.

Palabras clave: Enseñanza-aprendizaje; resolución alternativa de disputas; constructivismo; aprendizaje activo.

-
1. Artículo de reflexión que emana del proyecto Aprendizaje virtual de estrategias de resolución de conflictos. Fundación Universitaria Cervantina San Agustín, 2017.
 2. Psicólogo Universidad Nacional de Colombia. Especialista y candidato a Magíster en Tecnologías Aplicadas a la Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Docente Investigador, Fundación Universitaria Cervantina San Agustín. Contacto: john.solorzano@unicervantina.edu.co
 3. Psicólogo Universidad Nacional de Colombia, Magister en Psicología de la Universidad Católica de Colombia. Correspondencia: drgonzalezr@unal.edu.co

DOI: 10.17533/udea.unipluri.17.1.04

Analysis of teaching experiences and programs for conflict resolution

Abstract

The teaching of conflict resolution is a subject that has been researched in the social sciences for some 70 years. As part of the interest in this field, "Education in Conflict Resolution" has emerged, a branch that asks about the best way to promote the learning of strategies and their effective use in reality. Some data on research in the field of conflict resolution in recent years are proposed and various proposals for programs for the teaching of conflict resolution are analyzed, indicating key aspects of them. It is concluded that for the success of these programs in the school environment it is necessary to link not only the students but also the teachers and the parents; The importance of mediator-based programs, reflective teaching, active learning-based programs and the fact that students, when facing a conflict, prioritize relationships with others over their personal interests is highlighted.

Keywords: Teaching learning process; alternative resolution of disputes; constructivism; active learning

Introducción

Un conflicto puede entenderse como una situación en la que una o más personas no pueden ponerse de acuerdo en relación con un asunto; típicamente, estas situaciones surgen cuando se confrontan deseos, instintos, necesidades y puntos de vista (Kiralp, Dincyürek y Beidoglu, 2009). Si bien el conflicto usualmente es entendido como una situación que comporta efectos negativos a quienes se involucran en él, McFarland (1992) afirma que el conflicto es productivo o destructivo dependiendo de las habilidades que las partes tengan para gestionarlo y, actualmente, se insiste justamente en que los conflictos pueden ser fundamentalmente gestionados en lugar de resueltos, pues estos son parte de lo que implica ser humano (Kiralp, Dincyürek y Beidoglu, 2009). El conflicto es inevitable pero no necesariamente negativo (Collins, 2002).

Los intereses en el campo de la resolución de conflictos se han transformado de las inquietudes iniciales relacionadas con los grandes conflictos entre las naciones a investigaciones centradas en comprender los factores que inciden en los conflictos de tipo personal (Deutsch, Coleman & Marcus; 2006). El conflicto puede ser de diferentes tipos: una sola persona (lucha interna); dos o más individuos (interpersonal); al interior de un grupo, agencia o nación (intragrupo); entre múltiples grupos, agencias o naciones; un individuo que tiene un conflicto con cualquiera de los grupos previamente descritos (Collins, 2002).

El estudio realizado sobre los conflictos ha permitido caracterizar cinco estrategias usuales para resolverlo: competencia, compromiso, acomodación, evitación y colaboración (Deutsch, Coleman & Marcus; 2006).

Como parte del interés en este campo y las preocupaciones por favorecer mejores procesos de resolución de conflictos en diferentes ámbitos de la vida humana, ha surgido la "Educación en Resolución de Conflictos", una línea dentro de este campo que se pregunta por el mejor modo de propiciar el aprendizaje de las estrategias y su uso efectivo en la realidad (Lane-Garon, Yergat y Kralowec, 2012), pues suele existir una discrepancia entre el modo en el cual las personas afirman que actúan o actuarían en un conflicto y lo que finalmente hacen.

La enseñanza y el aprendizaje son procesos que, a la luz del constructivismo, han tenido cambios pasando de las estrategias centradas en la enseñanza (o en el profesor) a estrategias centradas en el aprendizaje (o en el estudiante); lo que este cambio refleja es la conciencia de que el docente no es un "ingeniero de la enseñanza" o un programador perfecto que puede "diseñar" la instrucción de modo infalible, sino que es fundamental tener en cuenta al estudiante en el proceso de aprendizaje, sus motivaciones, sus habilidades e intereses (Santrock, 2006).

La enseñanza se define de varios modos, puede entenderse como el proceso de promover el logro de

aprendizajes significativos en los alumnos (West, Farmer y Wolf, 1991), o como el proceso de favorecer la construcción de conocimientos de tipo formativo e informativo en los estudiantes (Doménech Betoret, 2004). No obstante, desde una mirada constructivista, la enseñanza es una actividad que demanda una constante lectura de la situación educativa y exige, no sólo la cuestión de lo técnico, sino que implica también procesos reflexivos y estratégicos por parte de quien enseña (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010).

No obstante, analizar la concepción de la enseñanza y su implementación se torna complejo cuando se tiene en cuenta que los docentes no parecen emplear los modelos usualmente prescritos desde los esquemas de planeación de la enseñanza, sino que parecen tender a construir su enseñanza con base en tres aspectos: el contenido a enseñar, las características de los estudiantes y el contexto en el cual se llevará a cabo tal enseñanza (Sancho, 1990).

Actualmente, la enseñanza basada en competencias ha ganado terreno en el sistema educativo, principalmente por considerarse que este tipo de enseñanza logra trascender el aprendizaje memorístico tradicio-

nal, que suele enfocarse simplemente en una acumulación o suma de conocimientos apenas relacionados y con frecuencia descontextualizados, para permitir al aprendiz la capacidad de usar tanto sus recursos cognitivos como sus saberes para afrontar un problema o situación real en un contexto concreto (Perrenoud, 2004).

La enseñanza situada se considera, al interior de las estrategias constructivistas, como la mejor manera de promover aprendizajes de tipo experiencial y auténtico en el aprendiz, de manera tal que practique diversos tipos de habilidades en problemas bastante cercanos o próximos a lo que sería un problema de la vida real (Díaz y Hernández, 2010).

Investigación acerca de la enseñanza de la resolución de conflictos:

Un proceso de búsqueda relacionado con la investigación acerca de la resolución de conflictos en el portal Science Direct, tomando en cuenta las bases de datos relacionadas con psicología y ciencias sociales durante los últimos 30 años, arrojó los resultados que se muestran en la figura 1.

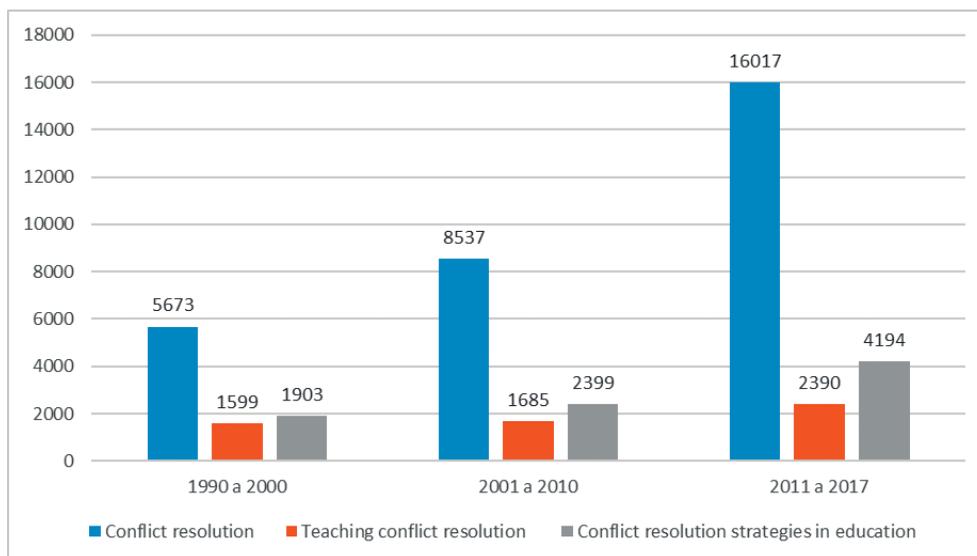


Figura 1. Comparación de la investigación en resolución de conflictos, enseñanza de la resolución de conflictos y estrategias de resolución de conflictos en educación durante las últimas tres décadas. Datos consultados en Science Direct a través de bases de datos de psicología y ciencias sociales. Elaboración propia.

El tema de resolución de conflictos resulta de creciente interés para la comunidad científica, especialmente a partir del año 2011, donde prácticamente se

duplican la cantidad de artículos que indagán al respecto. Una gran cantidad de artículos (aproximadamente un 70%) se enfocan específicamente en descri-

bir o reseñar los factores o elementos que inciden en el nacimiento, mantenimiento y finalización o transformación de los conflictos mientras que una porción menor de los artículos (aproximadamente un 30%) se enfoca en las maneras en las cuales puede enseñarse cómo resolverlos.

Un análisis de la producción científica de los últimos 4 años en el tema, muestra que la frecuencia de artículos relacionados con el tema de enseñanza de resolución de conflictos como con el tema de estrategias de resolución de conflictos en educación tiende a mantenerse e incluso a aumentar, como puede verse en la figura 2.

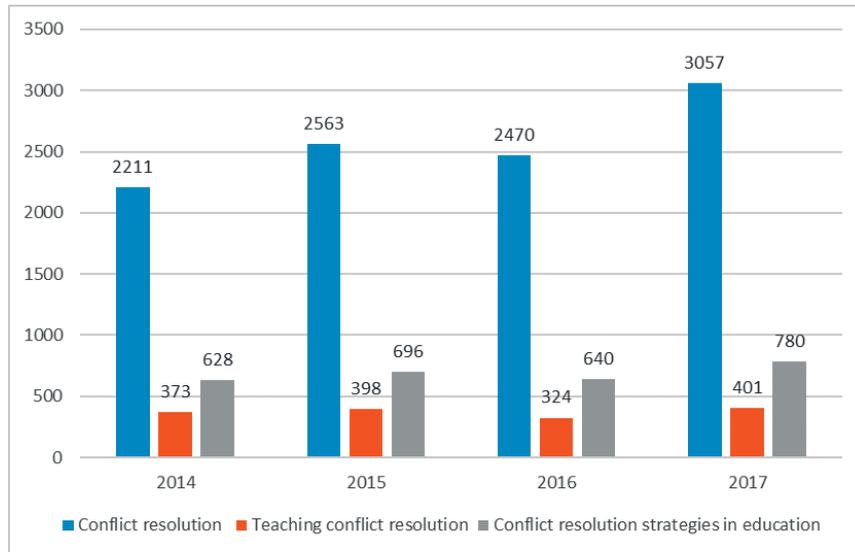


Figura 2. Comparación de la investigación en resolución de conflictos, enseñanza de la resolución de conflictos y estrategias de resolución de conflictos en educación durante los últimos 4 años. Datos consultados en Science Direct a través de bases de datos de psicología y ciencias sociales. Elaboración propia.

Es interesante ver que se encuentra un mayor número de artículos que parecen estar centrados en abordar o describir las estrategias de resolución de conflictos que se emplean en contextos educativos, mientras que aquellos centrados en la enseñanza misma de las estrategias se encuentran en menor proporción.

El conflicto en pequeña escala: Un problema a gran escala

A finales del año 2016 se afirmó que en Bogotá se presentaban un promedio de 74 riñas diarias, lo cual en el período de enero a septiembre representó 20.288 riñas en total; en el mismo periodo se presentaron 9.794 agresiones de pareja y 2.449 casos de violencia intrafamiliar. Si bien parte de estos problemas está relacionado con el consumo de alcohol, una gran cantidad de ellos se presenta en ausencia de este, en situaciones en las cuales los implicados parecen querer “demostrar que tan verracos son” (El tiempo, diciembre 14 de 2016).

Se afirma que el Estado también tiene un papel en esta problemática, pues no facilita la resolución pacífica o alternativa de conflictos por medio de sus entidades, si bien de parte de la alcaldía de Bogotá se proyectó la construcción de cinco nuevas casas de justicia, centros para la mediación y resolución del conflicto entre ciudadanos (El tiempo, diciembre 14 de 2016).

En la ciudad de Medellín, en el período de enero a octubre de 2017 se presentaron 50.192 riñas; de los 430 homicidios cometidos en el año, al menos un 30% tuvieron que ver con problemas de convivencia como: vecinos con el volumen de la música muy alto, problemas asociados con basuras o recolección de excrementos de mascotas (El tiempo, octubre 18 de 2017).

De acuerdo con el Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía, la violencia escolar en Colombia es elevada y llega a tener impacto incluso en escenarios no escolares. Si bien, de acuerdo con este estudio, el

conocimiento cívico general de los colombianos ha aumentado y ello se relaciona positivamente con la no aceptación de la violencia, un 49% de los jóvenes encuestados reconoció tener actitudes favorables hacia la violencia (ICFES, 2017).

Se afirma que en Colombia las cifras de homicidios por riñas callejeras superan a las que ha causado el conflicto armado interno; ante tal panorama, el Ministerio de Educación Nacional propuso la iniciativa “Gen Ciudadano”, que se centra en tres ámbitos: a) convivencia; b) participación; c) pluralidad; estos implican que los estudiantes puedan resolver de manera pacífica los conflictos empleando el diálogo; sabiendo comunicar el propio punto de vista y sabiendo escuchar al otro; comprendiendo las diferencias y su importancia en la construcción de la sociedad y tratando al otro como un igual (Diario el Tiempo, noviembre 1 de 2017).

Para comenzar a actuar sobre los fenómenos de violencia que tradicionalmente han afectado a Colombia, parece urgente revisar el modo en el que se han propuesto procesos de enseñanza de la resolución de conflictos y aquellos factores o características clave de tales propuestas para proponer alternativas más completas y pertinentes que favorezcan la mejora de la convivencia y la resolución de problemas en diferentes escenarios sociales.

La enseñanza de la resolución de conflictos

Se han desarrollado programas para la enseñanza de la resolución de conflictos de características muy diversas a través de los años (DeVoogd, Lane-Garon y Kralowec, 2016).

Se ha encontrado que, comúnmente, las mujeres tienden principalmente al uso de estrategias de resolución de conflictos de tipo cooperativo o de evitación, en tanto que los hombres tienden más al uso de estrategias tanto cooperativas como destructivas; se ha propuesto que los programas basados en la mediación de pares, implementados no solamente en la institución escolar sino extendidos a las familias de los estudiantes, podría ser una manera eficaz de promover una resolución de conflictos más favorable (Ayas, Deniz, Kagan y Kenç, 2010),

El programa de resolución de conflictos denominado “Niños pacíficos”, fue desarrollado para trabajar con población preescolar (2 a 6 años de edad); en el programa se brindó también entrenamiento a sus padres (Sandy y Boardman, 2000). Esta iniciativa se centró en que los niños logaran desarrollar 11 tareas del desarrollo como se reseña en la tabla 1:

Tabla 1. Tareas del desarrollo a lograr en el programa ECSEL (adaptado de Sandy y Boardman, 2000)

Auto-identidad
Autocontrol
Autoeficacia
Autoestima
Competencia emocional
Conducta prosocial
Comunicación
Cooperación
Asertividad
Solución de problemas
Resolución de conflictos

Como resultado de aplicación del programa ECSEL, se encontró que es fundamental entrenar tanto a los niños como a los docentes y, especialmente, a los padres, pues ello contribuye en que los niveles de agresión sean más bajos mientras que los niveles

de cooperación y competencia social son más altos (Sandy y Boardman, 2000).

El programa denominado PIBS (*positive behavior intervention support*), se propuso para prevenir que

problemas cotidianos de estudiantes escalaran a conflictos más serios; este programa se basa en la instrucción proactiva de las expectativas comportamentales, el refuerzo de la conducta apropiada y el monitoreo y corrección del problema de conducta (Lane-Garon, Yergat y Kralowec, 2012).

El proceso de toma de decisiones desde la perspectiva de este programa se desarrolla con base en los datos; finalmente, se aplica una intervención aún más intensiva en aquellos estudiantes que no respondieron adecuadamente a los esfuerzos preventivos. Los estudiantes mediadores demostraron puntuaciones significativas en relación con empatía y capacidad de toma de perspectiva tanto a nivel cognitivo como afectivo (Lane-Garon, Yergat y Kralowec, 2012).

Otros investigadores analizaron el efecto de implementar un programa de pares mentores en siete escuelas estadounidenses ubicadas en el estado de California. Se encontró que los mentores mostraron una mayor disposición y capacidad para resolver los conflictos de manera constructiva; se propone que esto sucedió gracias a la instrucción directa y a la práctica guiada por la que pasaron para formarse para su rol. Los mediadores lograron desarrollarse más en términos socioafectivos, evidenciando mayores capacidades para considerar los pensamientos y sentimientos de otros, crear un vínculo empático con ellos y escoger estrategias productivas de solución de problemas (DeVoogd, Lane-Garon y Kralowec, 2016).

La enseñanza reflexiva parece ser otro elemento clave cuando se abordan procesos instruccionales en el estudio de la paz y el conflicto, pues esta permite conciencia sobre el punto de vista, las circunstancias y los sesgos de una parte en medio de un conflicto; facilita el diálogo favoreciendo un análisis de pensamientos y sentimientos de la contraparte; brinda balance emocional en el momento de elaborar juicios sobre uno mismo en el conflicto y favorece profundamente a la toma de perspectiva, una habilidad esencial para la resolución constructiva de conflictos (Rothman, 2014).

Se encuentra que los programas se preocupan cada vez más por hacer que las personas practiquen habilidades “para el mundo real”, por ello insisten tanto en ejercicios instruccionales en el aula como en prácticas en escenarios externos. Reilly (2014), considera que el aprendizaje activo resulta esencial para que los estudiantes pongan a prueba habilidades que el entrena-

miento teórico en aula no logra incentivar; insiste en que es importante diseñar materiales diferentes para que los estudiantes, de acuerdo con sus preferencias individuales, puedan motivarse al aprendizaje de la resolución de conflictos y desarrollen habilidades, tanto desde la perspectiva de las estrategias clásicas como de la mano de las estrategias alternativas (negociación, arbitraje, conciliación, adjudicación y mediación).

Se plantea que el aprendizaje debe seguir la propuesta de aprendizaje experiencial de Kolb, según la cual deben tenerse en cuenta: a) la experiencia concreta (observación de eventos y relaciones; b) observaciones reflexivas (análisis y procesamiento de experiencias); c) conceptualización abstracta (generar modelos de interacción entre ideas y experiencias); d) experimentación activa (Reilly, 2014).

Las atribuciones dadas a la validez de la información y la habilidad del docente para enseñar son factores fundamentales en el aprendizaje de la resolución de conflictos, puesto que permiten la construcción de confianza tanto en la relación de aula como en el resultado del proceso. El aprendizaje de la resolución de conflictos también se beneficia si se enfoca en la construcción de relaciones en el aula (Dickie, 2015).

Conclusiones

Resulta importante contemplar las diferencias de género tanto en el estudio de las estrategias de resolución de conflictos empleadas como en la concepción de programas de educación o formación para tal finalidad. Varias investigaciones resaltan la importancia de los programas basados en pares que son mentores o mediadores de sus compañeros, pues de este modo se puede fomentar procesos de resolución de conflictos que emerjan de los mismos estudiantes en lugar de que estos sean impuestos por una autoridad escolar. Estos pares mediadores logran, por efecto de su entrenamiento, ser más empáticos y tienen mayor capacidad de toma de perspectiva.

Parece esencial el hecho de reflexionar sobre si existen aprendizajes básicos o una secuencia determinada de tareas de desarrollo que deban lograrse para favorecer en los estudiantes una mejor disposición o capacidad de resolución de conflictos, como las señaladas por Sandy y Boardman (2000); quizá en ocasiones plantear los programas un poco “en abstracto” sin contemplar estos aprendizajes previos, pueda dificultar

tar que los estudiantes aprendan realmente y empleen tales estrategias para la resolución de sus conflictos. Es pertinente involucrar a estudiantes, docentes y, especialmente, a la familia, para favorecer en los estudiantes menores niveles de agresión y mayores niveles de cooperación y competencia social.

El docente debe ser un profesional capacitado en la resolución de conflictos y con habilidades para la enseñanza que puedan ser reconocidas por sus estudiantes, pues ello resulta central en que realmente lo tomen como modelo de referencia para sus aprendizajes; la información presentada durante la instrucción debe ser clara, concreta y válida. Es importante que el docente no parta de la denominada “docencia del sentido común”, sino que propenda por partir de un esquema básico, de una estructura para la instrucción a proporcionar.

Un programa de educación para la resolución de conflictos debe proponer con claridad aquella conducta indicada para la resolución de conflictos, de modo que esta pueda ser apropiadamente modelada y reforzada en su aprendizaje; esto también favorece que sea posible identificar a estudiantes que requieren acciones especiales de entrenamiento o refuerzo y que estas puedan proporcionarse a tiempo.

Para lograr mejores aprendizajes en términos de la resolución de conflictos, parece importante que los estudiantes privilegien las relaciones personales que construyen con otros a sus propios intereses, pues de este modo están más dispuestos a cooperar o incluso a ceder en algunos de sus intereses para buscar la conciliación.

La enseñanza debe desarrollarse a partir de elementos reflexivos complementándola con aprendizaje activo, se sugiere que una modalidad interesante para la didáctica puede ser la de tipo *b-learning*, que implique actividades tanto presenciales como virtuales (Torrecilla, Olmos y Rodríguez, 2016).

En aras de lograr que Colombia, país que pasa actualmente por el denominado proceso de postconflicto tras el acuerdo con la antigua guerrilla de las FARC, desarrolle una cultura de paz, se requiere de propuestas completas e integrales en el ámbito educativo involucrando a todos los actores que en él participan, pero también se requiere de las acciones decididas e inversión por parte del gobierno tanto en el orden central, como departamental o municipal.

Referencias

Ayas, T., Deniz, M., Kagan, M., Kenç, F. (2010). An investigation of conflict resolution strategies of adolescents. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2. Pp. 3545–3551.

Collins, L. (2002) *Teaching conflict resolution through literatura*. The Delta Kappa, USA: Gamma Bulletin.

Díaz Barriga Arceo, F., Hernández Rojas, G. (2010) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México D.F., México: Mc Graw Hill.

Domenech Betoret, F. (2004). *Psicología de la educación e instrucción, su aplicación al contexto de clase: manual teórico práctico*. Castelló de la Plana, España: Universitat Jaume.

Deutsch, M., Coleman, P., Marcus, R. (2006) *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice*, San Francisco, USA: Jossey-Bass

DeVoogd, K., Lane-Garon, P., Kralowec, Ch. (2016) Direct Instruction and Guided Practice Matter in Conflict Resolution and Social-Emotional Learning. *Conflict Resolution Quarterly*, vol. 33, no. 3.

Dickie, J. (2015) Trust and Conflict Resolution: Relationship Building for Learning Procedia. *Social and Behavioral Sciences* 197 Pp. 2066 – 2073

En promedio hay 74 riñas en la capital. Diario el Tiempo, diciembre 14 de 2016. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/bogota/rinas-diarias-en-bogota-46260>

Instituto de Fomento a la Educación Superior. (2017) Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana ICCS 2016 Informe nacional para Colombia 2017. Recuperado de: http://www.icfes.gov.co/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=1704&Itemid=541

Kiralp, Y., Dincyürek, S., Beidoglu, M. (2009) Determining the conflict resolution strategies of university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences* Pp. 1205–1214.

La intolerancia, segunda causa de las muertes violentas en Medellín. Diario el tiempo, octubre 18 de 2017. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/colombia/medellin/la-intolerancia-segunda-causa-de-las-muertes-violentas-en-medellin-142488>

Lane-Garon, P., Yergat, J., Kralowec, Ch. (2012). Conflict resolution education and positive behavioral support: A climate of safety for all learners. *Conflict Resolution Quarterly*, vol. 30, no. 2.

McFarland, W. (1992) Counselors teaching peaceful conflict resolution. *Journal of Counseling and development*. Vol 71. Pp. 18-21.

Perrenoud, Ph. (2004) Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.

Reilly, D. (2014) Teaching conflict resolution: A model for student learning in Cyprus. *Conflict Resolution Quarterly*, vol. 30, no. 4. Pp. 447-465.

Rothman, J. (2014) Reflexive pedagogy: teaching and learning in peace and conflict studies. *Conflict Resolution Quarterly*, vol. 32, no. 2.

Sancho J. (1990) Los profesores y el currículum. *Cuadernos de Educación*, 2. Barcelona, España: ICE/Horsori.

Sandy, S., Boardman, S. (2000) The peaceful kids conflict resolution program. *The international journal of conflict management*. Vol. 11 No. 4 Pp. 337-357.

Santrock, J. (2006) Psicología de la educación. México D.F., México: McGrawHill.

Torrecilla, E. M., Olmos, S. y Rodríguez, M. J. (2016). Efectos de la metodología didáctica sobre el aprendizaje de competencias para la gestión de conflictos en *Educación Secundaria. Educación XXI*, 19(2) 293-315,

West, Ch., Farmer, J., Wolf, P. (1991) *Instructional design. Implications from cognitive science*. Needham Heights, USA: Allyn and Bacon.



Recibido: octubre 1 de 2017 • Aprobado: octubre 28 de 2017

Corrupción en Colombia: ¿qué se puede hacer desde la educación?

*David Roberto González Rodríguez*¹
Fundación Universitaria Cervantina San Agustín

Resumo

El objetivo del presente artículo es señalar algunas de las graves implicaciones del fenómeno de la corrupción en Colombia, proponiendo una definición del mismo e identificando sucesos recientes de notable gravedad tanto en el orden local como nacional. Se indica cómo la corrupción termina afectando la confianza, elemento fundamental para la vida social y los efectos que esto tiene en términos de inversión y desarrollo económico. Se analiza, desde una perspectiva transdisciplinar, algunas de las teorías o explicaciones relacionadas con el fenómeno de la corrupción y se proponen alternativas para abordarlo y prevenirlo desde una perspectiva educativa como promover prácticas escolares centradas en la cooperación en lugar de en la competencia, innovar dejando de lado prácticas de “sobrecarga académica sin sentido” para proponer ejercicios de aprendizaje con verdadero significado para el estudiante y procurar la formación del docente en términos actitudinales y su implementación en el aula. Se resalta la importancia del papel de la familia en la formación ética de sus miembros.

Palabras clave: Indiferencia, educación, ética, cooperación, confianza, formación actitudinal.

Corruption in Colombia: what can be done from education?

Abstract

The aim of the present article is to point some of the serious implications of corruption phenomena in Colombia, purposing a definition of it and identifying recent events of notorious seriousness

1. Psicólogo, Universidad Nacional de Colombia; Magister en Psicología, Universidad Católica de Colombia. Docente investigador Fundación Universitaria Cervantina San Agustín. Correspondencia: drgonzalezr@unal.edu.co.

DOI: 10.17533/udea.unipluri.17.1.05

yet in local as in national order. The article points how corruption ends affecting the trust, fundamental element for social life and the effects that it has in terms of inversion and economic development. It is analyzed, from a transdisciplinary perspective, some of the theories or explanations related with corruption phenomena and it is purposed alternatives for its study and prevention from an educational perspective such as promoting scholar practices centered on cooperation instead of competition, the innovation leaving aside practices of “excessive academic burden” to purpose learning exercises with true meaning for the student and to procure the attitudinal formation of the teacher and its implementation in the classroom. Relevance of family’s role in the ethical formation of its members is highlighted.

Key words: Indifference, education, ethics, cooperation, trust, attitudinal training.

Introducción

Colombia celebra un momento histórico que quizá muchos creyeron que no se llegaría a ver: el final del conflicto entre el Estado y las FARC. A partir de la firma del acuerdo el año pasado, comenzó un calendario de actividades que, pese a las dudas de la opinión pública y los retrasos por parte del gobierno, llega finalmente a su fin.

El final de un movimiento como este, que permaneció activo por más de 50 años, ha inspirado en algunos medios de comunicación la idea de revisar la historia, de volver la mirada hacia aquellos procesos que otros gobiernos lograron llevar a feliz término con otros movimientos guerrilleros. Algunos de los movimientos guerrilleros con quienes se ha logrado concluir apropiadamente un proceso de paz son: las guerrillas liberales de Guadalupe Salcedo, el M-19, El EPL, el Movimiento Armado Quintín Lame, entre otros (El Espectador, 25 de junio de 2017).

Los procesos de paz surgen usualmente cuando alguno de los actores ha perdido fuerza o capacidad de combate contra el otro o porque ambos actores han entendido que no resulta posible vencer al otro por la vía de la acción militar. En otros casos, se da paso a un proceso de paz cuando el combate entre los actores ha causado graves efectos en terceros que ya no pueden ignorarse o que atraen la atención y consecuente presión de la comunidad internacional. Una vez que el proceso concluye, ambos actores asumen compromisos que deben llevar a la práctica en aras de garantizar el mantenimiento de la paz (usualmente relacionados con factores estructurales como distribución de la riqueza), no obstante, mantener esta última no es fácil porque pueden surgir diversos obstáculos en el cum-

plimiento de tales compromisos y, si no se logra el cumplimiento de estos, puede retrocederse a la situación de confrontación bélica (Mora, 2015).

¿Por qué emergen con cierta frecuencia movimientos guerrilleros en nuestro país? ¿son estos movimientos el verdadero problema o podemos descubrir causas estructurales de otro tipo? El surgimiento de los movimientos guerrilleros en Colombia se propició, de acuerdo con Saumeth Cadavid (s.f.), debido al incumplimiento de las reformas propuestas en la presidencia de Alfonso López Pumarejo y el incumplimiento de las leyes de reforma agraria (específicamente la ley 200 de 1936), lo que impulsó a campesinos sin tierra a invadir propiedades de los grandes terratenientes caracterizando lo que podría denominarse: una lucha entre los propietarios y los desposeídos. Algunas de las condiciones que parecen precipitar la emergencia de estos movimientos son tanto la inequidad en la distribución de tierras y de ingresos, como la percepción de que el dinero de impuestos no retorna en los beneficios colectivos en que debería (Peña y Mora, 1987).

Camilo Torres, en un documento hasta hace poco publicado titulado “*Aspectos psicológicos de la economía*”, reflexionó sobre la relación que existe entre las condiciones económicas del país y la salud mental de sus habitantes. En este texto señala que el desespero y la zozobra con la que viven muchos colombianos a diario podría corregirse con una política de aumento de sueldos, misma que no amenazaría esencialmente la economía siempre y cuando los empresarios consideraran reducir un poco el margen de sus ganancias. Dicha política, además de que permitiría movilidad a la economía, crearía la posibilidad de ahorro para las familias de trabajadores haciendo más llevadera una eventual crisis económica o suceso inesperado (Torres, S.f.).

Hasta ahora, una de las justificaciones usuales del Estado colombiano para no mejorar apropiadamente la infraestructura y condiciones de vida de los colombianos en diferentes regiones rurales del país había sido del hecho del accionar guerrillero y cómo este impedía el acceso al territorio y la preservación de cualquier obra que se adelantara allí. Ahora, con el fin de las FARC y el cese del control que tuvieron en amplios territorios de la geografía nacional, será un reto para el Estado el hecho de poder establecerse en estas regiones y promover una gestión eficiente que responda a las expectativas de los pobladores brindándoles prosperidad.

Además de las tensiones sociales que usualmente se han generado entre los diversos sectores sociales, uno de los factores que más dificulta el progreso del país e impulsa diversas estructuras criminales es la corrupción.

De acuerdo con la RAE, la corrupción puede definirse como una práctica consistente en la utilización de las funciones y medios disponibles en una organización en provecho, económico o de otra índole, de sus gestores (RAE, 2017). Otros autores la definen como el uso de una oficina y fondos públicos para el logro de intereses privados (Warf & Stewart, 2016).

La corrupción también puede definirse como un comportamiento de búsqueda de renta en el cual las expectativas de ganancia exceden los costos (Klitgaard, 1988). Esta tiende a aparecer de modo más probable y a manifestarse de peor manera en países de renta baja; en países donde los salarios de empleados públicos son bajos; en aquellos países donde existe un margen amplio de analfabetismo y en aquellos donde operan gobiernos de tipo autocrático (Warf & Stewart, 2016).

Lo anterior no significa que en las democracias no se presente corrupción, pues tanto en aquellas que están comenzando a organizarse como en aquellas que se caracterizan por situaciones de incertidumbre o por tener partidos débiles, los actores políticos tienden a convertirse en patrones o en clientes, lo que favorece los hechos de corrupción (Warf & Stewart, 2016).

Comprendiendo la corrupción

Robert Klitgaard, quien ha investigado los factores que originan la corrupción, planteó una fórmula para comprenderla (La Nación, 29 de julio de 2002):

$$C = M + D - A$$

Corrupción, es igual a Monopolio más discrecionalidad menos control/rendición de cuentas. Por ende, un gobierno que quiere atacar este flagelo debe asegurarse de reducir monopolios, de clarificar las funciones y límites de sus funcionarios y a desarrollar una política definida de control y rendición de cuentas de las gestiones.

A nivel internacional, es necesario que los organismos pertinentes favorezcan la gobernabilidad y el acceso al libre mercado y a la libre competencia. En el escenario local, es fundamental favorecer la transparencia, aumentar la probabilidad de que los corruptos sean capturados e implementar penas claras y contundentes, son elementos esenciales que deben proponerse desde la estructura para disminuir la corrupción. Si un país se asegura de que estos factores van a entrar en apropiado funcionamiento, se puede estimular el actuar ético de parte de los funcionarios (Klitgaard, 1998).

El costo de la corrupción en Colombia

Colombia se encuentra en el puesto 38 de 167 en términos de corrupción y el Fondo Monetario Internacional (FMI) señala que la corrupción cuesta al país aproximadamente el 4% del PIB (El Espectador, enero 22 de 2017).

De acuerdo con Portafolio (2017), en Colombia se recogieron 126,7 billones de pesos por concepto de impuestos en el año 2016, cifra que pese a ser bastante alta no fue la que el gobierno esperaba: 130,1 billones de pesos. El año pasado, se informó que la corrupción en Colombia cuesta anualmente 22 billones de pesos, hecho que llamó la atención dada la polémica propuesta de reforma tributaria que esperaba lograr un recaudo de “apenas” 7 billones. Los ciudadanos manifestaron que parecía entonces más lógico hacer un control eficaz a la corrupción en lugar de aprobar la mencionada reforma (El tiempo, 21 de octubre de 2016). Otras fuentes sugieren que el dinero que se pierde anualmente por cuestiones de corrupción puede ser de hasta 50 billones de pesos (El País, Enero 22 de 2017).

Si se mira el tema del área rural del país, incluso las usualmente denominadas “zonas rojas”, los hechos de corrupción en ellas son aún más frecuentes; esto porque al no ser un área bajo el control del estado central, los entes de control locales se muestran débiles y se encuentran bajo una gran influencia política. En estas regiones, más del 83% de contratos se entregan *a dedo* (El país, Enero 22 de 2017).

Se considera que si el dinero que se roban los corruptos pudiera emplearse en beneficios públicos, se podría educar a 80.000 niños y jóvenes (El tiempo, 8 de diciembre de 2009), se hubiese podido comprar la Fórmula 1, que valió a la empresa que la compró recientemente U\$ 4.400 millones; se hubiese podido financiar el programa Ser Pilo Paga por los siguientes 100 años, construir tres veces el metro de Bogotá o las autopistas 4G para el país (El Espectador, 22 de enero de 2017).

Se afirma que el peor mal del país para el progreso del sector salud es la corrupción y que esta impide que el mejor sistema que se pueda planear logre sus mejores frutos, pues siempre se encontrará en déficit (Herazo Acuña, 2010).

Corrupción: Causas y consecuencias

La corrupción es un fenómeno codeterminado por causas como: la Ineficiencia, déficit de mecanismos de control, discrecionalidad, y los monopolios estatales (Semana, septiembre 9 de 1994). La ineficiencia hace que las personas estén dispuestas a pagar para que un proceso lento acelere y a que los funcionarios fijen precios por acelerarlas. En el sector público la selección de las personas que ocuparán vacantes obedece principalmente a motivos políticos, lo que incentiva a los trabajadores a no esforzarse, pues la calidad de la gestión no tendrá efectos de mejora en condiciones laborales o salariales en últimas. Así las cosas, se puede beneficiar a un funcionario corrupto con estabilidad y castigar a un funcionario honesto con la falta de incentivos. En cuanto al déficit de los mecanismos de control, en Colombia tanto la posibilidad de que el funcionario corrupto sea descubierto como de que se le aplique un castigo por sus acciones es baja; por otra parte, la ineficiencia e ineficacia del sistema de investigación criminal, del sistema penal y la poca disposición de las víctimas a denunciar, complementan el cuadro de factores que favorecen la continuidad de los actos de corrupción. Aunque el Estado trabaja en alianzas público privadas, sigue siendo proveedor exclusivo de diversos servicios, factor que favorece que empresas de baja eficacia sigan recibiendo contratos y entrando en actos de corrupción al no tener que competir contra otros proponentes (Semana, 14 de julio de 2011).

La opinión pública considera que la sanción social al corrupto ha disminuido; parece más grave no tener dinero que tenerlo, aunque para ello se haya incurrido

en actos de corrupción. Los ciudadanos no han tendido a organizarse para enfrentarse a este problema porque no confían en la eficacia de los mecanismos de justicia ante situaciones de corrupción y consideran vulnerables a los organismos del Estado. Ejemplo de este tipo de situación, es la noticia de la captura del fiscal anticorrupción por casos de corrupción (El Espectador, Junio 27 de 2017).

La corrupción se considera un flagelo de extrema gravedad para el orden social pues, más allá de las cifras que se han presentado, suele conducir a que la confianza, como elemento básico, como plataforma para la vida social, no exista. Cuando confiamos, si bien aceptamos un margen de incertidumbre, creemos que el comportamiento de otros, tanto instituciones como personas, es medianamente predecible y controlable; pero, si nuestra experiencia cotidiana suele indicarnos que el riesgo es alto porque la conducta de una institución o persona no muestra mínimas condiciones de predictibilidad o controlabilidad, comenzamos a desconfiar y ello, a escala local o nacional, implica que se da una reducción de la tasa de inversión y, por ende, del crecimiento económico (Laso, 2010). En aquellas sociedades en las que se presenta la corrupción, usualmente se tolera alguna cantidad o alguna parte de ella en las interacciones cotidianas (Warf & Stewart, 2016).

Los hechos de corrupción son tan frecuentes que, tristemente, los ciudadanos parecen haberse acostumbrado a ello; no obstante, esta no es una reacción reciente, es algo que viene ocurriendo hace más de veinte años (El tiempo, 12 de septiembre de 1990). Quizá lo peor de todo, si es que algo supera en gravedad a la indiferencia y sus efectos, es el hecho de considerar que tal indiferencia exista sabiendo que aquellos que se roban el dinero de la nación son una especie de genocidas, quizá de los peores, que asesinan como dijo Álvaro Restrepo – masivamente y en silencio – a las nuevas generaciones del país (El espectador, enero 10 de 2016).

En Colombia usualmente son personas de familias acaudaladas, empresarios o directivos de alto nivel quienes se involucran en escándalos de corrupción. Estas personas, además de contar con una situación económica privilegiada, han sido educadas en los mejores colegios y universidades, son profesionales y quizá por ello resulta aún más sorprendente su modo de actuar. Ahora, el corrupto del que conocemos porque se logró su captura, es sólo una pequeña parte del espectro de la corrupción, pues para llegar hasta su

posición de poder o al control de los recursos que malversó o de los que se apropió, debió comprometer a otras personas mediante la concesión de empleos, los sobornos, el chantaje, entre otros (Dinero, 2016).

Lo anterior implica que, si bien la mayoría de la población no ve con buenos ojos al corrupto y su comportamiento, es susceptible de incurrir en corrupciones en la vida cotidiana justificándose en esos mismos ejemplos o por el hecho de suponer que otras personas lo hacen mientras ella intenta actuar de manera indicada y *pierde oportunidades*. Esta aceptación, esta validación de la corrupción, termina teniendo efecto incluso en épocas electorales, pues los electores parecen aceptar que todos los candidatos van a robar, en mayor o menor proporción, pero aceptan a aquel que robe siempre y cuando haga o, como se dice en el Perú: “roba pero hace obra”. De esta manera, el corrupto no castigado o no descubierto, puede perpetuarse en su posición de poder y prácticas en contra del erario público (Trahtemberg, 2016).

Parece necesario entonces ampliar la pregunta, evitando circunscribirla simplemente a una clase acomodada o dominante en la que se decide obrar en contra de los intereses públicos, y se hace necesario reflexionar más bien en relación con la sociedad en su conjunto, en la que las personas optan por la denominada “cultura del atajo” y son susceptibles a enredarse en, o a ser condescendientes con, conductas corruptas. En Colombia, elegir “el atajo” para resolver un problema es algo socialmente validado, de hecho, se dice que “el vivo” es quien aprovecha una oportunidad para obtener una ventaja, tildando por contraste, a aquella persona que hace la fila, que espera su turno, que sigue las normas como “boba”. En tanto esta validación social continúe, se puede esperar que la corrupción se siga manifestando tanto a gran como a pequeña escala (El tiempo, 23 de noviembre de 2009).

¿Qué hacer desde una perspectiva educativa?

Algo que vale la pena señalar al comienzo de este apartado es que las iniciativas de investigación centradas específicamente en prevenir la corrupción por medio de la educación son mínimas. Se encuentra con mayor facilidad documentos que se refieren a la educación ética o a la educación cívica en general, que no establecen nexos concretos con el tema de la corrupción. Es más sencillo encontrar artículos sobre corrupción en escuelas y universidades que trabajos que

propongan cómo responder al flagelo de la corrupción desde ellas. No obstante, vale la pena señalar algunos aspectos que se pueden tener en cuenta.

Tanto los cambios que se han presentado en la educación gracias a la reciente y constante revolución tecnológica como el impacto de la lógica mercantilista, han propiciado que la probabilidad de que se presenten situaciones y hechos de corrupción al interior de instituciones educativas haya aumentado. Entre los problemas que se puede identificar, denominados “efectos perversos de las exigencias de productividad y competitividad”, se encuentran: plagio, autoplagio, simulación, credencialismo, proyectos cortos desarrollados *ad hoc*, disminución de la exigencia académica, entre otros (Topete Barrera & Winfield Reyes, 2013). Se reconoce que, en general, los actos de deshonestidad y corrupción han aumentado en un amplio número de países del mundo (Diez-Martínez, 2014).

Resulta necesario oponer a estos efectos perversos de las nuevas exigencias del campo educativo, una enseñanza y promoción constante de ética y valores que debe ser tenida en cuenta como algo central en la lógica de la administración. ¿A quién corresponde esta labor? La escuela y la familia tienen que trabajar en conjunto para fomentar cambios en este sentido.

Desde la perspectiva de la escuela, es necesario promover prácticas centradas en la colaboración y no en la competencia, pues se ha identificado que las primeras promueven las prácticas corruptas. Resulta necesario también innovar en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, dejando de lado la tradicional práctica de la “sobrecarga académica sin sentido”, proponiendo ejercicios con significado para el estudiante (Diez-Martínez, 2014).

Las instituciones educativas, a usanza de los gobiernos y los organismos internacionales, deben procurar que sus estudiantes se formen en ética y valores, enseñando hábitos, costumbres y principios; gestionando un sistema en el cual sea fácil poner en evidencia a quienes actúen de manera incorrecta y sean corregidos de manera contingente y proporcional a las faltas cometidas siempre desde una perspectiva formativa. Por esto, es fundamental que los docentes se formen no solo en términos cognitivos y procedimentales, sino fundamentalmente en los actitudinales, pues reflejan sus valores y ética personal cuando se encuentran ante la clase (Diez-Martínez, 2014; Díaz Barriga & García Hernández, 2010; Santrock, 2006).

La ética, si bien es un tema cuyo aprendizaje puede reforzarse en la escuela, se construye fundamentalmente al interior de una familia, en las relaciones con los padres y mediada por el afecto y la comprensión. Esto es especialmente importante en una época en la que se han producido rápidos cambios sociales que hacen sentir a las personas que los valores tradicionales no sirven o no aplican para interpretar la vida, en una época en la que se advierte el debilitamiento de las relaciones interpersonales y la ausencia de modelos. Si la familia retoma el proceso de enseñanza de la ética y se preocupa por ofrecer un entorno comprensivo y afectuoso, es muy probable que se logre una formación que distancie a las personas de la corrupción en la vida adulta (Salas Blas, 2015)

Conclusiones

La corrupción es un fenómeno que afecta gravemente el crecimiento económico y el desarrollo social de un país. Colombia, que en este momento se encuentra en migración al postconflicto con las FARC y en negociaciones con el ELN, ha sido un país tradicionalmente afectado por este flagelo, al punto de que sus habitantes ya no se sorprenden con cada nuevo acto de corrupción del que se enteran, lo que muestra que la indiferencia es cada vez más común y se acompaña de una constante desconfianza en el otro y en las instituciones.

La corrupción no se presenta solamente en el alto nivel del gobierno o de la economía, esta puede ocurrir en el día a día, cuando las personas se justifican en la acción de los altos funcionarios o en algunas de sus condiciones difíciles de vida (salarios bajos, poco o nulo incentivo de desempeño y trayectoria de carrera) para incurrir en actos corruptos. Para atacar este problema de manera contundente, se necesita de acciones en varios niveles.

En términos del gobierno, es necesario favorecer la competencia y competitividad empresarial para disminuir el riesgo de monopolios, definir normatividad clara y aplicarla de manera contundente desarrollando mecanismos de control claros y de rendición de cuentas.

Desde la escuela, se puede promover la cooperación en lugar de la competencia; se puede innovar en las prácticas de enseñanza (disminuyendo sobrecargas innecesarias y procurando el desarrollo de proyectos con sentido) y se debe trabajar en la formación actitudinal de los maestros, pues ellos reflejan sus valores

personales en clase e inciden en los aprendizajes y el desarrollo de actitudes de sus estudiantes.

A nivel de la familia, resulta esencial favorecer un entorno estable, comprensivo y amoroso para que los niños puedan aprender sobre ética, sobre valores y principios de sus propios padres. Si este aprendizaje, al igual que el de otros hábitos, se refuerza durante los primeros años de vida, tenderá a ser estable, a ser un recurso para hacer frente a situaciones donde su honestidad se ponga a prueba.

Resulta necesario llevar a cabo mayor investigación sobre este tema, pues la corrupción sigue siendo un fenómeno frente al que se toman medidas prácticas sin tener en muchas ocasiones claridades teóricas o precisiones que faciliten intervenir en ella. La corrupción destruye el presente de un país mientras amenaza sus posibilidades de futuro.

Referencias

Blas Salas, E. (2015) Crianza, transmisión de valores y sus relaciones con la corrupción y la violencia social. *Cultura: Revista de la Asociación de Docentes de la Universidad San Martín de Porres*. No. 29 273-291.

Cada año, la corrupción les roba \$50 billones a los colombianos. *Diario El País*. Enero 22 de 2017. Recuperado de: <http://www.elpais.com.co/colombia/cada-ano-la-corrupcion-les-roba-50-billones-a-los-nos.html>

Cinco razones por las que la corrupción no para de crecer. *Revista semana*. 14 de julio de 2011. Recuperado de: <http://www.semana.com/nacion/articulo/cinco-razones-corrupcion-no-para-crecer/242988-3>

Corrupción e indiferencia. *Diario El Tiempo*. Septiembre 12 de 1990. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-54962>

Corrupción en el sector público. *Diario La Nación*. 29 de julio de 2002. Recuperado de: <http://www.lanacion.com.ar/417622-corrupcion-en-el-sector-publico>

Corrupción cuesta \$22 billones, el triple de lo que reforma tributaria recaudará. *Diario El Tiempo*, octubre 21 de 2016. Recuperado de: <https://noticias.caracol.com.co/colombia/corrupcion-cuesta-22-billones-el-triple-de-lo-que-reforma-tributaria-recaudara>

¿Dónde están las armas de los otros procesos de paz? Diario el Espectador, 25 de junio de 2017. Recuperado de: <http://colombia2020.elespectador.com/pais/donde-están-las-armas-de-los-otros-procesos-de-paz>

Díaz Barriga Arceo, F., Hernández Rojas, G. (2010) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México D.F., México: Mc Graw Hill.

Diez-Martínez, E. (2014) Deshonestidad académica de alumnos y profesores, su contribución en la desvinculación moral y corrupción social. *Sinéctica. Enero-Junio. Vol. 44 P. 1-17.*

¿En Colombia los de más poder y más educados son más corruptos? Revista Dinero. Mayo 6 de 2016. Recuperado de: <http://www.dinero.com/opinion/columnistas/articulo/en-colombia-los-de-mas-poder-y-mas-educados-son-mas-corruptos-por-angel-perez/223381>

EE.UU. dice que exjefe anticorrupción de la Fiscalía pidió un soborno de \$400 millones. Diario El Espectador, Junio 27 de 2017. Recuperado de: <http://www.elespectador.com/noticias/judicial/eeuu-dice-que-exjefe-anticorrupcion-de-la-fiscalia-pidio-un-soborno-de-400-millones-articulo-700332>

Herazo Acuña (2010) Algunos problemas de la salud en Colombia. *Univ Odontol. 2010 Jul-Dic; 29(63):37-39*

Klitgaard, R. (1998) Combating corruption. *UN Chronicle. Vol. 35 Issue 1, p90. 3p.*

Klitgaard, R. (1988) *Controlling Corruption*. Berkeley, USA: University of California Press.

La cultura del atajo y su protagonista: el avivato. El tiempo, noviembre 23 de 2009. Recuperado de: <http://blogs.eltiempo.com/la-piedra-afuera/2009/11/23/la-cultura-del-atajo-y-su-protagonista-el-avivato/>

Las causas de la corrupción. Revista Semana, Septiembre 9 de 1994. Recuperado de: <http://www.semana.com/nacion/articulo/las-causas-de-la-corrupcion/23515-3>

Laso, E. (2010) La confianza como encrucijada: cultura, desarrollo y corrupción. *Athenea Digital. No. 17: 97-117.*

Mora, K. (2015) Factores obstaculizadores y favorecedores en un proceso de paz mediante negociación a partir de la experiencia del El Salvador y El Caguán. Tesis de grado para optar por el título de Magister en Derecho. Universidad Católica de Colombia.

Paz, corrupción e indiferencia Diario El Espectador. Enero 10 de 2016. Recuperado de: <http://www.elespectador.com/opinion/opinion/paz-corrupcion-e-indiferencia-columna-609855>

Peña, M., Mora, C. (1987) *Historia de Colombia*. Bogotá, Colombia: Norma.

Real Academia de la Lengua Española. Definición de: Corrupción. Recuperada de: <http://dle.rae.es/srv/fetch?id=B0dY413>

Recaudo de impuestos subió 2,4% en 2016, pero no se cumplió la meta. Portafolio. Enero 12 de 2017. Recuperado de: <http://www.portafolio.co/economia/impuestos/recaudo-de-impuestos-en-colombia-en-el-2016-502700>

Santrock, J (2006). *Psicología de la educación*. México D.F., México: Mc Graw-Hill

Saumeth Cadavid, E. (S.f). Historia de la guerrilla en Colombia. Recuperado de: <http://ecsbdefesa.com.br/defesa/fts/HGC.pdf>

Topete Barrera, C., Winfield Reyes, A. (2013) El fomento del desarrollo moral en instituciones de educación superior desde la ética de la gestión. *Gestión y Estrategia. jul-dic, Issue 44, p55-77. 23p.*

Torres, C. (s.f.) Aspectos psicológicos de la economía. Recuperado de: <http://colombiainforma.info/images/documentos/ASPECTOS%20PSICOLGICOS%20DE%20LA%20ECONOMA.pdf>



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Recibido: mayo 2 de 2017 • Aprobado: octubre 14 de 2017

“Educadores para la paz”

*Susana Rosa Castrogiovanni*¹
Universidad de Buenos Aires

Resumo

El presente trabajo tiene como meta sembrar conciencia y comenzar a establecer las bases de un proceso formativo de Educadores para la Paz, donde cada uno se debe reconciliar con la vida en una búsqueda de la paz social, transitando el destino de ser educador y educando, de enseñar y aprender con el otro y desde la mirada de los otros. Para así pensar y edificar un futuro común, entonces, es necesario permitir a todos y todas, sin excepción, hacer fructificar sus talentos y capacidades de creación; lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y de la propia otredad, realizar su proyecto personal que es el proyecto de una sociedad mejor.

El abordaje propuesto transita en la primera etapa por una conceptualización de los valores inherentes a la condición humana, para luego hacer mención del rol fundamental de la educación formal y no formal en los procesos de paz social. El tercer momento presenta la necesidad de un cambio de paradigma de vida y educacional, para concluir con la incorporación en todos los ámbitos, de los Educadores para la Paz, desde una nueva cosmovisión: la Cultura de la Paz que es la Cultura de la Vida y, así, ser parte de un mundo más justo, más equitativo, más solidario y de un movimiento que ha comenzado haciendo centro en la cosmogónica complejidad, diversidad social y natural, de nuestra hermana nación colombiana, y no se detendrá hasta alcanzar la esperanza evangelizadora en los valores humanos fundamentales, el amor al prójimo y consecuentemente la Cultura de la Paz.

Palabras claves: paz, educación, justicia, solidaridad, equidad.

1. Mg. Int. Lic. Prof. Comisión de Medio Ambiente, Voces de la Tierra, Plan Fénix, FCE, UBA. Buenos Aires, Argentina. Instituto de Formación Ejecutiva, Consultores en Capacitación y Desarrollo, Ciudad de Buenos Aires, Argentina. *Comisión de Medio Ambiente, Voces de la Tierra. Voces en el Fénix, FCE, UBA, Buenos Aires, Argentina. Instituto de Formación Ejecutiva, Buenos Aires, Argentina. FundaDeS, Fundación para el Desarrollo Social.* susanacastrogiovanni_47@hotmail.com

DOI: 10.17533/udea.unipluri.17.1.06

Educators for peace

Abstract

The present work aims to sow awareness and begin to lay the foundations of an ecumenical movement called Educators for Peace, where each one reconciles with life in a quest for social peace, passing the destiny of being an educator and educating, Of teaching and learning with the other and from the gaze of others. In order to think and build a common future, then, it is necessary to allow everyone, without exception, to bring to fruition their talents and creative capacities; Which implies that each one can take responsibility for himself and his own otherness, to realize his personal project which is the project of a better society.

The proposed approach transits in the first stage by a conceptualization of the values inherent to the human condition, and then to mention the fundamental role of formal and non-formal education in social peace processes. The third moment presents the need for a paradigm shift of life and education, to conclude with the incorporation in all areas of Educators for Peace from a new worldview, the Culture of Peace that is the Culture of Life, And thus be part of a fairer, more equitable, more solidary world and a movement that has begun making center in the cosmogonic complexity and social and natural diversity of our sister Colombian Nation, and will not stop until reaching the evangelizing hope in Fundamental human values, love of one's neighbor and, consequently, the Culture of Peace.

Keywords: peace, education, justice, solidarity, equity.

“El gran reto de nuestro mundo es la globalización de la solidaridad y la fraternidad en lugar de la globalización de la discriminación y la indiferencia. La paz exige cuatro condiciones esenciales: Verdad, justicia, amor y libertad”.

Papa Francisco, Carta a la Cumbre de las Américas, 10 de abril 2015

Introducción

Con motivo del trabajo de tesis realizado para la obtención de mi graduación como Maestra Internacional en Mediación Resolución de Conflictos y Justicia Restaurativa, título obtenido por medio de la Institución Formación Ejecutiva-AAMI de la República Argentina y con reconocimiento del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, juntamente con la World Federation of United Nations Associations y el Instituto Internacional de Estudios Globales para el Desarrollo Humano de la Unión Europea, es que he transitado el proceso de Paz en Colombia y por ese camino he comprendido que la Educación es la herramienta imprescindible para la formulación de la Paz. Por ello, se presenta en este artículo un informe que desarrolla el tema de la paz y

la educación como fundantes de un mundo más justo, solidario y equitativo.

Educadores para la paz, el ser humano y los valores

Es cierto que necesitamos un cambio y es cierto que si queremos podemos, pero no menos cierto es que los cambios que requerimos no van a estar signados o marcados por un partido político o por un gobierno de turno. Los cambios profundos que necesitamos deben gestarse y darse desde el seno mismo de la sociedad, hay que despojarse de la indolencia, de la individualidad y ser un poco más humanos y solidarios. Sólo lograremos crecer como sociedad cuando veamos en el otro a uno mismo. Cuando podamos sentir propio el hambre del otro, el frío del otro y el dolor del otro... ¡sólo ahí vamos a descubrir el sentido de la vida!

Juan Pedro Capodacqua (Militante por los Derechos Humanos, Buenos Aires, Argentina, agosto 2016)

Pensar en la paz es pensar una ciudadanía mundial, la cual sustenta esfuerzos significativos, que nunca se-

rán suficientes. Es necesaria la colaboración en pos de incrementar considerablemente las voluntades que permitan promover una nueva cultura de la paz, basada en la integración y el reconocimiento del otro y de los otros, como parte inalienable de la naturaleza humana.

Es, en el transcurso del Siglo XXI, el momento de mirar hacia atrás, para aprender de lo que hemos hecho como humanidad y que ha signado las vidas de miles de millones de hombres, de niños, niñas, de mujeres y de especies no humanas, en este mundo nuestro que se encuentra a punto de ser colapsado por la falta de valores esenciales como el amor, la equidad, la justicia, la solidaridad y el respeto a la vida. La sociedad se ha vuelto individualista, egoísta, intransigente e insensible y se ha apropiado de un rol semidivino, donde todo lo quiere y todo lo puede. En esta maniática carrera muchos colectivos han quedado relegados, se han dejado en el pasado los valores que nos representan como especie única en este planeta, donde los humanos parecemos haber perdido la tan indiscutible razón que profesamos, nos diferencia del resto de las especies.

Es, entonces, que las concepciones antropológicas del hombre pierden sentido, ya que las mismas se han desarrollado en base a criterios mayéuticos, propedéuticos, dialéuticos, hermenéuticos y práxicos de la propia historia y las civilizaciones. En ese sentido, no hay una sola historia, hay historias, las cuales se vuelven trizadas por el accionar del mismo hombre.

En palabras de Gianni Vattimo², en *La sociedad transparente* (2000), se refleja la interpretación de una sociedad caótica y más compleja. Durante el modernismo se fragmenta la relación del hombre con la naturaleza, ligada a la quimera de una sociedad cargada de información generada por las nuevas tecnologías y los medios de comunicación masivos. Se considera a la sociedad no como una transparente,

porque es consciente de sí misma debido a la búsqueda y descubrimiento de variados sucesos del hombre y la relación con la naturaleza, dispuesto a relegar ese rol semidivino que asume y presume, esto lo coloca por encima de la propia otredad. Se ha vuelto transparente a causa de su indiferencia, separando el mundo en que vivimos en conceptos de desarrollo económico, poder político, de acuerdos que separan en vez de unir, destruyendo la vida y los modos de vivir, de habitar, de sobrevivir. Una concepción que para poder someter y organizar rigurosamente todas las cosas, las tiene que reducir al nivel de puras apariencias mensurables, manipulables, sustituibles, dominando finalmente a este nivel, incluso, al hombre mismo, su seno, su historicidad.

Sin embargo, ante esta realidad, se nos presenta un cuadro de la naturaleza humana que nos insta a pensar en una nueva ética sustentable, en una nueva moralidad que construya el mundo y que coloque al hombre como un ser social en la naturaleza y con ella, responsable de sus actos, que debe responder ante los iguales y diferentes, ante el mundo que habita y tiene obligación moral de reconstruir, a hacerlo para sí mismo y para los demás.

Según lo establecido en el Manifiesto por la vida, *Ética de una producción sustentable*, Pto. 1, p. 3.

“[...]La pobreza y la injusticia social son los signos más elocuentes del malestar de nuestra cultura, y están asociadas directa o indirectamente con el deterioro ecológico a escala planetaria y son el resultado de procesos históricos de exclusión económica, política, social y cultural[...]”.

En el contexto de vértigo, ante el dilema de la mundialización, se hace imprescindible revalorizar especialmente los aspectos éticos, morales y culturales de la sociedad en su conjunto y del ser humano individual, para comprenderse a sí mismo, al otro y al mundo en su curso caótico, que debe encaminarse hacia una indiscutible paz mundial.

2. Nació en Turín en 1936. Cursó los estudios de Filosofía en la Universidad de Turín y, posteriormente, realizó cursos en la Universidad de Heidelberg. Fue discípulo de Hans-Georg Gadamer. En 1964 comenzó la docencia de estética en la Facultad de Letras e Filosofía de Turín, de la que fue su decano. También fue miembro del Partido Radical; posteriormente, en la Alianza per-Torino dentro de la campaña electoral del Olivo, y, por último, entre los Demócratas de Izquierda en el Parlamento Europeo. Es miembro de la dirección nacional del Coordinamento Omosessuale DS (CODS). Su actividad filosófica está claramente influenciada por los planteamientos de Nietzsche y Heidegger, este último autor lo ha traducido al italiano.

Ha sido profesor visitante de las universidades norteamericanas, como la de Yale, Los Angeles, New York University y State University de Nueva York. Doctor honoris causa de las universidades argentinas de Palermo y La Plata y vicepresidente de la Academia de la Latinidad.

El ser humano constituye infinitos planos de atributos, donde la historia familiar y cultural han trazado surcos de aprendizajes significativos. Además de los modelos de vida en la actualidad, la influencia de los diferentes sistemas de producción y consumo han ido cosificando al hombre, entonces, las particularidades que representan al ser se van transformando estrepitosamente en el tener. En ese camino de la producción y consumo excesivo, y hasta más de las veces innecesario, se pierde el camino de la vida espiritual, de la vida social, del compromiso con los otros y con la naturaleza.

Nosotros, los pueblos y las naciones del mundo, procederíamos con sabiduría si abrazáramos valores como el amor y, por lo tanto, estuviéramos emocionalmente comprometidos con los principios sobre los cuales descansa la verdadera naturaleza humana y nos dejásemos guiar por ellos en todos los aspectos de nuestras vidas: desde nuestras relaciones personales y de comunidad, hasta nuestros asuntos locales, nacionales, regionales e internacionales. Es así que desde su diversidad la humanidad puede extraer sus mayores tesoros, siempre y cuando recobre el secreto del elemento esencial de la vida y se replantee el futuro solidariamente, equitativamente, en un planeta que es la casa común de todos los que lo habitamos.

El concepto de la evolución social de la raza humana ha sido enfocado desde diferentes ángulos por las distintas disciplinas sociales, particularmente a lo largo de las últimas dos centurias. Sin embargo, presenta el panorama de una humanidad que aún no ha logrado la paz en los ámbitos más comunes y cotidianos (en la familia, el barrio, la escuela, el espacio público, etc.), por ende, la distancia a recorrer para lograr la paz mundial es aún mayor.

El concepto de paz, visto desde la ausencia de guerra, solamente nos lleva a pensar y actuar, en los ámbitos internacionales, en las luchas armadas y en el ocuparse por los conflictos sociales de menor escala, como la lucha por el acceso a la tierra y la vivienda, al agua potable, la soberanía alimentaria, un salario digno, una salud y educación de calidad, etc.; no se estaría ampliando el rango de la búsqueda de la paz social mundial. Sin embargo, la paz parte del concepto de la igualdad de posibilidades, de la equidad y la justicia, sustentada en valores éticos y morales de los diferentes colectivos, como también en las emociones que cimientan la existencia de la

humanidad, desde la concepción más pequeña de la constitución social de la vida del hombre, la familia y su entorno inmediato.

Si los valores humanos permiten vivir en la aceptación de las diferencias, donde los credos, las etnias, las lenguas, las ideologías, las geografías, etc., nos hermanaran en vez de separarnos, donde nos dieran la innegable posibilidad de aprender del otro y con los otros en pos de una construcción social basada en el amor, la libertad, la felicidad, etc., entonces podríamos transitar el camino hacia la paz social, que no es más que la paz mundial.

Por tanto, el hombre, como especie sobre este planeta, tiene el compromiso de recuperar los valores propios de la vida y, así, iniciar un camino hacia la revalorización de la vida individual y colectiva, reforzando en cada etapa del desarrollo humano y social, valores que nos hacen ser dueños de nuestras elecciones. Está en nuestro propio juicio decidir si se opta por ellos o no, sin embargo, elegir y tomar acción sobre un nuevo modo de vida basado en los valores humanos, tendrá un efecto distintivo, superior en cada persona y como consecuencia en los colectivos.

La educación formal y no formal en los procesos de paz social

En este debate, las políticas educativas son criticadas y, en la práctica, muchas veces resultan relegadas en las decisiones políticas concretas. Este complejo panorama exhibe tensiones a superar entre lo mundial y lo local, entre lo universal y lo singular, entre la tradición y la modernidad, entre el largo y el corto plazo. Asimismo, la educación debe integrar aspectos aparentemente contradictorios como la necesaria competitividad y la preocupación por la igualdad de oportunidades en el respeto hacia la vida, el extraordinario desarrollo de los conocimientos y la capacidad de asimilación del ser humano entre lo espiritual, natural y material.

Es imprescindible que la educación inculque más el placer de aprender, la capacidad de aprender a aprender y la curiosidad del intelecto para construir una sociedad en la que cada uno sea alternativamente educador y educando, donde las raíces y la naturaleza se conviertan en el escenario posible del aprendizaje significativo.

Para Iván Illich,³ en su libro *La Sociedad Desescolarizada* (2011):

[...] La *búsqueda actual de nuevos embudos educacionales debe revertirse hacia la búsqueda de su antípoda institucional: tramas educacionales que aumenten la oportunidad para que cada* cual transforme cada momento de su vida en un momento de aprendizaje, de compartir, de interesarse. [...].

La labor de sensibilización como parte fundante de la educación es esencial, considerando que los maestros, en definitiva y ante todo, se constituyen en los principales ejecutores de las políticas educativas al conformarse como agentes que perfeccionan la relación del sistema educativo con la comunidad, con los colectivos y la naturaleza.

Fernando Savater⁴, en *El valor de Educar* (1997), nos enseña: “[...] En la deseable complejidad ideológica y étnica de la sociedad moderna [...] queda la escuela como el único ámbito general que puede fomentar el aprecio racional por aquellos valores que permitan convivir juntos a los que son gozosamente diversos [...]”.

Entonces surgen los interrogantes: ¿cómo hacer para que el sistema educativo formal tome como eje transversal los valores que lleven la cultura de la paz a la vida cotidiana del ser humano y su entorno? ¿cuándo es el momento adecuado para comenzar con cambios significativos? ¿quiénes son los actores fundamentales del proceso y cómo se lleva adelante?

¿por qué se hace necesario un sistema educativo que garantice la igualdad de posibilidades, la equidad y la justicia social? ¿cuáles son los cambios que deben realizarse en el currículum escolar? Y tantas otras preguntas que surgen y giran en forma vertiginosa en las mentes de todos los colectivos dispuestos a comenzar a actuar en un proceso de educación y cultura para la vida y la paz.

Afrontando el desafío

En nuestro mundo existen numerosas dimensiones: culturales, sociales, económicas, naturales, espirituales, una dimensión ética y moral; todas ellas son compartidas por el otro, por los otros. Sin embargo, no siempre coincidimos en la forma de vivir, de expresar o de sentir. Porque lo humano se muestra como un fenómeno particular en la complejidad del cosmos, pone su impronta en nuestro mundo, lo vive, lo describe, lo construye, lo simboliza, *lo destruye*. A pesar de todo, resulta que lo humano o los humanos somos nosotros, seres en naturaleza, pues de ella venimos y a ella vamos, “tierra eres y a la tierra volverás”. ¿Cómo hacer de tú mundo, que es el mío, un lugar merecido, digno para ser vivido?

“[...]Y lo que hoy sabemos, además, y tenemos demasiados ejemplos cercanos de ello a más de los datos de las ciencias, es que la barbarie animal no es, como podría creerse ingenuamente, un momento superado del pasado remoto que dejamos hace tiempo atrás, sino que ella se mantiene viva aún hoy entre no-

3. Pedagogo y ensayista mexicano de origen austríaco. Alentado desde su temprana juventud por una viva curiosidad humanística, cursó estudios superiores de teología y filosofía en la Universidad Pontificia Gregoriana de Roma, para acabar completando su rica formación académica en la Universidad de Salzburgo. A los veinticinco años de edad, en busca de mayores posibilidades profesionales, emigró a los Estados Unidos de América y, merced a sus amplios conocimientos teológicos, ejerció durante algún tiempo como asesor pastoral en Nueva York; pero pronto habría de romper sus vínculos con la jerarquía eclesiástica, ya que sus teorías pedagógicas, muy agresivas con cualquier forma de poder institucional, se mostraban especialmente críticas con la iglesia católica y con el protagonismo que esta había venido desempeñando durante siglos en materia educativa. Entre sus obras más influyentes en los estudios pedagógicos del último tercio del siglo XX, figuran algunos títulos tan notables como: *La escuela, esa vieja y gorda vaca sagrada* (1968), *Una sociedad sin escuela* (1971), *Herramientas para la convivencialidad* (1973), *Energía y equidad* (1973), *Némesis médica: la expropiación de la salud* (1975), *Educación sin escuelas* (1975), *La sociedad desescolarizada* (1978), *La escuela y la represión de nuestros hijos* (1979) -escrita en colaboración con Hildegard Lüning-, *Shadow-work* (1981), *Producir* (1982), *Ecofilosofías* (1984), *En América Latina, ¿para qué sirve la escuela?* (1985), *La educación* (1986) -escrita en colaboración con el citado Paulo Freire-, y *H2O y las aguas del olvido* (1989).

4. Nació en San Sebastián, 1947 Filósofo y escritor español dedicado sobre todo a la reflexión sobre la ética. Profesor de Filosofía en diversas universidades, y más tarde de Ética en la Universidad del País Vasco, su amplia labor de divulgación y de crítica cultural lo ha convertido en un referente imprescindible para toda una generación en España. Sus comentarios críticos, sus gustos y claves de lectura son determinantes para la configuración del gusto estético y de los hábitos de lectura de su multitud de seguidores. En su obra se ha dado, además, el raro fenómeno de que libros cuyo tema central es la ética se hayan convertido casi en best-sellers, como ha sucedido con su *Ética para Amador* (1995) o *El contenido de la felicidad* (1996). Entre sus estudios más específicamente filosóficos se cuentan sus diversas investigaciones sobre los objetos y los mecanismos de la ética. La *tarea del héroe* (1982, Premio Nacional de Literatura) e *Invitación a la ética* (1982) son dos obras complementarias en las que plantea y expone las cuestiones fundamentales de su pensamiento ético, la exigencia revolucionaria de la no-instrumentalización del hombre y la afirmación de la capacidad de elección del sujeto humano, a pesar de la presencia de instancias como la fatalidad y el azar.

sotros, los humanos actuales [...]” Dossier bibliográfico, Saber Ambiental, Sustentabilidad, Racionalidad, Complejidad y Poder, modulo II, CTRA, p. 12).

Es en este momento y en este lugar que debemos resignificar el rol docente, de reconstruir un sistema educativo inclusivo desde la complejidad: social, cultural, ambiental, política, económica. Convirtiéndose el desafío educativo en aceptar un nuevo paradigma que incluya en vez de excluir, que re-construya las redes sociales quebrantadas en los procesos de políticas expulsivas, de guerras innecesarias, de largos procesos de proscripción ideológicos, de luchas por el acceso a la vida digna, etc. Un sistema educativo que asuma responsabilidades en vez de delegarlas y que, en definitiva, promueva la participación y la aceptación de las diferencias como modelo de vivir en el mundo, como camino hacia la búsqueda de una fuente originaria y sempiterna de justicia, “La Paz Social”.

La Educación para la Paz debe tratar los caminos de una educación a partir de la comprensión del sentido del mundo y la aprehensión de la realidad en su afectiva conexión, asumiendo entonces el rol los docentes, los líderes barriales, sindicales, políticos, religiosos y desarrollando una formación hacia la creatividad y la aceptación, para aprender a convivir en la diversidad, con la manera de no desconectarnos con la ética, la moral y las responsabilidad de educar y brindar el ejemplo en los propios modos de actuar y vivir, superando el irracionalismo miope de aquellos que pretenden mantener un modelo desarrollista, mecanicista que supone un mundo fragmentado y sostenido por sistemas educativos y por políticas obsoletas, marginando cada vez más a la sociedad y la naturaleza, constituyendo una crisis civilizatoria, que debemos y tenemos obligación moral de restaurar en beneficio de un mundo cada vez más indefenso y vulnerable.

La Educación para la Paz

- La Educación para la Paz redefine sus objetos de trabajo y deseos; sus aventuras pedagógicas provocan sinergias, inspiradas en los principios de libertad, moralidad y solidaridad humanas. Atendiendo a algunos de estos principios sostenidos por los pueblos de nuestra América, podemos establecer:
- Los seres humanos constituyen el centro de las preocupaciones relacionadas con el desarrollo

sostenible. Tienen derecho a una vida saludable y productiva en armonía con la naturaleza. (Agenda 21)

- El derecho al desarrollo debe ejercerse en forma tal que responda equitativamente a las necesidades de desarrollo y ambientales de las generaciones presentes y futuras. (Agenda 21)
- En el plano de la educación, toda persona deberá tener acceso adecuado a la información sobre el medio ambiente social (político, económico, cultural) y natural que dispongan las autoridades públicas, dentro de sus comunidades, así como la oportunidad de participar en los procesos de adopción de decisiones en los aspectos de involucramiento de la ciudadanía.
- Los gobiernos deberán suministrar y fomentar la sensibilización y la participación de la población, colocando la información a disposición de todos y todas y brindando los espacios para el encuentro y la construcción de saberes. Deberán proporcionar acceso efectivo a los procedimientos judiciales y administrativos; algunos de ellos: el resarcimiento de daños y los recursos pertinentes, apuntalando una justicia restaurativa con procesos de inclusión social.

Además, en dicha educación es necesario:

- Seguir un proceso continuo y permanente.
- Aplicar un enfoque interdisciplinario. Examinar las cuestiones sociales, políticas, económicas y ambientales desde una perspectiva local, nacional, regional e internacional.
- Subrayar la necesidad de que los jóvenes y niños adquieran sentido crítico, conocimientos, actitudes y valores para resolver los problemas de su propia comunidad en materia de resolución de conflictos.
- Insistir en la importancia de las actividades prácticas y las experiencias personales como métodos de aprendizaje significativo.

Una nueva educación requiere del replanteamiento de los procesos educativos en su conjunto, desarrollándose en un marco de nuevas orientaciones, méto-

dos, conocimientos y nuevas relaciones entre los distintos agentes educativos. Federico Mayor⁵ determina que una de las funciones que la UNESCO sostiene como una prioridad:

“[...] es llevar una educación sin fronteras y de calidad para todos durante toda la vida, lo cual es fundamental para abatir la violencia, propiciar la igualdad de oportunidades y desarrollar las potencialidades humanas, en las que el hombre pueda construir o reconstruir su identidad en un contexto de libertad y solidaridad [...]”⁶

La Educación para la Paz debe ser definida y redefinida durante los años venideros, con mayor o menor acierto, pero lo que nadie pone en duda, es que debe ser un proceso que cree conciencia, que lleve a comprender las relaciones entre los humanos y el ambiente (natural, social, cultural, tecnológico, económico, etc.). Debemos pensar los contenidos de ella y el compromiso que debe tener cada actor en la formulación de conceptos y estrategias, recapitando en los aspectos ideológicos, en las visiones del mundo en que deban sustentarse éstas prácticas educativas.

La Educación para la Paz se relaciona con conocimientos, procedimientos y actitudes, y uno de sus fines es el comportamiento responsable con respecto al medio y el compromiso para participar de forma activa por el prójimo, por la sociedad que debe recuperar las redes que la fundan y fortalecen.

Se debe pensar en una educación centrada en el niño, el joven y el adulto, que provea al hombre de oportunidades para construir su conocimiento a través de diferentes acciones, que favorezca la experiencia directa de los colectivos asumiendo el saber popular, su propia resiliencia y la apropiación del pensamiento científico, promoviendo el aprendizaje activo a través del grupo y la comunidad, donde pueden compartir ideas y experiencias, desenvolviéndose en contextos reales en los que los conceptos y herramientas aprendidas puedan ser reutilizados y se encuentren al alcance de todos.

Jürgen Habermas⁷ propone una razón comunicativa, cuyo fundamento es el del carácter intersubjetivo y consensual de todo saber y que devuelve a la sociedad el control crítico y la orientación consciente de fines y valores respecto de sus propios procesos, donde el desarrollo de un concepto de racionalidad puede ser capaz de emanciparse de los supuestos subjetivistas e individualistas que han sujetado la filosofía y teoría social moderna, con el fin de construir un concepto de sociedad en dos niveles, que integre los paradigmas de sistema y mundo de vida para elaborar, así, una teoría crítica de la modernidad que ilumine sus deficiencias y patologías y sugiera nuevas vías de reconstrucción del modelo de comunicación social, en vez de defender su definitivo abandono.

Entonces, se debe reafirmar a la educación formal y no formal como un instrumento preferencial para lograr el desarrollo humano y la integración de las nuevas generaciones y las existentes, no sólo como

5. Nació en Barcelona, en 1934. Doctor en Farmacia por la Universidad Complutense de Madrid (1958), en 1963 fue catedrático de Bioquímica de la Facultad de Farmacia de la Universidad de Granada y en 1968 llegó a ser rector de esta institución, cargo que desempeñó hasta 1972. Al año siguiente fue nombrado catedrático de su especialidad en la Universidad Autónoma de Madrid. En estos años puso en marcha el Plan Nacional de Prevención de la Subnormalidad para evitar, mediante diagnóstico precoz, enfermedades que cursan con grave deterioro mental. Cofundador en 1974 del Centro de Biología Molecular Severo Ochoa, de la Universidad Autónoma de Madrid y del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Entre otras responsabilidades políticas, el Profesor Mayor ha desempeñado los cargos de Subsecretario de Educación y Ciencia del Gobierno español (1974-75), Diputado al Parlamento Español (1977-78), Consejero del Presidente del Gobierno (1977-78), Ministro de Educación y Ciencia (1981-82) y Diputado al Parlamento Europeo (1987). En 1978 pasó a ocupar el cargo de Director General Adjunto de la UNESCO y, en 1987, fue elegido Director General de dicha Organización, siendo reelegido en 1993 para un segundo mandato. En 1999 decide no presentarse a un tercer mandato y, a su regreso a España, crea la Fundación para una Cultura de Paz, de la que es Presidente.
6. Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina, La Habana, Cuba 22 de noviembre de 1996.
7. Jürgen Habermas nació en Dusseldorf, Alemania, en 1929. Estudió en Gotinga y en Bonn, doctorándose con una tesis sobre Schelling y fue ayudante de Adorno desde 1956 a 1959 en el Instituto de Investigación Social de Francfort. Entre 1961 y 1964 ejerció como Profesor en Heidelberg, luego fue profesor titular de Sociología y de Filosofía en Francfort desde 1964 a 1971. Dirigió a partir de este último año el Instituto Max Planck de Starnberg. En 1983 regresa a Francfort, realiza importantes trabajos empíricos sobre comunicación de masas y socialización política: considera al pragmatismo americano como una interesante propuesta para compensar las debilidades de la teoría marxista de la sociedad. En 1976 desarrolla la teoría de la acción comunicativa con la intención de lograr una reconstrucción del materialismo histórico. Critica fuertemente al marxismo por descuidar el aspecto super-estructural y hacer fuerte hincapié en lo económico-material. En 1981, su interés se centra en la filosofía práctica: moral, ética, derecho y justicia. La noción clave es la idea de “comunidad ideal de comunicación”.

proceso permanente de enriquecimiento de los conocimientos y de las capacidades técnico-científicas, sino en la organización de la persona y de las relaciones entre individuos, grupos y naturaleza, que permitan desarrollar una Cultura para la Paz.

Toda tarea educativa está enmarcada en tres ámbitos de desarrollo personal y social: la esfera personal del “yo”, la de los “otros” y, finalmente, está la tercera esfera: el campo de la Educación para la Paz. (Figura N° 1: Relaciones de la Tarea Educativa)

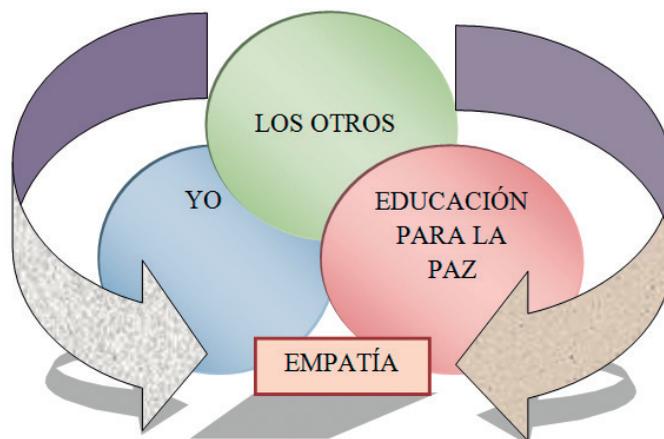


Figura N° 1: Relaciones de la Tarea Educativa

Fuente: Propia

Educadores para la paz

“Pensar no es una excusa para no hacer, sino un modo para hacer las cosas mejor”.

Edward de Bono

La costumbre occidental de la argumentación y la dialéctica es defectuosa, ignora los límites biogeofísicos de la naturaleza y los estilos de vida de las diferentes culturas, excluye lo autóctono, lo creativo, lo generativo, por tanto, se caracteriza por no ser totalizadora en el proceso de inclusión. Entonces, surge el pensamiento crítico, el cual vale para reaccionar ante lo que se pone enfrente y deberá ser el motor de innovadoras propuestas, pues la perspectiva utópica de reconciliación y libertad está basada en las condiciones mismas del proceso de sociabilización, produciendo una teoría de la solidaridad social en que las categorías de integración social e integración sistémica quedan referidas la una a la otra.

Para Galtung:

“[...] algunas etapas de la historia fueron como la force motrice que favorecieron la concepción de auténticos cambios en beneficio del hombre, pero en otros casos, trascendiéndose a sí mismo, se con-

virtieron en devastación y violencia, generando un meta-conflicto que lo condujo hacia la deshumanización absoluta”.

Ahí está su importancia y sentido para la vida y el destino de las personas, de ahí la imperiosa necesidad de conocerlos en su complejidad práctica, en sus lógicas internas y externas, para poder, finalmente, teorizarlos y sistematizarlos, para reintegrarlos a la realidad en forma de modelos y conceptos asequibles y adaptables por la racionalidad humana y, entonces, contribuir para manifestar los valores humanos fundamentales que permitan surgir los sentimientos más profundos de amor y comprensión, que hagan más feliz nuestra vida en este mundo.

Las personas se preocupan mucho por reaccionar frente a lo que se les presenta como material gráfico (periódicos, revistas, informes, etc.), como oralidad (comentarios de los maestros, profesionales y de comunicadores sociales, de noticieros y diversos formatos de TV), etc. Pero tan pronto como le llega la información, deben hacer mucho más que sólo reaccionar, necesitan iniciativa, planes y acción. No obtendrán esto a partir del pensamiento reactivo, pues se hace necesario construir un mundo a partir de la aceptación de una sociedad compleja en sus relaciones y sus miembros.

Se debe analizar el tema de la paz trabajando diferentes concepciones antropológicas que hablan de la tendencia del hombre hacia la cooperación y competencia (paz y violencia) y sus efectos en la evolución humana. El hecho de la paz como materia de estudio, de diálogo permanente, de reconstrucción de los valores sociales, implica integrar a todos los colectivos de una sociedad en un proceso de reconstrucción y construcción, de reconciliación y resolución en base a valores; pasar a delimitar el carácter disciplinar y académico, pero a su vez de saberes y experiencias populares y resilientes para una teoría que permita resolver los conflictos, finalizar la violencia y fundar nuevas praxis y conceptualizaciones de la post-violencia, basándose en una justicia restaurativa y participativa para todos los sectores involucrados.

La trascendencia y transformación de los conflictos en procesos de búsqueda de la paz social debe ser materia de análisis, diálogo y realización de una convivencia armónica en la sociedad. La integración de los miembros de la sociedad que se efectúa a través de procesos de entendimiento, encuentra sus límites no solamente en la violencia de los intereses en pugna, sino también en la presión que ejercen los imperativos de la autoconservación del sistema, los cuales desarrollan objetivamente su poder penetrando a través de las orientaciones de acción de los actores afectados, participando así en aquello que se quiere cambiar (búsqueda de la paz) o bien conservar (mantenimiento del conflicto).

Se debe tener en cuenta que los modelos dominantes de la auto-conservación de la sociedad se imponen en la teleología de las acciones de sus miembros, pero también en las redes funcionales de los efectos agregados de la acción. Entonces se hace necesario promover una cultura de la vida, pues ignorar la vida o no valorarla, nos lleva a una tendencia de pérdida de sentido de pertenencia a la propia esencia del hombre, de la sociedad y de los valores que la vida en relación conlleva.

Es por ello que pensar en que cada miembro de la sociedad puede transformarse en un multiplicador por la paz, alienta a continuar los pasos establecidos por el Papa Francisco, quien manifestó refiriéndose a la Paz en Colombia: “Una Colombia en paz debe tener memoria, coraje y esperanza [...] Para que cualquier país pueda ir adelante, tiene que tener tres referencias: memoria de la historia recibida, coraje para afrontar el presente y esperanza hacia el futuro”. (XXXI Jornada Mundial de la Juventud, Cracovia, Polonia, 2016).

El hombre es un ser con capacidad de paz, con una cosmovisión del mundo dada por la sociedad occidental, que naturalmente tiende a afirmar mediante la fuerza, la racionalidad de la paz. Si atendemos a la máxima *si vis pacem, para bellum* (“si quieres la paz, prepárate para la guerra”) y nos paramos frente a un giro epistemológico, será posible comprender el carácter activo, científico, factible y práctico de la deseada paz. Demostrando que en verdad esta constituye una realidad que puede ser racionalizada y teorizada desde varias esferas y desde diferentes miradas, fundamentalmente atendiendo a la visión cosmogónica de nuestros pueblos originarios; permitiendo, entonces, observar no la violencia y la destrucción, sino la posibilidad de equidad, igualdad y justicia en el marco de una Cultura de la Paz, una educación para ella; por tanto, se reafirma la premisa: “si quieres la paz prepárate para la paz”.

En el marco de un mundo complejo, en el cual los sucesos de la historia del hombre, nos señalan prolongados períodos de conflictos internacionales, regionales y locales, donde se hace difícil la convivencia entre los diferentes grupos sociales por cuestiones ideológicas (políticas, religiosas), étnicas, geográficas, culturales, etc. Es necesario aprender y fomentar una Cultura y una Educación de y para la Paz, ya que indudablemente es posible. Un verdadero cambio de paradigma: “*de la paz por medios violentos a la paz por medios pacíficos*”.

El proyecto de paz por medios pacíficos pone al hombre como punto de partida, no a las ideologías, credos, partidos políticos, países, etc. El hombre con su capacidad de mirar hacia un futuro posible, creando así los caminos para transitar hacia la paz, buscando las herramientas que le permitan a cada uno convertirse en un Educador para la Paz, conformando una Paz Cultural y una Cultura de Paz, es decir, nuevas culturas para nuevas realidades.

Conclusión

La paz es posible, las alternativas existen y la educación es una herramienta poderosa que alcanza a todos los colectivos. En vez de mirarla como el ideal distante, tenemos que actuar pensando que cada paso en su dirección representa una basada en normas éticas que no pueden escapar al análisis de la realidad, porque la paz es el despliegue de la vida que se desarrolla en un contexto de desafío permanente, dado que no se puede negar la existencia de lo contradictorio.

Ella crece a la sombra del negativo, a veces valiéndose de este.

Pensar, discutir, actuar, las alternativas existen, el compromiso con la educación en el plano formal de las políticas de Estado y en el plano informal de la propia culturalidad, es una parte del camino a transitar desde lo individual y colectivo. La capacidad del ser humano para revertir el conflicto es el imaginar que todas las actitudes que alejan de la violencia y llevan a generar acuerdos, cambios de formas, aceptación y compensación, son, sin duda alguna, los caminos correctos hacia una Cultura de la Paz.

El desafío está planteado, cada individuo y cada colectivo debe asumir las responsabilidades. El preámbulo de la Constitución de la UNESCO proclama que: “puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”.

Por ello, pensar en que es posible iniciar desde cada uno de nosotros un movimiento que nos conforme en Educadores para la Paz, es pensar que desde nuestras trincheras podemos aportar una luz de esperanza que ilumine un mundo hacia una nueva cultura, hacia una nueva educación, hacia una nueva forma de vivir y convivir en nuestro único hogar.

Bibliografía

Bertelloti, E. (2006). *Saber Ambiental, Sustentabilidad, Racionalidad, Complejidad y Poder*. Módulo 2, Ed. CTRA, Buenos Aires, Argentina,

Galano, C. (2006). *Ciencia, Cultura y sociedad*. Módulo 1, Ed. CTRA, Argentina Buenos Aires.

Habermas, J. (1999). *Teoría de la Acción Comunicativa*. España, Barcelona: Ed. Taurus,

Illich, I (2011). *La Sociedad Desescolarizada*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Godot,

Manifiesto por la vida: Ética de una producción sustentable. Pto. 1, p. 3.

Mayor F. (1996, 22/11), Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la, Transformación de la Educación Superior en América Latina. Cuba, La Habana.

Rivarosa, A. (2007), *Educación para un Futuro Sustentable: una visión Transdisciplinaria*, Módulo 9, Ed. CTRA, Buenos Aires: Argentina.

Royero, J. (2004). *Revista Iberoamericana de Educación*, Caracas: Venezuela.

Sauvé, L. (1999). *La Educación Ambiental entre la Modernidad y la Postmodernidad*. del *Canadian Journal of Environmental Education, Volumen 4*.

Savater, F. (1997) *“El valor de Educar”*. Ed. Ariel, España, Barcelona.

G. Vattimo y otros (2000). *En torno a la posmodernidad*. Barcelona, España: Anthropos.

Wollschlager, G. (1976). *Creatividad, Sociedad y Educación*. Barcelona: España. Ed. Promoción Cultural S.A.

Romero Lozano, S. (1993), *La distribución social de responsabilidades y actuaciones en el desarrollo futuro de la educación en América Latina*, en núm. 1, enero-abril, pp. 13-33. Disponible en: <http://rieoei.org/oeivirt/rie01a01.htm>

UNESCO, *Educación para la Convivencia y la Cultura de la Paz en América Latina y El Caribe*. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es>



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Recibido: marzo 21 de 2017 • Aprobado: julio 3 de 2017

Pensar la paz no es suficiente

*Carlos Eduardo Maldonado*¹
Universidad del Bosque

Resumo

Este artículo sostiene la tesis que, en un mundo abocado a la guerra en numerosos frentes y formas, y fundamental como es, es sin embargo insuficiente pensar la paz. Debe ser posible pensar con la paz, mas allá de la paz, y por encima de la paz dos cosas: la libertad, y la vida misma. De otro modo, se podría estar haciendo, sin saberlo ni desearlo, una apología indirecta al institucionalismo y al neoinstitucionalismo. Se suministran los argumentos para la tesis enunciada y se extraen algunas conclusiones.

Palabras Clave: Vida, Complejidad, (Neo)-Institucionalismo, Libertad

Thinking about peace is not sufficient

Abstract:

This paper argues that in a highly convulsed world in which war pervades nearly each country, thinking about peace is compulsory, and yet, insufficient. Throughout peace, beyond peace, on the basis of peace, we must additionally think about a twofold problem, namely freedom, and life. Otherwise, even without meaning it, we would all fall, without truly being aware of that, into the traps of institutionalism, and neo-institutionalism. The reasons are provided that support the claim and, at the end, some conclusions are drawn.

Key words: Life, Complexity, (Neo)-Institutionalism, Freedom

1. Profesor Titular Facultad de Medicina. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9262-8879>. Correo: maldonadocarlos@unbosque.edu.co

DOI: 10.17533/udea.unipluri.17.1.07

Introducción

Colombia comienza a pensar, gracias al Acuerdo de la Habana, por primera vez en términos de paz². Después de una larga historia de guerras y de violencia que no se agotan en el siglo XX, sino, se pueden remontar hasta el siglo XIX, seguramente antes. Acaso desde la misma Conquista y Colonización de América. Europa había vivido, hasta antes de la guerra de los Balcanes el período más pacífico de toda su historia, redondeando, unos 40 años. Y ello sin mencionar los ataques de que ha sido objeto por parte de grupos yihadistas, que han introducido, literalmente, una mentalidad de guerra en la mentalidad de los tranquilos europeos. Por otra parte, en la guerra en Siria e Irak participan a la fecha, directa e indirectamente, 77 países. Sin ambages, se trata de una guerra mundial.

De hecho, el *Global Peace Index* presentó en su informe del 2017 (<http://visionofhumanity.org/indexes/global-peace-index/>) que solamente diez países en el mundo se encuentran en paz y no participan, ni directa ni indirectamente en ninguna guerra. Estos países son: Botswana, Chile, Costa Rica, la isla de Mauricio, Suiza, Panamá, Japón, Qatar, Uruguay y Vietnam. Los demás países -193 en el sistema de Naciones Unidas-, tienen o participan, directa o indirectamente de alguna guerra.

Es indiscutible, desde cualquier punto de vista, que estamos a favor de la paz. Introduzcamos un oxímoron: soy un aguerrido pacifista. Por tanto, un combatiente antimilitarista, antibelicista, un partidario de los acuerdos, los entendimientos, la paz. Y sin embargo, es insuficiente pensar la paz. Este es el propósito de este texto: no es baladí pensar la paz, pero es a todas luces insuficiente. Mi tesis es que además y por encima de pensar la paz, debemos poder pensar la libertad, o la vida, dos expresiones de un solo y mismo problema.

Por consiguiente, este texto se articula en tres partes, así: primero expondremos lo que ha significado pensar la paz. Seguidamente nos concentramos en pensar la libertad, y la tercera sección, en pensar la vida, y lo que ello significa. Al final extraemos algunas conclusiones.

1. Pensar la paz

Quiero plantear una analogía: de la misma manera como toda la historia de la medicina nunca pensó la salud, sino, solamente, la enfermedad, asimismo, pensar la paz es análogo a pensar la enfermedad, no la salud misma. Con el reconocimiento explícito de que “salud” es un caso particular, aunque muy importante, para pensar la vida misma. Tenemos con nosotros, ante nosotros, violentólogos, tanto como pazólogos. Ninguno de ellos sabe muy bien de qué se trata el problema, verdaderamente.

Existen numerosos centros estratégicos alrededor del mundo que justamente por ser estratégicos no tienen la más mínima idea de lo que sea la vida misma. El institucionalismo y el neoinstitucionalismo han permeado los discursos, las estructuras y las prácticas de gran parte del mundo. Institucionalismo y neoinstitucionalismo político, jurídico, económico, sociológico. Si fuera teólogo lo diría: el institucionalismo y el neoinstitucionalismo son encarnaciones mismas del Maligno.

Pensar la paz ha consistido, desde Hobbes hasta nuestros días en pensar asuntos tales como la ausencia de guerra, y ello sin olvidar jamás la lección de Clausewitz (2005), o incluso, mucho antes, al de Sun-Tzu (2006) (dos autores que se estudian consuetudinariamente allá donde se habla de estrategia, dirección y liderazgo): la paz es la continuación de la guerra por otros medios, y la paz es la preparación para la guerra siguiente. Pura enfermedad, patología galopante. Ausencia, de guerra, armisticio, entrega de armas, reinserción, y no en última instancia, justicia, perdón y olvido. Acaso, en el mejor de los casos, reparación. Lo que quiera que ello pueda significar.

Los militares y, perdón por el término: la “inteligencia militar” (sic), gustan hablar de la guerra como un arte, y más recientemente, en el espíritu de nuestra época llegan a hablar incluso de las ciencias militares. Un eufemismo para tratar de subir en el escalafón de la epistemología, y querer obtener reconocimiento social y académico. Y claro, así, seguir pensando el continuo guerra-paz. Los militares y belicistas, que jamás han sabido de la vida.

2. Este es el texto de la ponencia presentada en el VIII Encuentro de la Red Rigés en Bogotá, Universidad Santo Tomás, en el mes de Septiembre. El estilo y el lenguaje han sido ligeramente modificados para adecuar la ponencia a un artículo científico.

La tradición fue, no sin buenas razones, desde Hobbes hasta Kant, y desde Hegel hasta Rawls, por ejemplo, víctima de la preocupación por la paz. Así, por ejemplo, Kant (2012), en el Tratado sobre la paz perpetua (1795) sienta un texto buen intencionado, pero política y socialmente desastroso: la paz perpetua es la paz de los cementerios, algo que, por lo demás, si mira con lupa, no es incoherente a los ojos de un pietista. (¿Cómo llamaríamos hoy, en el siglo XXI a un pietista). Un autor tan singular como M. Walzer lleva a cabo un trabajo único: mostrar con ejemplos históricos las justificaciones de las guerras como guerras justas e injustas (Walzer, 2001). La pretendida justicia de la guerra no elimina el valor moral de la acción. Guerras pretendidamente justas, en nombre de una religión, un dios, o un estado cualesquiera. Pseudo-argumentos para sangre, sufrimiento y muerte. Y nada puede justificar la muerte, el sufrimiento y la sangre, la soledad, el desarraigo, los desplazamientos forzados, los vejámenes y el aprendizaje de la desesperanza.

Quiero decirlo de manera franca y directa: pensar la paz es perfectamente insuficiente para aliviar las penas y sufrimientos, los estados y estatutos de los invisibles, los marginados, los sin-voz, las víctimas, los intocables, los excluidos, los sin-tierra, los enfermos, los pobres, todos los cuales constituyen la inmensa mayoría de los seres humanos. La paz es y ha sido tradicionalmente la preocupación del estado, de los poderosos, los pudientes o los protagonistas. Dicho de manera fuerte y puntual, la principal preocupación de los estados, los gobiernos, los regímenes y sistemas políticos es el de la legitimidad. Cabe aquí decirlo de manera sintética: la política no es otra cosa que la legitimidad de un régimen de propiedad (economía), pero la gramática de la política es el derecho.

Frente a eso que es la paz, con voz, propia, de un lado, sostenía Coetze: “Que el ciudadano vida o muera no es algo que preocupe al estado. Lo que le importa al estado y sus registros es saber si el ciudadano está vivo o muerto” (2009: 12). Para ello existen los registros estadísticos, los departamentos de planeación y de recursos humanos, en fin, los seguimientos de productividad a todos los niveles. A las instituciones sólo le importa que la gente esté ahí. Y lo que está ahí es el ser a la mano, como bien lo vio Heidegger. Existir es ser ahí, estar ahí, estar a la mano, disponible, saber donde está alguien, incluso sin que importe mucho qué está haciendo. Las políticas de paz son políticas de control.

De otra parte, S. Sassen (2014) retoma y amplía una idea originariamente formulada por el filósofo camerunés. A. Mbembe. Se trata del concepto de necropolítica (Mbembe, 2011). En este sentido, el capitalismo –por ejemplo las corporaciones, las empresas y el capital ya no matan a la gente; sencillamente la dejan morir. Y para eso, claro están los servicios de salud, las políticas sociales, las políticas públicas de salud, notablemente. En esto consiste el humanismo del capitalismo en su expresión más reciente, y esto se ajusta perfectamente a la idea de sostenibilidad y/o sustentabilidad: debemos poder dejarles el mundo a las generaciones siguientes por lo menos tan bien como lo recibimos. Palabras para decir simplemente que la gente sólo cuenta en la medida en que, unos, tienen valor, y otros no, y las cosas sencillamente deben funcionar.

Si para que las cosas funcionen es benéfica la paz, pues que sea bienvenida. Sólo que este argumento que a la vida misma y a la libertad no les importa que las cosas sencillamente funcionen. Tanto Hegel como Marx lo vieron con lucidez: que las cosas funcionen es extrañamiento (*Empfremdung*), alienación (*Entäusserung*). La vida misma debe poder reconocerse y realizarse en sus propias efectuaciones y productos. De lo contrario, el capitalismo enferma a la gente. Eso, y conduce a la necropolítica.

El concepto de paz corresponde a la lógica formal clásica la cual es eminentemente bivalente: o una cosa o la otra. Verdadero o falso, por ejemplo. La paz se erige siempre sobre el trasfondo de la guerra y la violencia, y aquellas terminan por proyectar su luz o su sombra sobre aquella. Exactamente a como acontece en el caso de la enfermedad. La mejor comprensión clásica de la salud fue –y sigue siendo: la salud consiste en la ausencia de la enfermedad. Cuando el pensamiento se emperiza y se aburre provienen los monstruos y los fantasmas. La vida de los occidentales siempre ha estado plagada de fantasmas y monstruos, ocasionalmente también llamados como demonios (aunque no lo sean necesariamente). La paz siempre estará rondada por sus propios miedos y fantasmas: la guerra, la violencia, el despojo, las violaciones y el desasosiego de la existencia misma.

Así las cosas, con la paz, más allá de la paz, por encima de la paz, debemos poder pensar y hacer posible la libertad y la vida. La paz siempre se asimila aun espíritu adusto, y la estética de la paz es formal. En contraste, la libertad y la vida implican alegría, y

su estética es la del desenfado, la espontaneidad y la creatividad sin frenos.

Digámoslo sin más, la libertad y la vida implican la alegría de vivir. Esa que es más y muy distinta a la felicidad misma. Recordemos que entre los griegos antiguos, en contraste con la sociedad del consumo, de las canciones de tres minutos y las películas de una hora veinte, de programas con cortinas de risas, abucheos y aplausos, en fin, la sociedad de la banalidad y de la obsolescencia programada, a todos los niveles y escalas – entre los griegos, decimos alguien sólo podía saber y decir que era feliz al final del día; esto es, al final de su vida. No en los momentos episódicos, acaso desenfrenados, en los que se sabe que la felicidad es siempre sólo pasajera. Nuestro mundo no sabe de felicidad, la diseña, la planea, la fabrica, y así, aquella es falsa.

La alegría de vivir, ese estado –no momento- en el que las palabras se quedan cortas y es el cuerpo el que habla.

(No puedo evitar decirlo: la mente muchas veces nos engaña; el cuerpo jamás miente. La dificultad estriba en que Occidente jamás supo del cuerpo, lo condenó, o bien, como hoy en día, lo banalizó. Siddhartha Gautama decir que la mente es un mico loco borracho picado por una avispa. Precisamente por ello debemos poder controlar nuestra mente. La inmensa mayoría de la gente es víctima y objeto de su mente, y no lo saben. Y por ello mismo, jamás tuvieron cuerpo).

2. Pensar la libertad

Pensar la libertad es equivalente –aunque no exactamente lo mismo-, a pensar la autonomía, la independencia, la autarquía misma, el tener criterio propio, la capacidad de pensar por sí mismos y de actuar con criterio propio, en fin, pensar la existencia de máximos grados de acción, y hacerlos eventualmente posibles. Se trata, más que de la capacidad de llevar a cabo cálculos y razonamientos probabilísticos, por el contrario, de imaginar, soñar, jugar con la fantasía, en fin, intuir.

(¿Puedo decir, entre paréntesis, que la Grecia arcaica pensaba en el modo del *nous* y el *noein*, mientras que la Grecia clásica le impuso a la humanidad occidental el modo del *logos* y el *legein*? Y que el único filósofo, científico o autor que recuperó jamás el *noein* fue E. Husserl, el padre de la fenomenología?

El *logos*, al cabo, será el modo de vida y pensamiento del *demos*).

En la Grecia antigua la libertad era designada como *Eleuthería*, representada por Artemisa. Y esto poco y nada tiene que ver con el autós-nómos. En la Grecia antigua había incluso otro concepto propio, la autos-arché, de donde proviene la autarquía, algo que se pierde por completo en la Grecia antigua, y a fortiori, en el período helenístico. Si remontamos la *eleuthería* a los misterios de Eleusis, la idea se torna magníficamente sugestiva, pues entonces la *eleuthería* hace referencia al nacimiento y la gestación de vida, en fin, el renacimiento incesante de la vida, la alegría, la esperanza, las fiestas y la *hybris*.

(La Grecia clásica no sabe nada de *hybris*; a lo sumo, tan sólo de *pathos*. Pero son dos cosas completamente distintas).

Quizás la única vez que Occidente pensó con seriedad la libertad fue, dicho políticamente, en los *Federalist Papers* (Hamilton, Madison, Jay) de los padres fundadores de los Estados Unidos de América, todos ellos masones, o bien, en otro plano, con la revolución burguesa de 1789. Lo que sigue es simplemente las derivaciones de esos dos momentos filosófica y culturalmente ligados entre sí. Ni siquiera en ese momento de una auténtica inflexión cultural como fue el *Quattrocento*, fue la libertad el tema primero de preocupación.

En este marco, no huelga mencionar que cuando la burguesía era una clase en ascenso y con pretensiones de poder hablaba y defendía el derecho a la subversión, como un derecho natural. Así, desde Hobbes hasta Locke el derecho natural a la subversión aparece como un derecho exactamente al mismo nivel que la libertad de pensamiento o la libertad de opinión. Sin embargo, después de la Revolución Francesa, después de la Independencia de Estados Unidos, y tanto más después de la Revolución Industrial, jamás la burguesía volvió a mencionar el derecho a la subversión, y mucho menos como un derecho natural; hoy, digamos, como un derecho humano.

Paulatina, pero sistemáticamente la libertad se convirtió en un asunto de control social, pertenencia social, límites sociales. Rousseau lo pontificó en estos términos: la libertad y los derechos de cada quien llegan hasta donde comienzan los de los demás. Es la libertad como límite, y esa es una falsa libertad.

Debemos poder pensar la capacidad de independencia, de autonomía, de capacidades por sí mismos, por parte de los individuos viviendo en comunidad (*koinonía*). La libertad carece de fronteras pues coincide con la capacidad misma de la vida. (¿No es M. Nussbaum quien ha venido a invitarnos a pensar la vida misma en términos de capacidad (*capabilities*), por tanto siendo reconocida como una humanista eximia, única, en nuestros días? Sí, capacidades, y nunca competencias destrezas y habilidades. Las instituciones actuales nada saben de libertad, y sí mucho de control, planeación, planificación, diseño, estrategia, táctica y competitividad. Parece que estamos podridos).

Seres encadenados y limitados no pueden enseñar la libertad a otros. Es como decir, que quienes son han sabido de la alegría de vivir, no pueden entender la alegría misma de vivir, y creen entonces que sólo se aprende a golpes en la vida. La concepción sacrificial de la existencia y la desesperanza permean muchas, casi todas las esferas de la vida social. Así las cosas, el misterio es: cómo hay (aún) gentes³ que cree en la vida, en el futuro, que juega, apuesta, cree, confía? Gentes con ilusiones, que se atreven una y otra vez, que son capaces de sueños y de fantasía. Decía Hegel, no sin humor, que el joven se siente naturalmente inclinado a cambiar el mundo, pero cuando se da cuenta que no lo puede, se vuelve hipocondríaco. Los jóvenes osan, desafían, cuestionan, cambian, sueñan, y están llenos de ilusiones. Los viejos son todos aquellos que han perdido la capacidad de juego y han aprendido que al final las cosas siempre siguen igual y nada cambia.

Si cabe decirlo en términos de toda la discusión científica y filosófica del siglo XIX, los viejos son fijistas (fijismo) y gradualistas (reformismo). Los jóvenes son todos aquellos que son catastrofistas (catastrofismo), y quieren entonces cambios estructurales, radicales. Como se aprecia, la juventud o la vejez no son un asunto de años, sino una estructura mental, o una forma de vida. El joven siempre se quiere libre y se sabe libre. El viejo ha llegado a creer que la libertad es una cuestión de historia, ideas o ciencia-ficción. Evidentemente, el cambio que quiere el joven no es, en absoluto, cambios incrementales; por el contrario, se trata de innovaciones radicales. Los jóvenes hacen la historia. Los viejos la conservan.

La verdadera libertad no sabe de fronteras o de límites, hoy, cuando la geografía política está signada por el derecho administrativo, y cuando la política se circunscribe a la Carta Magna. (Los abogados lo saben: hubo una época en la que las garantías de la vida política no estaban en el derecho constitucional, sino en el derecho civil. No es este el espacio para desarrollar este argumento). El resto, es asunto de las fuerzas de seguridad y de policía del estado. Sí, del estado-nación.

En otro lugar he desarrollado la idea de que es perfectamente posible no una política indiferente del estado, pero sí independiente del estado. Una política semejante es una política de vida, y tiene como nutriente la libertad y la alegría de vivir, algo de lo cual no puede hacerse, en absoluto, un tema de políticas públicas.

La libertad, puede decirse, coincide con la voluntad de vivir y que en palabras de Nietzsche se caracteriza por una palabra: “¡más!”. Nunca es suficiente con la libertad, y cuando esta es afirmación de vida, amplía las fronteras del conocimiento, desafía los límites de la física (Schrödinger, 2007), en fin, concibe dimensiones adicionales, para decirlo en términos de tres ciencias o disciplinas diferentes (la cienciometría, la física y las matemáticas).

La verdadera libertad no puede ser pensada como un acervo tan sólo del individuo. Nadie es verdaderamente libre si los otros, alrededor suyo no lo son igualmente. De la misma manera que la auténtica felicidad no es sin la felicidad también de los otros. De esta suerte, la libertad ha implicado desde siempre un compromiso. En la Grecia arcaica era un asunto agónico, como lo era, por lo demás la ética. Sólo posteriormente se va a degradar hasta convertirse en asunto de valores y principios, la pobre ética. La ética, esa que nunca puede enseñarse, sino, se aprende con el ejemplo, es como la libertad, que jamás puede ser introducida desde afuera. La auténtica libertad se conquista desde adentro. Pero nunca de forma solitaria. Siempre en el horizonte del mundo y de los otros.

Y sin embargo, de la libertad no puede hacerse una bandera, a pesar de Delacroix y su imagen de la libertad guiando al pueblo. Delacroix tiene el mérito

3. Prefiero la expresión castiza mexicana de “las gentes”, al genérico y más habitual en otros países, de “la gente”. El plural no es un rasgo menor en este contexto

en haber sido acaso el primero en pintar una idea, no simplemente una experiencia. Pero la verdadera libertad sólo se la piensa como desafío y reto, como juego y como problema.

Pensar la paz no es suficiente si al mismo tiempo, más radicalmente, no planteamos el reto de ser auténtica y radicalmente libres. Sólo que la libertad verdadera se alimenta, se nutre de criterio propio. Con todo y el riesgo de poder estar equivocados en la formación del criterio.

En fin, el hombre o la mujer libres no conocen el miedo. En algunas ocasiones tan sólo están imbuidos de prudencia.

3. Pensar la vida

Pensar la vida significa por lo menos dos cosas: de un lado, pensar la ausencia de necesidad, la contingencia, el azar, la incertidumbre y la indeterminación. Todo ello podemos traducirlo en un término: pensar lo inútil, o el ocio, la plena indeterminación. Y de otra parte, al mismo tiempo, equivale a pensar equilibrios dinámicos o desequilibrios, el filo del caos, las catástrofes (o, si se quiere, los intersticios, las comisuras, los pliegues, los rizomas), en fin, pensar la complejidad misma.

La existencia no es necesaria en la economía del universo, es siempre, tan sólo un fenómeno contingente y azaroso. En este sentido, decían los griegos –los últimos paganos- que la *moira* es el tejido que cada cual se merece a partir de lo que va construyendo. Las Parcas (Cloto, Láquesis y Átropos) tan sólo van tejiendo el destino que cada quien se va haciendo. Un destino del cual ni siquiera los dioses ni los héroes se escapan.

El problema de fondo aquí es el lugar que a la vida –por ejemplo, que cada quien tiene- en la economía del universo. Y ello implica poner abiertamente sobre la mesa, a plena luz del día, el más difícil de todos los problemas, a saber: reconocer el papel del azar y saber cómo el azar puede cumplir una función positiva. Pues lo cierto es que la inmensa mayoría de personas prefieren tener una mala explicación a ninguna explicación. Pues el tema de fondo consiste en reconocer que muchas veces las cosas suceden sin ninguna razón, o sin una razón mejor que otra. Pensar la vida no es otra cosa que pensar la contingencia, y su papel frente a la necesidad.

Ya decía J.-P. Sartre que el más grande invento del ser humano es sí mismo: los seres humanos se inventan constantemente a sí mismos, incluso en las formas más inverosímiles e inauditas. Pero sólo se inventan a sí mismas cuando están imbuidos de vida. Pues bien, existe una palabra en español que no encuentra absolutamente ningún parangón en ningún otro idioma (indoeuropeo). Se trata de la palabra “ganas” en la expresión: “tener ganas, tengo ganas”. El carácter gutural que en realidad procede del estómago de los intestinos o de alguna otra víscera, esa voz gutural que se detiene un instante en el comienzo de la palabra, es bastante más y algo muy diferente, por ejemplo al “*désirer*” francés o al “*vouloir*”, al “*wünschen*” alemán o mucho más al “*möchten*”, al “*want*” inglés, o al “*need*”, los cuales no involucran para nada lo más profundo del cuerpo.

Pensar la vida es tener ganas de la vida, ganas del tiempo y ganas de la existencia y todo lo que se anuncia más allá de ella.

Sin embargo, al mismo tiempo, pensar la vida equivale exactamente a pensar en términos no-algorítmicos.

En verdad, la necesidad siempre ha hablado en términos de algoritmos. Precisamente por ello se ha presentado siempre con los trajes diversos que puede: leyes, normas, mandamientos, preceptos, recetas, manuales de función, procedimientos, protocolos y otras formas de normatividad, siempre vigente. Los algoritmos, que son formas, pasos o métodos para resolver problemas, han definido desde siempre la historia de Occidente. Occidente, de todas las civilizaciones, aquella que ha vivido mas poco tiempo, y que ha entrado en un callejón sin salida del cual no sabe cómo salir, sin transformarse radicalmente a sí misma. Occidente, la síntesis de Atenas, Jerusalén y Roma.

Pensar la vida implica reconocer que la vida consiste en el permanente irrespeto a las leyes de la física, notablemente, de la física clásica, la cual sólo sabe de mecanismos, sistemas y estructuras fuerzas, poder, acción-reacción, caída libre y aceleración, por ejemplo. La física que existe y se expresa como mecánica clásica. A su manera E. Shrodinger lo vio con una palabra fea, con la que él mismo estuvo en desacuerdo, cuando afirmó que la vida es neguentropía. (Digamos entre paréntesis, que cuando una palabra no es bella, con toda seguridad no dice nada verdadero). Posteriormente, de forma más afortunada, I. Prigogine re-

conoció que los sistemas vivos son estructuras disipativas; o lo que es equivalente, siempre existe lejos del equilibrio, lo cual quiere decir, literalmente, retando o desafiando al equilibrio, ese concepto medular de toda la cultura y civilización occidental anteriores.

La vida es el mejor ejemplo de todos los sistemas complejos. Así, pensar la vida es exactamente pensar la complejidad misma del mundo, la naturaleza y el universo. Ahora bien, ¿qué son los sistemas complejos? Son ante todo, y esencialmente, sistemas impredecibles. Dicho en otras palabras, sistemas que cuando se los controla se los mata, literalmente. Pensar la vida no es simple y sencillamente otra cosa que pensar el tiempo, pues es el tiempo el que hace a la cosas complejas; esto es, el reconocimiento explícito de que el pasado es cualitativamente diferente del futuro (Prigogine, Nicholis, 1998). Nadie se baña dos veces en el mismo río, sostenía el Oscuro de Éfeso.

Pensar la vida es pensarla incluso en medio del conflicto, en medio de la injusticia y el vejamen. Y no ceder ni un milímetro. La vida, mucho más que resistencia, consiste en la certeza de que jamás seremos vencidos. Y acaso por ello la paz sea posible y verosímil.

En griego existían dos palabras para designar la vida, la *zoe*, y el *bios*. La *zoe* era el término empleado para designar un tipo de vida como ente o sustancia, esa vida que vive en, a pesar, y a través de los vivientes. Chronos devorándose a sus hijos hasta que Gaia se revela, es un buen ejemplo de esa vida que vive, ella, pero no viven los vivientes. Sin ambages, la perdurabilidad de las instituciones es exactamente la *zoe*. Las instituciones permanecen, los individuos pasan. Y entonces se ufanan las instituciones de su antigüedad y robustez.

De otra parte, el *bios* es aquella forma de vida que toma el destino en sus propias manos. No en vano el texto en el que aparece de manera originaria y destacada el *bios* es en el *De Anima* de Aristóteles. En otras palabras, el *bios* es esa clase de vida por medio de la cual la vida misma (en general) adquiere sentido - pues de suyo, vivir por vivir carece de sentido. La vida se desborda a sí misma.

No es suficiente pensar la paz, si a través suyo no vislumbramos también y ante todo a la vida misma. La vida tal-y-como-la-conocemos, tanto como la vida-tal-y-como -podría-ser-possible.

Una forma de existencia radical sabe que la vida es posible y tiene sentido incluso aunque la paz no exista, o mientras llegan las condiciones para hacerla posible (Maldonado, García-Mezza, 2016). Es tanto como decir, que la vida se sabe y se quiere a sí misma incluso en medio de la enfermedad y las dolencias, y no desfallece. Vivir es un asunto sobre el cual no existen recetas, pero que cada quien logra comprender tan sólo desde adentro, a veces, y siempre tan sólo al final del día.

Y es al final del día cuando sabemos si una vida ha valido la pena de ser vivida. Con todo y su vulnerabilidad permanente.

Conclusiones abiertas

El nazismo y el fascismo fueron derrotados militarmente. Pero al cabo, triunfaron política y socialmente. Lo que hoy vemos como normalidad política, institucional y neoinstitucional no es otra cosa, simple y llanamente, que fascismo y nazismo actualizados en el lenguaje y modos del siglo XX y XXI (Goldberg, 2009). ¡Y la gente no lo sabe! Mientras que los académicos se devanan los sesos hablando de neoliberalismo, neo-republicanismo, la crisis de las ideologías, la inutilidad de hablar de izquierda y o de derecha, ¿“La posibilidad” o “las posibilidades”? de la tercera vía, y otras cosas semejantes y aladañas, la verdad cultural es que vivimos el triunfo del fascismo y del nazismo. Y justamente por eso no sabemos -aún- de vida, o de libertad. Sino de adscripción y afiliación a organizaciones, empresas, estados, gobiernos, partidos e iglesias, por ejemplo. Quisiera decirlo de manera clara y directa, por ejemplo, a raíz de Colombia: Colombia no es un país de derechas y extremas derechas políticamente; mucho peor, es un país culturalmente de derecha y extrema-derecha. Aun no empezamos a pensar la vida, y menos aún la libertad. Y mucho menos, a hacerla posible. Esta es exactamente una tesis de complejidad: pensar la vida y la libertad consiste en indeterminarlas. Digámoslo por vía indirecta: mientras que a la enfermedad, manifiestamente, hay que determinarla, la salud es esencialmente un tema de indeterminación, y grados máximos de libertad.

La paz admite y requiere de planeación, control, aseguramiento, seguimiento, y los mecanismos y estructuras que les son concomitantes. (Atención al lenguaje). En contraste, pensar la libertad y la vida equivale exactamente a dejarlas volar, sin seguimiento ni control de ningún tipo. La educación, la ética, la

religión y la política por decir lo menos, no han empezado a pensar la vida y la libertad. Tienen un retraso de por lo menos sesenta años. Pensar la vida es pensar una vida libre, y porque es libre tiene sentido. La búsqueda del sentido al costo de la libertad es propio de la vida de los esclavos. Y como sostiene la filosofía desde Demóstenes, mientras que el esclavo teme solo el dolor, lo que más teme el hombre libre es la vergüenza. La vergüenza: fallarles a las personas que nos son más queridas, y ser objeto de miradas ajenas de debilidad y flaqueza.

Si hay algo que el Sistema –en el sentido al mismo tiempo más amplio pero fuerte de la palabra (en los años 1960s se decía: “el establecimiento (*the establishment*)-, esto es, las empresas, las iglesias, los partidos, los ejércitos, la familia misma, no perdonan y sancionan fuertemente es la libertad, la independencia, la autonomía, el tener un criterio propio. Por el contrario, lo que hoy se estimula –y existe toda una ingeniería social muy fuerte y bien aceiteada-, es el sentido de pertenencia, “ponerse la camiseta”, “pedalear juntos”, a través de artificios como: visión, misión, himno bandera, objetivos estratégicos, táctica, seminarios de actualización y reingeniería, convivencias, y toda una clase de prácticas y ejercicios de adoctrinamiento. De los tres ideales de la Revolución Francesa de 1789 la libertad es la que menos existe hoy en día, y la que es más fuertemente sancionada.

En numerosos lugares se ha vuelto psicótica a la gente, literalmente. Entonces encontramos gente que dice: “Voy a hablar a título personal, no a título institucional”. Esto no es a la luz de una sana psicología y psiquiatría, otra cosa que bipolaridad institucionalizada. Gente que se escinde, por lo menos en dos, y que no sabe de su insanidad mental y emocional. Como si hablar a nombre de la institución tuviera un valor distinto al personal. Son incluso numerosas las revistas, por ejemplo, en las que se lee: “la opinión de los autores no compromete a la revista”. ¿No eran Deleuze y Guattari (1985) quienes decían que el capitalismo y la esquizofrenia son una sola y misma cosa? (“Ah, pero claro: son franceses”).

Manifiestamente, la paz es conveniente y provechosa. Pero sólo de la vida puede decirse que es buena. La vida es buena, y es, de lejos, el mejor regalo que jamás puede tener cualquier ser en el universo. Hasta los animales, y más recientemente hemos llegado a saberlo, también las plantas, se afligen cuando la vida se escapa o se aleja. La vida siempre

quiere sólo más vida, y por ello mismo, es tiempo y se quiere como tiempo (Maldonado, 2018). Tiempo real, tiempo sociable e imaginable. El mejor regalo que puedo querer es tener más tiempo para estar contigo, le dice un amante a la amada. Tiempo: ese es el mejor regalo que puede haber ante la alegría de la existencia, la cual, paradójicamente, es alegría sin tiempo.

Mientras que la paz supone estrategias de diversa índole, la paz exige y demanda sabiduría. Y el verdadero sabio es alegre, jamás enseña, siempre permite a los demás aprender, y no hace de sí mismo una figura pública. El sabio jamás se anuncia, pero puede ser reconocido por sus palabras y sus obras.

La vida, el mejor regalo para alguien verdaderamente bueno. Incluso aunque la paz no sea posible, o mientras la paz llega. Acaso, también, luego que la paz ha sido firmada y se implementa. Pero ese es otro tema que aquí no nos interesa por mundano. Lo mundano es todo aquello de lo que todos hablan y sobre lo cual cada quien se siente con derechos de expresar opiniones a diestra y siniestra.

Sobre la vida, las opiniones sobran, y el recato antecede a la prudencia y a la sabiduría verdaderas. Y entonces no juzgamos las vidas de los otros, pues la vida misma es el mejor juez que puede haber en la tierra. No, la vida no es justa, pero siempre es buena. Y como estaba escrito a la entrada del Oráculo de Delfos: “Sólo lo bello es justo”. La máxima belleza es la vida en su exuberancia y diversidad en constante evolución y sin saber de telos.

Referencias

- Clausewitz, K., (2005). *De la guerra*. Madrid: La esfera de los libros
- Coetze, J. M., (2009). *Diario de un mal año*. Bogotá: Random House Mondadori
- Deleuze, G., Guattari, F., (1985). *El antiedipo: capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Paidós
- Goldberg, J., (2009). *Liberal Fascism. The secret history of the american left, from Mussolini to the politics of change*. Crown Forum
- Kant, I., (2012). *Sobre la paz perpetua*. Madrid: Akal

Maldonado, C. E., Mezza-Garcia, N., (2016). "Anarchy and Complexity", en: *Emergence: Complexity and Organization*, (Marzo), pp. E: CO 2016 18(1): 52-73

Maldonado, C. E., (2018). *Tiempo + Vida = Biopolítica. Política y complejidad*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo (en prensa)

Mbembe, A., (2011). *Necropolítica*. Barcelona: Melusina

Prigogine, I., Nicholis, G., (1998). *Estructura de lo complejo*. Madrid: Alianza

Sassen, S., (2014). *Expulsions. Brutality and Complexity in the global economy*. Harvard MA: Belknap Press

Schrödinger, E., (2007). *¿Qué es la vida?* Barcelona: Tusquets

Tzu, S., (2006). *El arte de la guerra*. Madrid: Taschen Benedikt

Walzer, M., (2001). *Guerras justas e injustas: un razonamiento moral con ejemplos históricos*. Barcelona: Paidós



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Recibido: junio 2 de 2017 • Aprobado: agosto 11 de 2017

Los recursos tecnológicos virtuales como favorecedores de la enseñanza y los aprendizajes de ciencias morfológicas

Ana Patricia Fabro¹

Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe. Argentina

Resumen

Para la enseñanza de la asignatura Morfología Normal de la Carrera de Bioquímica de la Universidad Nacional del Litoral en Santa Fe, Argentina, se diseñó una experiencia *b-learning* combinando la enseñanza presencial con la enseñanza virtual, mediante una propuesta presentada en un entorno virtual en formato *Moodle*. Para el aprendizaje de los diversos tópicos se propusieron foros virtuales con problemas integradores para que los estudiantes los resuelvan mediante la consulta de materiales provistos por la cátedra, bibliografía actualizada proveniente de libros impresos, *e-books* y sitios web. A través de la presente investigación se buscó conocer los aportes de dichas actividades a la enseñanza y los aprendizajes de las Ciencias Morfológicas. Como resultado del estudio se aprecia que la resolución de problemas mediante foros virtuales favoreció la construcción grupal del conocimiento, y el aprendizaje autónomo de los estudiantes. Además, permitió integrar los contenidos y aplicarlos a situaciones diferentes, constituyendo una herramienta muy valiosa para la enseñanza y los aprendizajes de las Ciencias Morfológicas.

Palabras clave: foros virtuales-problemas-enseñanza-aprendizajes-Ciencias Morfológicas.

Virtual technological resources as encouraging the teaching and learning of morphological sciences

Summary:

For teaching the subject Morphology Normal of Race of Biochemistry at the Universidad Nacional del Litoral in Santa Fe, Argentina, one b-learning experience combining classroom learning

1. Profesora Titular de la Cátedra de Morfología Normal. Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe. Argentina. Correo: anapfabro@hotmail.com

DOI: 10.17533/udea.unipluri.17.1.08

with e-learning was designed by a proposal in a virtual environment Moodle format. For learning various virtual forums with topics proposed integrators problems for students to solve they by consulting materials provided by the Chair, updated bibliography from printed books, e-books and websites. Through this research was to understand the contributions of these activities to the teaching and learning of Morphological Sciences. As a result of the study shows that the resolution of problems through virtual forums group favored the construction of knowledge, and independent student learning. It also allowed integration of content, and apply them to different situations, constitute a valuable tool for teaching and learning the Morphological

Sciences.Keywords:virtual-forums-problems-teaching-learning-Morfologies Sciences.

1-Introducción:

1-a) Planteo del problema:

Los aportes de la sociedad del conocimiento, los cambios que se producen en la forma de abordar los contenidos educativos como consecuencia de la incorporación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), las repercusiones que ello comporta en los alumnos en su estructura cognitiva, en sus modos de aprender y en sus procesos de vinculación con la realidad y con los demás, son temas centrales para reflexionar e investigar en educación (Barroso Osuna y Cabero, 2010).

La enseñanza de las ciencias morfológicas (que comprende las disciplinas anatomía e histología) no ha sido ajena a esta situación. La contradicción existente entre los adelantos alcanzados en la esfera científica y los modelos educativos utilizados para su enseñanza a nivel superior, que permanecían amarrados a esquemas tradicionales, generaron un conflicto que derivó en la búsqueda de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Estas ciencias se estudiaron tradicionalmente mediante la práctica con modelos anatómicos de animales o de caucho y a través de la observación microscópica de células, tejidos y órganos animales o humanos. Sin embargo, esta práctica microscópica tradicional no permite, por ejemplo, la observación de la estructura estudiada por varios alumnos al mismo tiempo, lo que dificulta la discusión interactiva. Por otra parte, el costo y la complejidad del microscopio óptico determinan que pueda ser usado solamente en el ámbito del laboratorio y durante el tiempo establecido para la duración del trabajo práctico, impidiendo que los alumnos puedan continuar la observación y la discusión, de las imágenes observadas, fuera de los

horarios del laboratorio. En el ámbito de la anatomía, la observación de modelos anatómicos de caucho y de órganos formolados o frescos, por ejemplo, también queda reducida al ámbito del laboratorio.

Si bien esta metodología de enseñanza ha perdurado a través de los años, es necesario en la actualidad proponer nuevas herramientas para la enseñanza y los aprendizajes de las ciencias morfológicas, aprovechando los recursos que nos ofrecen las tecnologías de la información y de la comunicación.

Para tal fin y con el objeto de facilitar el acceso a la información a los alumnos en diferentes tiempos y espacios, se diseñó en la Cátedra de Morfología Normal, una modalidad de aprendizaje combinado (*b-learning*) para complementar el cursado presencial de las ciencias morfológicas (anatomía e histología) con una propuesta presentada en un entorno virtual de aprendizaje en formato *Moodle*. La misma brinda a los estudiantes un material didáctico organizado en tópicos generativos, diseñado en un formato con alto contenido visual que contiene, además, numerosas actividades interactivas, foros de discusión y consultas electrónicas.

A los fines de que los estudiantes participen activamente de la propuesta, se diseñaron actividades de resolución de problemas anatómicos e histológicos presentados mediante la modalidad de discusión en foros virtuales.

1-b) Objetivo:

Si bien la propuesta es muy amplia, el objetivo del presente trabajo es conocer de qué manera la resolución de problemas mediante foros virtuales, aporta a la enseñanza y los aprendizajes de las ciencias morfológicas.

2- Metodología:

El propósito de un diseño de investigación consiste en encontrar dentro de una modalidad de investigación apropiada, las respuestas más válidas a las preguntas que se plantean, por tal motivo, es muy importante la correspondencia entre el diseño de la investigación y los objetivos de esta.

Para tal fin, se diseñaron instrumentos para recabar datos de tipo cualitativo (por ejemplo, listas de cotejo para el análisis de los problemas planteados por los docentes y así como también de las resoluciones realizadas por los alumnos a dichos problemas en el entorno virtual), e instrumentos para recabar datos de tipo cuantitativo (softwares provistos por el formato *Moodle* que valoran el número de visitas y participaciones de los estudiantes en el entorno virtual).

La muestra de estudiantes estuvo conformada por sesenta alumnos participantes de la propuesta *b-learning* que cursaron la asignatura.

Mediante una lógica de investigación de tipo cualitativa se analizaron los problemas planteados y las respuestas enviadas por los alumnos al foro virtual; y desde una lógica cuantitativa (a partir de los datos provistos por el programa estadístico del entorno virtual), se analizó el grado de participación de los alumnos en dicha actividad.

Para analizar el diseño de los problemas propuestos por los docentes se tuvieron en cuenta las siguientes categorías:

- Relevancia del tópico abordado.
- Contextualización del problema.
- Capacidad del problema para propiciar la discusión grupal y la integración de los contenidos.

Para el análisis de las respuestas enviadas por los alumnos a los foros virtuales se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- Pertinencia, corrección y profundidad.
- Construcción grupal de la respuesta.
- Abordaje integrado, incluyendo aspectos anatómicos e histológicos.
- Reflexión crítica.
- Autonomía en la búsqueda bibliográfica.

Con respecto al grado de participación de los alumnos, se analizaron los datos provistos por el programa estadístico del entorno virtual que permite conocer el número de alumnos que participa respondiendo o ayudando en la resolución del problema planteado, así como también el número de alumnos que están conectados al foro virtual en forma pasiva, es decir, sin contestar en el mismo, pero leyendo las respuestas de los demás participantes,

3- Resultados:

Las situaciones problemáticas se presentaron en el foro virtual de discusión en forma semanal, durante el cursado de la asignatura morfología normal.

Las diferentes respuestas, subidas por los alumnos al entorno virtual, eran guiadas permanentemente por los comentarios del profesor que orientaba, sin intervenir directamente en la resolución del problema planteado. Al finalizar el tiempo previsto para la discusión en el foro, los profesores señalaban, en forma virtual, cuáles de las respuestas se acercaban más a la solución del problema y cuáles debían revisarse.

A continuación se presentan algunos ejemplos de problemas presentados:

Problema planteado en la semana N° 1:

Temática: osteología.

En un allanamiento policial se logró desenterrar restos óseos humanos. Al ser consultado por los perodistas, el médico forense explicó que se trata de huesos correspondientes a una mujer. ¿Cómo hizo para darse cuenta? ¿qué tipos de huesos encontraron?

Problema planteado en la semana N° 2:

Temática: tejido óseo y cartilaginoso.

Juan Francisco decide colocarse un *piercing* en la nariz, pero tiene temor de que le duela mucho. Para asesorarse recurre a un estudiante de ciencias de la salud para que le indique en qué lugar le va a doler menos y porqué.

Problema planteado en la semana N° 3:

Temática: anatomía e histología del aparato circulatorio.

Mariano y Marcela han sido padres de una niña que nació con bajo peso.

Al leer el informe de la ecografía que le realizaron, Mariano se entera que la pequeña presenta una comunicación auriculoventricular en su corazón.

Angustiado le pregunta a Marcela: ¿tendrán que operar a nuestra beba?

3.a) Categorías de análisis:

- Relevancia del tópico abordado:

En cuanto a la relevancia de los tópicos elegidos y la contextualización de los problemas planteados, se observó que abordaron temas centrales de las disciplinas anatomía e histología (aparato cardiovascular, osteología, tejido cartilaginoso, por ejemplo) y fueron diseñados de modo de acercar el conocimiento a la realidad concreta de los alumnos (temáticas actuales de los jóvenes como la colocación de un *piercing*). El diseño del problema busca desafiar a los estudiantes promoviendo la búsqueda bibliográfica y el aprendizaje autónomo puesto que la elaboración de las respuestas de estos problemas es compleja y no lograrían resolverlos consultando una única fuente.

- Contextualización del problema:

Con respecto a la capacidad del problema para propiciar la discusión grupal, quedó demostrado que la incorporación de algunas frases controversiales colocadas *ex profeso* por el profesor favoreció la discusión grupal y la posterior resolución del conflicto (por ejemplo, en el último problema planteado la información acerca de que la niña presenta bajo peso al nacer no aporta a la resolución del problema y puede derivar la respuesta hacia otras temáticas, lo cual enriquece la discusión).

- Capacidad del problema para propiciar la discusión grupal y la integración de los contenidos.

Con respecto a la capacidad del problema para generar integración de los contenidos se observó que los mismos fueron diseñados a los fines de propiciar la discusión de contenidos anatómicos, histológicos y funcionales (por ejemplo, para encontrar en qué sitio de la nariz le va a doler menos la perforación del *piercing*, los alumnos debían estudiar características anatómicas, histológicas y funcionales de los tejidos óseo y cartilaginoso, de la piel).

A continuación se ofrecen algunas de las respuestas enviadas por los alumnos.

Ejemplo de respuesta de los alumnos al problema planteado en la semana N.º 1 (copia textual):

Se dieron cuenta que el allanamiento era de restos óseos de una mujer, ya que probablemente encontraron los huesos de la pelvis los cuales difieren en ciertas características con los del hombre: en la pelvis femenina el ángulo es obtuso y es agudo en el sexo opuesto, las paredes pelvianas son finas en la mujer y gruesas en el hombre, la abertura superior es mayor en la mujer que en el hombre y lo mismo ocurre con la pelvis menor, la altura de la sínfisis púbica es más corta en la mujer que en el varón, el agujero isquiopúbico es triangular grande en la mujer y circular estrecho en el hombre, estas diferencias radican en que la mujer debe estar preparada para el parto.

Ejemplo de respuesta al problema planteado en la semana N.º 2 (Copia textual):

Es recomendable que el chico se realice un *piercing* en las zonas donde hay tejido cartilaginoso y no en lugares donde hay nervios y pueda dolerle, además, cuanto más cerca del lagrimal se coloque el *piercing* más doloroso será puesto que se encuentra en el interior de un conjunto de nervios.

Ejemplo de respuesta al problema planteado en la semana N.º 3 (Copia textual):

Como señalan Matías y Vanesa, también opinamos que deberían operar a la niña ya que la comunicación aurículo-ventricular se debe a un desarrollo anormal del canal aurículo-ventricular embriológico, dejando un cierre incompleto del tabique auriculoventricular y una formación insuficiente de las válvulas tricúspide y mitral.

- Pertinencia, corrección y profundidad de los conocimientos y autonomía en la búsqueda bibliográfica:

De las respuestas de los alumnos se observa que las mismas fueron pertinentes, lo cual denota que para resolver los problemas debieron consultar en forma autónoma la bibliografía aportada por la *cátedra*, *pero también libros en formato impreso, e-books* y sitios web (por ejemplo, lograron explicar las diferencias anatómicas de la pelvis femenina y masculina).

- Construcción grupal de la respuesta:

En cuanto a la construcción grupal de las respuestas se observa que los alumnos se reunían para responder los problemas planteados, y discutían también presencialmente, en sus hogares, además de hacerlo en forma virtual (en las respuestas subidas al entorno virtual manifiestan estar reunidos en sus casas, discutiendo entre varios compañeros).

- Abordaje integrado, incluyendo aspectos anatómicos e histológicos:

Con respecto a la integración de los contenidos varios alumnos adjuntaron archivos elaborados por ellos en los que integraban contenidos anatómicos, histológicos y embriológicos como aportes a la resolución de los problemas, es decir, aplicando los conocimientos a situaciones diferentes y nuevas.

- Reflexión crítica: las respuestas enviadas al entorno virtual dan cuenta de análisis crítico de los problemas presentados, por ejemplo: un alumno señala: “creemos que tiene un problema en la comunicación auriculoventricular pero no pudimos relacionar ese hallazgo con el bajo peso al nacer”.
- En relación con los resultados cuantitativos provistos por el programa estadístico del entorno virtual se observa lo siguiente:

De todas las actividades propuestas, los foros virtuales para la resolución de problemas de anatomía e histología, fueron las actividades más visitadas por los alumnos, con un promedio de 360 visitas por semana. Los datos provistos por el entorno virtual demuestran que los alumnos estaban conectados al foro, participando de la resolución de los problemas, pero en otros casos no escribían las respuestas, solo participaban a través de la lectura de las respuestas de los compañeros.

4. Discusión:

En todos los ámbitos educativos, pero más aún en la educación superior, es necesario promover la práctica reflexiva, brindando oportunidades para que el alumno se ocupe en forma activa y reflexivamente de aquello que debe aprender.

Por lo tanto, puede resultar productivo proponer actividades que seleccionen y organicen mecanismos cognitivos, afectivos y motores que enfrenten al alumno a situaciones-problemas, globales o específicas que favorezcan el desarrollo del pensamiento crítico.

Para tal fin, puede ser beneficioso partir de problematizaciones que planteen en el estudiante un nuevo reto frente al conocimiento, con el objetivo de que el alumno indague en diferentes bibliografías las posibles soluciones a los problemas planteados, desarrollando autonomía en los aprendizajes y desarrollando el pensamiento crítico.

En la experiencia presentada, apoyada por el pensamiento de Domínguez Figueredo y Alonso Díaz (2004), las presentaciones de situaciones problema de las ciencias morfológicas mediante foros virtuales desempeñaron un rol central en el modelo de enseñanza y aprendizaje orientado al desarrollo del pensamiento crítico, debido a que los alumnos realizaron una búsqueda bibliográfica autónoma, discutieron, comentaron, analizaron críticamente y lograron resolver las situaciones planteadas.

Markel (2001) y Arango (2004) también reconocen a los foros virtuales como excelentes estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y suelen llamarlos “filigranas mentales”, debido a que involucran múltiples aspectos cognitivos y socio-afectivos, como seguir el hilo de los diálogos, pensar y entender las intervenciones, descubrir tramas ocultas, confeccionar mensajes para impulsar el diálogo hacia delante, dejar volar la expresión de los demás respetando la autonomía de los participantes y salir de lo evidente para explorar varias alternativas, entre otras muchas posibilidades.

En este sentido, se observa que los problemas planteados mediante un foro virtual generaron un conflicto cognitivo, es decir, representaron un desafío para los alumnos, quienes debieron involucrar múltiples aspectos cognitivos para resolverlos. Asimismo, los problemas, aunque fueron planteados en forma sintética, tuvieron cierto grado de complejidad que permitió el abordaje de contenidos anatómicos e histológicos de forma integrada, a la vez que requirieron de la cooperación grupal para poder resolverlos eficientemente.

El alto grado de participación de los alumnos, así como las respuestas a los problemas planteados, deno-

tan una gran motivación por parte de los estudiantes para con la actividad propuesta y un marcado interés por los temas planteados.

5. Conclusiones y perspectivas:

La investigación realizada permite obtener datos acerca de las grandes posibilidades que ofrece la implementación de situaciones problemáticas mediante foros virtuales para la enseñanza y los aprendizajes de anatomía e histología, intentando dar respuesta a los nuevos desafíos que nos presenta la sociedad de la información y del conocimiento.

A partir del presente trabajo también se observa que la utilización de los foros virtuales como herramientas para construir aprendizajes significativos, requiere de un cuidadoso diseño de las situaciones planteadas, con el fin de hacerlas motivadoras, atractivas y reflexivas. Su puesta en práctica implica modificaciones sustanciales en los roles tradicionales de “profesor” y “alumno”.

Podemos señalar que la presentación de problemas mediante foros virtuales constituye un aporte altamente significativo para los aprendizajes de anatomía e histología, favoreciendo el trabajo colaborativo, la reflexión grupal, la autonomía, el pensamiento crítico y el rol central del estudiante en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

6. Referencias bibliográficas:

Arango, M. (2004). Foros virtuales como estrategia de aprendizaje. *Revista Debates Latinoamericanos*, 2 (1), p. 15-26.

Barroso Osuna, J.; Cabero, J. (2010). *La investigación educativa en TICs. Visiones prácticas*. Madrid, España: Síntesis.

Domínguez Figueredo, D. y Alonso Díaz, L. (2004). Metodología para el análisis didáctico de foros virtuales en *Congreso Edutec 2004*. Recuperado el 23 de noviembre de 2013 de <http://edutec2004.lmi.ub.es/pdf/46.pdf>

Markel, S. (2001). Technology and Education Online Discussion Forums: It's in the Response. *Online Journal of Distance Learning Administration*. 4 (2). Recuperado el 20 de noviembre de 2013 de

<http://www.westga.edu/~distance/ojdla/summer42/markel42.html>

7. Bibliografía consultada:

Aguaded Gómez, J. I. (2007). *Observatics: La implementación del software libre en los centros TICs andaluces. Análisis de las repercusiones en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Ministerio de Educación y Ciencia de España. Madrid.

Blake, C. A., Lavoie, H. A. and Millette, C. F. (2003). Teaching medical Histology at the University of South Carolina School of Medicine: Transition to virtual slides and virtual microscopes. *Anatomical record*. 275B, p. 196–206. doi: 10.1002/ar.b.10037. Wistar Institute of Anatomy and Biology. New York.

Costamagna, A; Fabro, A.; Benmelej, A.; Reus; V.; Bertona, L.; Cabagna, M. (2011). Utilización de la modalidad B-learning para el análisis crítico de modelos morfológicos. *FABICIB*. 15, p. 60-63.

Cotter, J. R. (2001). Laboratory instruction in Histology at the University at Buffalo: Recent replacement of microscope exercises with computer applications. 265: 212–221. doi: 10.1002/ar.10010. *Anatomical record*. Wistar Institute of Anatomy and Biology. New York, NY.

Fabro, A. (2006). Importancia de la organización de contenidos en tópicos generativos. *Enseñanza de las Ciencias. Rev. de Investigación y Experiencias Didácticas*. 24 (1).

Fabro, A.; Gómez, P.; Costamagna, A. (2010). Propuesta b-learning para la enseñanza de Anatomía e Histología. *FABICIB*. 14, p. 56-69.

Goldberg, H.; Dintziz, R. (2011). The positive impact of team-based virtual microscopy on student learning in Physiology and Histology. *Journal Teaching With Technology*. Baltimore, USA.

Iglesias Ramírez, B., Pomares Bory, E., Rodríguez Pérez I. (2001). *El papel de la imagen en el aprendizaje de la Histología*. La Habana, Cuba: Departamento de Histología ICBP “Victoria de Girón”.

Heidger, P. M., Dee, F., Consoer, D., Leaven, T., Duncan, J. and Kreiter, C. (2002). Integrated ap-

proach to teaching and testing in Histology with real and virtual imaging. *Anatomical record. Nro. 269*, p. 107–112. doi: 10.1002/ar.10078. Wistar Institute of Anatomy and Biology. New York, NY.

Rodríguez Pérez, I.; Iglesias Ramírez, B.; Pomares Bory, E.; Valenti Pérez, J.; Dovale Borjas, A. (2005).

Histología para estudiantes de Medicina. Un nuevo método que combina lo tradicional con técnicas computarizadas. VII Congreso virtual de anatomía patológica y Primer Congreso de preparaciones virtuales por Internet, realizado en la Facultad de Medicina “Victoria de Girón”. La Habana, Cuba, del 1 al 31 de octubre.



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Recibido: agosto 21 de 2017 • Aprobado: septiembre 10 de 2017

Un ejercicio de ruptura en la construcción del currículo en la Educación Superior. Caso Universidad Piloto de Colombia

*Héctor Augusto Ruiz Vanegas*¹
*Fredy Eduardo Duarte López*²
Universidad Piloto de Colombia

Resumen

Entre los retos de la Universidad del Siglo XXI se destaca de manera singular que el currículo sea un verdadero referente en la formación integral de los estudiantes universitarios en su proceso de profesionalización en la disciplina que han escogido. Por tanto, lo que se espera es que ese currículo sea pertinente, congruente y coherente con las proposiciones institucionales, los referentes de política educativa nacional y los desarrollos del conocimiento y la cultura universales. En estos términos, al interior de la Universidad Piloto de Colombia se generó un proceso de reflexión sistémica y continua acerca de cómo *re-significar* el currículo vinculado a la gestión del conocimiento, como lógica de método, teniendo como pretensión la mejora y calidad de las prácticas pedagógicas en la institución y la consolidación de comunidad académica. Dicha reflexión nace de la preocupación de sus instancias directivas en lo que tiene que ver con los cambios y transformaciones que enfrenta la universidad actual y sus desafíos en relación con la sociedad, la investigación y el mundo productivo, así como su articulación con los principios de flexibilidad curricular y pertinencia, junto con las innovaciones pedagógicas y la diversidad de rutas de aprendizaje, como aspectos que generan nuevas exigencias para los procesos académicos en general y de docentes en

-
1. Docente investigador de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Piloto de Colombia. Especialista en Docencia Universitaria, con estudios de doctorado en Educación por la Universidad de Granada (España)
 2. Docente investigador de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Piloto de Colombia. Magister en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Arturo Prats de Chile

DOI: 10.17533/udea.uniplus.17.1.09

la educación superior y para la universidad misma en su quehacer y proyección. Como ejercicio de reflexión de este proceso, se elaboró un ejercicio de sistematización que, a partir de una metodología y categorías propias, realiza una visión panorámica de las fases, tensiones, experiencias de dicho proceso de renovación curricular, que sirve como reflejo de la necesidad e importancia de generar investigación educativa y pedagógica sobre el currículo en educación superior, a partir de la particularización de los contextos en lógica de gestión del conocimiento.

Palabras clave: currículo, prácticas pedagógicas, sistematización, educación superior, resignificación, gestión del conocimiento

An exercise of rupture in the construction of the curriculum in Higher Education. Case of the Pilot University of Colombia.

Abstract

Among the challenges of the University of the XXI Century, it stands out in a singular way that the curriculum is a true reference in the integral formation of university students in their professionalization process in the discipline they have chosen. But what is expected is that this curriculum is relevant, consistent and coherent with the institutional proposals, the referents of national educational policy and the development of universal knowledge and culture. In these terms, within the Pilot University of Colombia, a process of systemic and continuous reflection was generated on how to re-signify the curriculum linked to knowledge management, with the aim of improving and improving the pedagogical practices of the institution. This reflection is born of the concern of its governing bodies in what has to do with the changes and transformations facing the current university and its challenges in relation to society, research and the productive world, as well as its articulation with the principles of curricular flexibility and relevance, together with pedagogical innovations and the diversity of learning routes, as aspects that generate new demands for academic processes in general and for teachers in higher education and for the university itself in its task and projection. As an exercise to reflect on this process, a systematization exercise was developed that, based on its own methodology and categories, provides a panoramic view of the phases, tensions and experiences of the curricular renewal process, which serves as a reflection of the need and the importance of generating educational and pedagogical research on the curriculum in higher education, based on the particularization of contexts in the logic of knowledge management.

Keywords: curriculum, pedagogical practices, systematization, higher education, resignification, knowledge management

Introducción.

El origen del presente documento se encuentra en el informe de sistematización del proyecto de “Re-significación Curricular, 2013-2016” (Unidad Académica en Ciencias de la Educación -UACE, 2016)³ y los desarrollos del mismo en 2017, que recogen la experiencia realizada en la Universidad Piloto de Colombia, acerca de

la reflexión que, sobre el currículo, se ha llevado a cabo en esta institución. Al respecto, se exponen algunas consideraciones iniciales y luego se genera el mapa del curso seguido en este proceso que se incorpora como proyecto de investigación institucional en 2017.

En la educación superior y la universidad en particular, como dispositivo socio cultural, se busca ge-

3. El proyecto de Resignificación curricular se realizó bajo la asesoría y dirección de los profesionales Daniel Beltrán Amado PhD y Wolfran Augusto Durán Maldonado Mg, quienes idearon el proceso de enfoque objetual, con el apoyo, a nivel curricular de Carlos Arturo Cely Niño PhD (c) en sus diferentes fases y coordinando el proyecto de Redefinición Pedagógica y Didáctica.

nerar, producir, apropiar y transferir conocimiento. La sistematización de prácticas y experiencias educativas se ha convertido en una estrategia de generación de conocimiento, de crecimiento prolífico en América Latina, que busca situarse como un proceso de reflexividad dialógica sobre una práctica profesional, social o educativa, a partir del reconocimiento de los saberes y significados que se poseen sobre ella y de un esfuerzo colectivo e intencionado por reconstruirla, comprendiendo los contextos, las condiciones y los elementos que la configuran, para realimentarla, potenciarla y cualificarla (Ghiso, 2008, p. 12 Citado por UACE. 2016, p. 5)

Desde su aparición como práctica y luego como teoría en los años 80 y 90 en América latina, la sistematización como producción de conocimiento ha sido contemplada desde distintas concepciones y teorías, a cada una de ellas le subyace una concepción epistemológica y metodológica propia. Para este proceso se asumió la tendencia según la cual se busca interpretar, explicar y analizar críticamente la interacción entre contextos, prácticas y sentidos.

Como problema, que subyace al ejercicio de la sistematización, se parte del siguiente interrogante: ¿cómo construir procesos a través de los cuales los sujetos confronten los saberes existentes, organicen su acción e interpreten sus experiencias dando un nuevo sentido a la práctica social que están vivenciando? De allí que se plantee como objetivo explicitar los sentidos que sobre la realidad educativa tienen los sujetos inmersos en una determinada acción, proyecto, programa o actividades colectivas, como miembros de una comunidad académica, para formular percepciones que son producto de sus interacciones sociales situadas y condicionadas culturalmente y aún condicionadas por el contexto, que para el caso particular, es el proceso de reflexión sobre el currículo y sus concreciones en materia de diseño y estructuración en la comunidad académica de la Universidad Piloto de Colombia.

Por tanto, el presente texto recoge en líneas generales el proceso de reflexión antes referido, y es concebido como sistematización de prácticas educativas, entendido como una forma de producción de conocimiento derivado de la praxis, que surge de la necesidad de recoger analítica y ordenadamente la experiencia de intervención educativa que ha llevado a cabo la Universidad Piloto en el periodo comprendido entre el 2013-2016 en el marco del proceso denomi-

nado “Resignificación Curricular”. En líneas generales, su proceder metodológico esta guiado, orientado y organizado a partir de la intención de generar una interpretación reflexiva y crítica de las experiencias articuladas y derivadas del proyecto, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita el proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo, así como la posibilidad de reconocer el conocimiento generado por el proceso como tal.

Metodología.

El proceso de sistematización aquí descrito, desde la perspectiva metodológica, parte de la descripción de las cuatro fases de realización del proyecto, a manera de secuenciación lógica del proceso. Posteriormente en los apartados de explicación lógica e interpretación crítica de la experiencia, se analizará con más detalle las problemáticas y preguntas intrínsecas que le dan sentido a cada una de las fases, tanto como los cambios de estrategia y/o metodología, la aparición de nuevos sujetos, la extensión en el tiempo y los alcances mismos del proyecto. Cada una de estas fases desarrolló marcos conceptuales diferenciados centrados principalmente en la gestión de conocimiento, como lógica de método, comprendiendo por ello que se formalizan momentos de construcción, producción, transferencia y apropiación social de conocimiento de la organización. Las fases de la experiencia se determinaron y llevaron a cabo por límite de tiempo, en un primer momento por lo que restaba del año 2013 y luego por anualidades hasta 2016.

Para la primera fase se constituyó tres escenarios rectores, principalmente aquellos que tiene que ver con la conformación de equipos por programa, equipos interdisciplinarios y equipos de construcción documental. En cada uno de los equipos temporalmente se formalizaron ritmos y espacios de reflexión que permitieran posicionar el dialogo en marcos de confianza e identidad conceptual. Para ello se elaboró una batería de preguntas tensoras, que como técnica de problematización permitió activar los diálogos, en torno a su quehacer como programa académico y sobre la importancia del currículo como eje de formación sobre el cual la universidad debe generar y producir conocimiento.

En lo sucesivo, se propuso sistematizar la experiencia a manera de trabajo con “grupo experto”, en donde se dieron cuenta de tres (3) instrumentos gene-

rales de resignificación y un instrumento del proceso de evaluación docente. Todos socializados de manera diferenciada programa por programa y realizando inmersión de desarrollo y consolidación de cada uno de ellos. Es importante señalar que los instrumentos aparecen como mecanismo de sistematización de la práctica y no como técnica de recolección de información primaria, ello a fin de posicionar en el contexto de la consultoría el uso de este tipo de técnicas.

Una vez consolidada la información se dio paso a establecer los equipos interdisciplinarios en conjuntos de programas de pregrado, con ellos se desarrolló una técnica puntual de asociación denominada redes semánticas naturales, la cual permitió dentro del equipo de docentes y directivos de la institución categorizar la relación existente entre los objetos curriculares en las diversas escalas propuestas.

Estas redes semánticas naturales son una técnica (Zermeño, Arellano, & Ramirez., 2005) que permite el dialogo entre disciplinas como la psicología, la inteligencia artificial y la pedagogía. De otra parte las redes semánticas (Loya, 1998) constituyen un modelo explicativo que propone al significado como parte fundamental de la organización de la información. Lo anterior se realiza en atención de poder priorizar un conjunto de referencias categoriales y de significado que den razón de la mayor relevancia y a partir de allí construir los campos para referenciar la estructura académica (Informe Resignificación Curricular 2015. Pág 10)

En atención al proceso de Redefinición Pedagógica y Didáctica, inmerso en el de Resignificación curricular, para determinar la coherencia entre los PEP de los programas y el *thelos* institucional, con el fin de perfilar su posterior argumentación, se utilizó la técnica crítico-analítica de deconstrucción de los PEP de cada uno de los programas y se atendieron con asesores específicos por subsistema o programa académico, tanto para Bogotá como para SAM (Seccional Alto Magdalena). De base, se mantuvieron los grupos de expertos, en atención a su conformación como equipos de gestión de conocimiento y por subsistemas en la fase 3 y de gestión curricular para la fase 4. La metodología de activación por preguntas tensoras y especialmente de realización de talleres de formación pedagógica y didáctica, que involucrara información de contexto y la elaboración de tareas y actividades a completar reflexivamente por los equipos, se constituyó en la modalidad de trabajo, junto con los encuentros constantes y comunicaciones permanentes.

Finalmente, en el propósito de ponerse a tono con las tendencias locales, mundiales, de plantear una formación integral e íntegra de carácter internacional, que permitiese a la comunidad educativa hacer inmersión en las sociedades del conocimiento y de la información, el anterior marco de referencia conceptual y teórico, así como el marco metodológico adoptado, en atención a las formas contextuales, de tradición e institucionales, ayudó a identificar sus objetos de conocimiento, estudio y de aprendizaje y realizar un salto cualitativo hacia coherencia, la consistencia y congruencia de sus propósitos y perfiles de formación con los escenarios propios de investigación y contacto con el medio a través del ejercicio de estudio riguroso por parte de los diferentes equipos de programa que consolidan cada vez más la identidad Piloto en su rol de comunidad académica en permanente transformación.

El desarrollo del proceso

Primera fase - Determinación Objetos curriculares de los programas de pregrado de la UPC. Como resultado del proceso de perfeccionamiento docente en el periodo inter semestral del año 2013, se constituyó un proceso que se denominó en su momento: “Proyecto de Re-significación Académica – Administrativa de la Universidad Piloto de Colombia”. Este tuvo como pretensión propia, acorde con el lineamiento de la UACE, llevar a cabo la re-significación curricular de los programas con el propósito de establecer los criterios académicos y administrativos, que permitiesen comprender los mecanismos de gestión curricular, en los diferentes programas académicos, con la finalidad de sentar las bases de discusión epistemológica, pedagógica y didáctica al interior de los equipos encargados del currículo en los programas, en consistencia con los propósitos de formación institucional.

En el transcurso del proceso reflexivo fue apareciendo en las discusiones, a través de “la ruptura epistemológica” (diversas maneras de ver – comprender un objeto) la noción de “objeto”, ligada al conocimiento que se genera en el ámbito de la ciencia, las disciplinas y los saberes (fundamento epistemológico) acerca de cómo designar y organizar ese nuevo conocimiento, como manera de acercarse a la gestión del conocimiento como proceso y lógica de método que persigue que una institución deba generar, producir, apropiar socialmente y transferir conocimiento.

Dicho de otra manera, el ejercicio partió de la reflexión acerca de cómo en el aula se tiene la capacidad

de generar nuevo conocimiento, distinto del que se desarrolla en las comunidades científicas y, por tanto, ese conocimiento, resultado de la acción pedagógica, se puede hacer de distinta manera a la tradicional que se remite simplemente a “reproducir los conocimientos científicos” y el reconocimiento de que hay “una cierta estructura psíquica eterna” (Karczmarczyk, 2013, p. 12). En contravía de esta concepción lineal del conocimiento científico hay maneras diferentes de hacer enseñable el mismo, a partir de la ruptura señalada que permite entonces hablar de Objetos de Estudio –OE, como mecanismo de organización del currículo.

En este momento, se comprende la necesidad de resignificar la estructura académica de la universidad, diseñando un proceso de gestión de cambio que permite identificar un modelo y administración del currículo propio de la institución, en respuesta a las necesidades de la época, a través de un análisis de pertinencia y flexibilidad para la gestión administrativa del currículo. Aquí aparecen como propuestas la denominada “Economía Curricular” y la estructura administrativa por facultades, escuelas y centros de investigación.

En suma, es al final de esta fase, en donde comienza a denominarse dicho proceso como “Re-significación Curricular”, pues, en líneas generales intenta recuperar los saberes, construcciones, visiones y tradiciones de conocimiento alrededor del currículo y le intenta dar nuevos sentidos para constituirse como institución de educación superior en prospectiva, que propone y crea escenarios de transformación social y cultural, en su firme convicción de contar con una acción docente cualificada, la investigación de impacto y el contacto con el medio para la evolución. Así mismo, con la intención de lograr coherencias con los aspectos curriculares a nivel general, tanto en esta primera fase como en la siguiente, se intentó articular y apoyar la UACE con el proceso de autoevaluación en relación con una de las condiciones de calidad denominada aspectos curriculares y posteriormente armonizar el tema del sistema de evaluación con los esfuerzos derivados del proyecto.

Segunda fase. 2014. Diálogos académicos por los problemas situados que se pretende resolver en cada uno de los programas. Durante este año se trabajó con los equipos docentes que se fueron conformando en la anterior fase y cuya consolidación resulta crucial, en el sentido de que fuesen docentes propios de los programas académicos con actividades y tareas

destinadas al proyecto. Continúa la reflexión identificando las relaciones entre, fundamentación epistemológica del programa académico, objetos y gestión del conocimiento para abordar una manera diferente de organizar el currículo, lo que provoca la emergencia de la categoría de Objetos de Conocimiento -OC, debido a que la categoría utilizada anteriormente como central -OE, fijaba la atención y el desarrollo curricular en las actividades propias de la disciplina o la profesión, descentrando la discusión de la pertinencia de la postura epistemológica del programa.

Así, se propuso elevar una categoría de organización curricular que centrara la reflexión sobre el que-hacer del programa en la producción de conocimiento y lo ubicara en su relación con disciplinas afines o en regiones de conocimiento similares o pertenecientes a un campo de conocimiento, sea disciplina, ciencia o saber, que los soporta, de allí emerge la categoría de Objeto de Conocimiento –OC, que da identidad epistemológica al programa y sobre la cual se centra su situación frente a los otros programas.

Esta emergencia conceptual dio origen a la agrupación de estas unidades curriculares, ya no por áreas de formación, sino que, se hizo uso del concepto Objeto, para denominar desde allí las unidades curriculares. Por tanto, la forma de agrupación de las unidades curriculares se denominó Objetos Curriculares -Ocr. A ellos pertenecen en orden lógico los Objetos de Conocimiento -OC, los Objetos de Estudio -OE y los Objetos de Aprendizaje -OA, donde aparecen estos últimos como aquellas unidades sobre las cuales se centra la pregunta por los elementos pedagógicos y didácticos en la formación, lo que centra el desarrollo de los microcurrículos, en atención al desarrollo de las habilidades de orden superior.

De allí se procedió a la formalización de los OCr, programa por programa, sus perfiles, capas de argumentación y alcances en relación con el *ethos* institucional y sus fundamentos teleológicos. Durante el primer semestre, los esfuerzos se dirigieron a alimentar las Redes Semánticas que propuso el equipo, como eje articulador de las discusiones, los cuales fueron pensados desde principios orientadores inspirados en un elemento sustantivo de la acción educativa institucional, el cual está presente en el PEI y es el del enfoque socio crítico. Se observó que una forma adecuada a la nueva estructura que se formulaba, era organizar una forma de integración de cursos mediante Objetos de Aprendizaje, con el propósito de determinar y definir

los tiempos y espacios necesarios de formación dispuestos en cada uno de los Objetos.

Finalizando el año 2014, se observa que para la consolidación de los Objetos Curriculares y, en especial, para fundamentar los elementos básicos sobre los que se deposita la formación, y sobre los que la universidad ha delegado los factores de científicidad, es decir, las áreas comunes (Matemáticas, Física, Humanidades, Informática y Segunda Lengua), era necesario buscar la articulación entre dichas áreas y el proyecto de Re-significación curricular, a fin de generar los mecanismos de fortalecimiento de los procesos de formación desarrollados por las áreas comunes. Con estos elementos de avance, así como sobre los que se refuerza y aparecen en el proceso de construcción colectiva y desde la base de los equipos de gestión curricular, así como con los insumos proporcionados por los equipos interdisciplinarios, para finales del año 2014 se prospecta inicialmente las bases de lo que puede ser la estructura académico - administrativa de la universidad y se presenta a decanos y rectoría, para su consideración a modo de consulta, como una primera propuesta resultado del proceso.

Tercera fase. 2015. Equipos académicos por desarrollos en cada uno de los tres niveles para identificar oportunidades de desarrollo curricular y redefinición pedagógica y didáctica. Se inicia el 2015 con la pretensión de continuar con los objetivos del proceso en la búsqueda de formas consistentes, coherentes y congruentes de gestionar el currículo, orientadas a la proyección y consolidación de una estructura académica – administrativa de la universidad, que respondiera a las necesidades de época, mantuviera el espíritu que inspira el *ethos* institucional desde y para la formación, así como que se dinamizara en el tiempo a partir de los principios de pertinencia y flexibilidad. Se diseña una ruta de trabajo, motivada por tres grandes retos frente a los desarrollos académicos y curriculares de la universidad.

- La construcción equilibrada de los desarrollos curriculares a partir de la formalización de equipos académicos, curriculares y pedagógicos que permitan la constante autoevaluación académica de los programas, sus prácticas y el desarrollo consustancial de las funciones sustantivas de la universidad.
- El desarrollo coherente de los principios misionales de: *la formación integral de la comunidad educativa mediante el análisis permanente del*

contexto; el desarrollo de proyectos de investigación y la formulación de planes estratégicos; lo cual exige la actualización de su PEI a las necesidades de época y prospectiva de país; edificado y ejecutado en la cultura universitaria.

- El fortalecimiento de las improntas institucionales de enfoque crítico social, impacto en el medio y la conservación del medio ambiente; lo cual presenta la necesidad de redefinir las prácticas, los roles y los perfiles de directivos, docentes y estudiosos; de manera que se permita la transformación humana y la adecuada localización de las prácticas pedagógicas y sus desarrollos didácticos.

También, se perfila la necesidad de vincular de manera clara y precisa el marco teleológico institucional en las prácticas pedagógicas y didácticas, cuestión que, con el auxilio de las áreas comunes y su instalación, vía OA en Espacios Académicos Flexibles o cursos, en sus formas, desde los OCr de los programas, se generan nuevas formas de enfocar la acción educativa hacia los aprendizajes.

El vuelco fundamental consiste en pensar el currículo desde los Objetos Curriculares en sus tres dimensiones y capas argumentativas, así como en el desarrollo de los propósitos formativos de programa y de los cursos desde la estructuración por habilidades de orden superior y procesos cognitivos, socio afectivos, comunicativos, procedimentales y sociales en general y ya no por temas o contenidos.

Durante la definición de los O.A y de sus aterrizajes en la generación de aprendizaje, se observó la persistencia de prácticas pedagógicas y didácticas centradas en tradiciones de magistralidad, lo cual obligó a pensar en redefinir las prácticas pedagógicas y didácticas, que significa lograr marcos de coherencia entre varios elementos académicos en construcción o en la institucionalidad. De un lado, permite consistencia en lo que en los documentos institucionales se mencionaba al respecto, es decir, la adscripción, en mención en los documentos de “Modelo Pedagógico de la Universidad Piloto” y el de “Estrategias y Técnicas didácticas asociadas al Modelo Pedagógico Piloto”, a una postura constructivista de la educación y la pedagogía, y por otro lado, exigía construir marcos curriculares sobre los que se depositara dicha postura, ya que sobre los existentes era imposible concretar dado su marcado énfasis en contenidos y no en procesos, cuestión que los OC y, en especial, los OA si permiten.

Es por ello que en esta fase se implementa el Proyecto de Redefinición Pedagógica y Didáctica, el cual se constituye como proceso angular y determinante para la Re-significación Curricular, pues permite la construcción de las bases argumentales y pedagógicas de los OCr, que intentan modificar las prácticas en la formación acorde con sus formulaciones y pretensiones y, a su vez, ayuda a perfilar el principio de flexibilidad curricular en el planteamiento de las rutas de formación, dinámicas, moderadas en tiempos y espacios, simplificadas en esfuerzos y costos que coadyuvan en una convergencia curricular, para concretar lo que en el proyecto se denomina “Economía Curricular”⁴, como segunda propuesta del proceso.

Su desarrollo se combinó con la realización de procesos formativos a modo de taller con Coordinadores académicos, realizados por proceso de Re-significación Curricular, para realizar la sensibilización del conocimiento con los procesos socioculturales y académicos en curso, bajo la pretensión de hacer uso del conocimiento aprendido en la comprensión cotidiana de la realidad, cuya finalidad es la transformación de los contextos, que para el caso, implicaba la transformación de sus roles y de su responsabilidad bajo el modelo de OCr de la gestión curricular de sus programas.

Concomitante a los desarrollos de Redefinición y Resignificación en el empoderamiento de los programas y especialmente de los decanos para la viabilización de la gestión académica, junto con la búsqueda de coherencia y consistencia de los OC en proceso de formulación, se cierra con un marco de acción sobre áreas institucionales que atienden funciones sustantivas como Investigación y Proyección Social, lo mismo que en los programas de posgrado.

Cuarta fase 2016. Desarrollo de rutas de gestión en las categorías de flexibilidad, pertenencia, prospectiva institucional, transversalización curricular y perfiles formativos genéricos. En dicho marco, se prefiguran los equipos de Gestión Académica y Gestión Curricular, sobre los que recae la planeación curricular y la viabilización de la implantación en todas sus dimensiones de la propuesta de OCr.

Los esfuerzos se dirigieron a continuar el proceso de formación continuada en los equipos de gestión y

con Coordinadores académicos sobre los temas anteriormente anotados, enfatizando además en los procesos propios concernientes a la definición del/los Modelo/s Didáctico/s y sus elementos constitutivos, tales como la distinción entre Estrategias y Técnicas didácticas, con desarrollos disímiles en los programas.

Durante el proceso se observaba con preocupación la debilidad argumental en la definición de los OC en sus diferentes dimensiones, lo que se daba por la inconstancia de sus reuniones y encuentros, así como por las tensiones producidas por la rotación constante de sus integrantes, lo que llevó a insistir en la necesidad de impulsar procesos de sistematización de las dinámicas de construcción colectiva al interior de los programas, bajo la premisa de continuar la discusión y revisión de sus propuestas constantemente.

Dada la variabilidad en sus desarrollos de los programas, desde el proceso de redefinición se trabajó de manera determinante con los equipos de Bogotá y SAM en la definición y argumentación de Objetos Curriculares (Objeto de Conocimiento, Objetos de Estudio y Objetos de Aprendizaje), propósitos y sub propósitos de formación de los OE y de OA, los perfiles de formación, (profesional y ocupacional), el modelo didáctico, nominado como Didácticas Representativas de los programas y, por último, los cursos (Espacios Académicos o de Formación) para el aprendizaje y las posibles rutas de formación. De esta forma se unifican avances y desarrollos, para elevar sus insumos a la capa de Gestión Académica para realizar ajustes, transiciones y concreciones.

Por último, se partía de la certeza de que este trabajo de transformación curricular suponía impactos y cambios a nivel institucional que, se consideraba, era momento de ir logrando a modo procesual. Uno de ellos era la modificación de los PEP, así como de los Planes de Estudio, Microcurrículos, etc., para lo cual se diseñó y sugirió una plantilla que armonizaba y ajustaba los productos de los OC y sus argumentaciones y a la que se les solicitó a los programas que en lo que restaba del año 2016, pudiesen ir adelantando y elaborando, con los insumos que hasta ahora tenían en los programas como: Redes Semánticas, Matrices de OC, discusiones consignadas en sus formas de sistematización en actas, y demás insumos que a

4. Para este proyecto se delimita como la optimización de recursos físicos, infraestructura, talento humano y capital tangible e intangible de la institución al servicio de la formación en cumplimiento objetivos misionales

bien tuviesen en utilizar. Claro está, con la claridad de que un PEP con estas características exige una gran argumentación y claridad en los aspectos que supone, así como la perfilación de las restantes actividades formativas en coherencia con la estructura que se está creando. El final de esta etapa comprende la culminación de informes de cada una de las capas a modo de documentos, el apoyo a la redacción de la actualización del documento de Proyecto Educativo Institucional -PEI.

Explicación de la lógica intrínseca de la experiencia.

Dinámica de la Intervención: tensiones, ritmos y dificultades. Luego de identificar, reordenar y clasificar los elementos constitutivos del proceso de intervención educativa en la Universidad Piloto de manera secuencial y cronológica, se procede a relevar los factores que han intervenido en la experiencia y sus interrelaciones. En coherencia con el espíritu del proyecto de Re-significación curricular, en el que la realidad educativa, curricular y los contextos de actuación deben ser observados y analizados de manera sistémica, es decir, no lineal, en donde cada uno de los elementos que confluyen en la acción educativa se comporta de una determinada manera y explica en sus relaciones con los demás elementos, la dinámica del mismo.

De esta forma, partiendo de la convicción de que analizar las dinámicas de la intervención, subrayando sus tensiones, relevando las preguntas fundamentales que surgieron en el proceso, considerando las coyunturas en el tiempo, las particularidades de sujetos e instituciones, así como las dificultades presentadas, se logra tener una mirada comprensiva del proceso y así mismo se valora el ritmo y desarrollos del mismo. Aquí es importante reconocer explícitamente los ritmos de desarrollo propio del proyecto, los cambios que tuvo, sus dificultades contextuales, las preguntas y coyunturas que hacen que los objetivos de la misma se alarguen o acorten en el tiempo, las tensiones entre áreas, ideas, sectores o actores en la institución y así mismo los cambios cualitativos percibidos, con sus productos o desarrollos en el presente, si y solo si, se tiene presente las fases de desarrollo y sus objetivos iniciales.

Por ello, en lógica de complejidad, es imprescindible reconocer que si se quiere resolver el problema o situación en cuestión que se convoca aquí, que es situar la Universidad Piloto de Colombia como una institución de formación con una visión del currículo

abierto, flexible, sistémica, por lo que se transforman las condiciones en las que surge y que dan lugar al mismo, en la perspectiva de aprendizaje mutuo y diálogo abiertos, es decir; el Proyecto de Re-significación Curricular ha sido un factor de potenciación de dinámicas institucionales que a su vez, ponen de presente, que para alcanzar los objetivos de tal proceso, es necesario relevar, para luego continuar, dinamizar o transformar.

Para efectos de lo que interesa aquí, que es evaluar las tensiones de la intervención educativa, es necesario anotar que teniendo en cuenta el objetivo inicial de la intervención, que era crear una estructura académico administrativa que optimizara para el presente sus funciones y especialmente el currículo de una manera flexible, exigía pensar dos cosas: una estructura para el contexto actual; o pensar una universidad de formación para el futuro, cuestión que genera dificultades en instancias institucionales que centra sus prácticas, dadas las presiones de los entes de dirección desde el MEN, en las respuestas a los requerimientos técnicos de ley y en situar sus proyectos a corto plazo, lo que imposibilita pensar con facilidad en propuestas curriculares y de gestión de universidad basadas en un currículo abierto y flexible y no en la respuesta coyuntural a las exigencias del mercado o de la institucionalidad a nivel de país, o la tensión de pensar el currículo, su diseño y desarrollo más allá de las lógicas tradicionales o impuestas que lo subdividen y atomizan en macro – meso o micro currículo.

Este hecho y convicción hizo que la naturaleza del proyecto cambiase en el tiempo y pretensiones en las fases, pues trajo consigo retos al proyecto que se deslindaban de sus capacidades y decisiones, al pensar la universidad para el futuro, más allá de lo curricular en función de sus planes de estudio solamente: Retos para la planeación y cumplimiento de los perfiles; para una nueva dinámica organizacional que pueda tener la capacidad de crear y recrear sus acciones y dinamizar sus cambios en escenarios de incertidumbre; que entre otros elementos que aparecieron concomitantes a las tareas del proyecto y de la misma universidad, hicieron que los objetivos iniciales de la intervención se alargaran en el tiempo o cambiasen en su forma, intensidad e intención.

Interpretación teórica de la experiencia

En primer lugar, es de vital importancia comprender que la intervención educativa denominada Resignificación Curricular en la Universidad Piloto, se con-

cibió y desarrolló desde sus inicios como un ejercicio epistémico, entendiéndose por tal en líneas generales como un saber que es constituido y configurado por los sujetos, a partir de conceptos y metodologías construidas en el propio proceso de conocimiento, en razón de un problema o situación a resolver y que los sujetos intervinientes en dicho acto gnoseológico, actúan e interactúan en la realidad misma, es decir, la constituyen como su objeto de conocimiento, todo esto con el fin de conocerlo, comprenderlo y transformarlo. Es entonces epistémico por las razones expuestas a continuación.

Normalmente las teorías curriculares en educación superior no han tenido transformaciones drásticas en las formas de representar el currículo. De allí que surge la pregunta que encierra en su sentido general la intervención educativa, y a su vez, justifica la toma de posición del proceso y es: ¿qué otras formas hay de representar el currículo, que permita tomar decisiones coherentes y consistentes con la ciencia, el conocimiento, el marco institucional y el contexto representado en lo micro y macro, es decir a los problemas de país, sociedad etc.? Su respuesta hay que buscarla en las prácticas y sentidos que la institución tiene, en sus fundamentos, especialmente en el hacer realidad el enfoque socio crítico, que reconoce la universidad, y que, *per se*, al reconocer saberes, prácticas y construcciones institucionales, de sujetos y equipos y darles sentido acordes con los discursos de época en el sentido educativo epistemológico, pedagógico y contextual, para responder a las demandas de país y de sociedad desde propuestas educativas, pedagógicas y formativas coherentes y pertinentes.

A continuación se exponen los dos grandes ejes conceptuales, teóricos y metodológicos a manera de enfoque, sobre los que se desarrolló el ejercicio, acudiendo a los insumos documentales que en el transcurso de la intervención se hicieron de conocimiento público a manera de informes y/o documentos de estudio, con el fin de mantenerse lo más cercano y fiel posible a sus propias hermenéuticas y heurísticas. Estos tres ejes son la Gestión del Conocimiento como modelo de desarrollo, enfoque y lógica de comprensión y acción, y la Universitología como campo de estudio. Un tercer eje de trabajo conceptual surgió como Conceptos Emergentes que surgieron en el proceso y le dan vida a la propuesta a la escala de la teoría del currículo en educación superior, que ya se han mencionado anteriormente y son los Objetos Curriculares en sus tres dimensiones, que en primer lugar, no hace parte de la lógica de la sistematización aquí presentada, en segundo

lugar, será motivo de desarrollo en otro desarrollo argumental y/o publicación y por último, concretamente sus definiciones o ejemplos son propios del desarrollo autónomo de las diferentes unidades académicas de la Universidad Piloto, por tanto su ejemplificación está sujeta a desarrollos académicos susceptibles de darse a conocer en próximas investigaciones.

Gestión del Conocimiento

La gestión del conocimiento se entiende como el conjunto de formas identificadas como métodos, procesos, técnicas y estrategias para el aprendizaje y el aprovechamiento del conocimiento determinado por la resolución de problemas, el cambio y la transformación de las culturas individuales y/o sociales, con el firme propósito de hacer redefinición de lo ya establecido, bajo el soporte de la generación de otras estructuras de pensamientos como superación del simple acto de informarse y la aplicación de lo aprendido (Beltrán, 2013, p. 3)

Se propende entonces por la creación de condiciones óptimas para que el proceso de construcción, producción, apropiación y transferencia del conocimiento, fluya dentro de la cultura personal o comunitaria de las organizaciones. Aquí se intentó relevar los bienes o núcleos o *core* de las universidades y considerarlos como intangibles valiosos, que necesitan lógicas de método, no metodología, que les permita reconocer a los sujetos sus avances, cambios, descensos, nuevas relaciones y rupturas, es decir, identificar nuevas maneras de comportarse del conocimiento, que obviamente no regular, lineal o predecible sino distinta, si se quiere no lineal, caótica o sistémica.

En tal sentido las universidades están llamadas a fortalecer de manera permanente sus marcos teleológicos y considerar estructuras que permitan la operación clara desde lo administrativo y armonice las calidades y cualidades académicas del currículo para educación superior; razón por la cual se hace necesario consolidar un marco que de horizonte y alcance a partir de los acuerdos esenciales en cada una las condiciones de construcción, producción, transferencia y apropiación de conocimiento (Gestión de Conocimiento).

Universitología como campo de estudio

La consideración de la Universitología, como referente teórico, parte del reconocimiento de que la sociedad ha construido con la escuela un dispositivo

socio cultural de reproducción o producción de conocimiento, y es dicho campo de saber quien lo ha constituido como su objeto epistemológico formal, entendida, claro está, la universidad como fenómeno sociocultural, que se debe necesariamente a la tensión existente entre nociones imperantes de realidad y pensamiento.

Es connatural la confusión entre ésta y la educación superior, para el proyecto “la Educación Superior (E.S) como contexto, refiere al entorno donde se desarrolla el pensamiento de orden superior del sujeto por los procesos de generación, producción, transferencia, aplicación, uso y apropiación de conocimiento. La educación superior y la Universitología, son suplementarias y co-referentes. Ello ha delimitado ciertos axiomas de desarrollo educativo y particularmente la función social de la universidad como escenario de construcción colectiva. El contexto de la educación superior es un espacio/tiempo nuevo como categoría formalizada dentro de la Educación como campo. Ello la ha constituido, de manera formal, en un fenómeno cimentado en las relaciones de poder que se potencian en los flujos del pensar crítico y el hacer práctico que dan origen al vínculo universidad/educación superior”

En relación con ello, los cambios más relevantes son los que llevan a la universidad como fenómeno a demandar nuevas organizaciones que serán muy diferentes a las actuales desde sus condiciones de gobernanza y de gestión de conocimiento; es en ese modelo donde la educación superior como contexto tiene su vínculo. La distinción entre educación superior y universitología debe ser asumida en relación a movilidad de los parámetros de desarrollo de la universidad como institución y como fenómeno, para ello se hace necesario adoptar posturas que privilegien el bien común sobre el particular y desarrolle la flexibilidad y la autonomía propias de la universidad.

Se concluye, entonces, que para adelantar procesos de transformación como el que vincula la presente reflexión, y que trasciende el currículo en la educación superior, se debe comprender y adelantar estudios dentro de lo que se denomina como Universitología, el cual ayuda a entender el contexto y surgimiento del fenómeno universidad en el ámbito sociocultural, sus exigencias y limitaciones, así como las diversas formas de gestionar y organizar la misma desde el marco de flexibilidad que hay en el presente.

Interpretación de resultados de la experiencia

En esta parte se realiza la lectura trasversal de la reconstrucción a partir de la identificación de los ejes temáticos relevantes, si se quiere, comprendidas como categorías de análisis, en donde se articulan los tópicos recurrentes que han emergido de la práctica y la intervención. Luego de la identificación de los ejes y/o categorías, se procede a interpretarlos con el fin de llegar a comprensiones globales y explicativas tanto del proceso como de los resultados, para con ellos llegar evidenciar factores, contextos, lógicas que se han configurado y creado y de las cuales se puedan derivar decisiones para realizarlas y cualificarlas.

Para el caso particular, se articulan los Objetivos de la Intervención Educativa con los resultados a lo largo del proceso y hasta el momento actual, a partir del análisis categorial y soportado con las percepciones de sujetos-actores del proceso vivido, pues al ser una experiencia propia de la institución, son sus sujetos (decanos y docentes) quienes mejor pueden evaluar el impacto de la misma, tanto en sus concepciones como en sus acciones.

Metodológicamente, se hallaron categorías que enmarcan el proceso vivido, surgidas de impresiones de sujetos de la Institución y del análisis mismo de las fases y procesos del proyecto y se realizan análisis de contrastación entre el inicio del proceso y los resultantes finales hasta el momento en cada una de ellas. Igualmente, se realizó un estudio de percepciones sobre el proceso de resignificación, a partir de entrevistas a personas que han tenido diferentes roles en el transcurso del proyecto (decanos y docentes de Bogotá y de la seccional del Alto Magdalena, SAM, Girardot). Dicho estudio se utiliza como soporte al contrastarlo con los resultados.

Las impresiones y percepciones de los sujetos se recogieron, a modo de entrevista semiestructurada y previa autorización de los mismos, en el momento final del proceso. Estas giraron en torno a tres espacios reflexivos como: ¿cuál es su comprensión del Proyecto de Resignificación Curricular de la Universidad Piloto de Colombia? ¿cómo se ha desarrollado y qué avances, desarrollos o impactos ha tenido dicho proyecto? ¿qué prospectiva tiene dicho proyecto en la Universidad Piloto? Sus reflexiones incluyen percepciones del proceso, concepciones, avances, desarrollos, etc., que dotan de sentido a la práctica y al proyecto mismo,

y que en el ejercicio de contrastación demuestran el grado de apropiación que la comunidad académica ha alcanzado hasta el momento.

Aquí es necesario explicar que el presente apartado incluye análisis e interpretaciones de las partes que le anteceden, pero específicamente en su relación entre los objetivos de la intervención educativa y los resultados de la misma.

En coherencia con el espíritu del proyecto, las categorías de análisis de resultados propuestas son dinámicas y están presentes en el proceso, a simple vista resultan sencillas y simples, pues su intención es ayudar a comprender el proceso mismo por parte de la comunidad académica y a su vez son abiertas, pues se pueden seguir alimentando y usando como marco de referencia y análisis para lo que resta del proyecto. Surgen, como se había mencionado, de propuestas de marcos de referencia mencionados a modo de ejes temáticos comprensivos de algunos actores de la intervención y del equipo responsable del proyecto.

Categorías

La pretensión es analizar, vía contrastación, entre los objetivos y los resultados en el proceso del proyecto, el desarrollo de cada una de las categorías expuestas en las fases y a partir de las acciones de los sujetos intervinientes, sean docentes, decanos, equipos de gestión, equipo asesor, etc. Para ello no es necesario la definición de subcategorías, o parámetros de medición, sino la explicitación de los desarrollos y evidencias en cada una de las categorías, en aras de ir definiendo los avances e impactos del proyecto que se destaca. Deben ser observados como procesuales y no finales.

Inmersión. Se refiere a la capacidad potencial de los sujetos de la comunidad académica de la Universidad Piloto de involucrarse activamente en el proceso, creando y manteniendo escenarios de aprendizaje activados en los programas o diferentes instancias, en las modalidades de trabajo que se hayan propuesto, ya sean colectivas, individuales, por subsistemas, según la fase de desarrollo, para diagnosticar, analizar, comprender, explicar, predecir, proyectar y evaluar las actividades relacionadas con el proyecto.

En este sentido, esta capacidad de inmersión se logró gradualmente en los equipos y colectivos de la universidad, pues se fue creando cultura académica

de mayor alcance al orientarse la reflexión sobre su quehacer en materia de concreción de las funciones sustantivas o misionales al tenor de una propuesta curricular integrada, así como a pensar el carácter y fundamentación epistemológica de su quehacer académico, o al generar reflexividad sobre la importancia de los elementos pedagógicos y didácticos como vitales para la formación integral, dirigida a la generación de aprendizajes.

Desarrollo. Alude al establecimiento, fortalecimiento y consolidación, en avance procesual y permanente, de la construcción del sentido y desarrollo argumental de las capas de gestión, pedagogía, epistemología y teleología del currículo en la Universidad Piloto de Colombia, dinamizadas y proyectadas en sus formas y contenidos, por el Proyecto de Resignificación Curricular.

En relación con la explicación de resultados del Proceso de Desarrollo, entendida esta como la comprensión general de las categorías centrales del proyecto, enmarcadas en las capas argumentales de gestión, pedagogía, epistemología y teleología del currículo en la Universidad Piloto de Colombia, en aras de su construcción de sentido y desarrollo argumental, es necesario enfatizar que dado el carácter de construcción colectiva que trasciende y fundamenta la intervención educativa en mención, su establecimiento, fortalecimiento y consolidación, depende exclusivamente del avance procesual y permanente, que en los equipos de gestión curricular y académico, y en las diferentes fases, se ha venido dando, habida cuenta de que al interior de la universidad existía batería de desarrollo reflexivo sobre estos puntos y que el enmarque hermenéutico dinamizado y proyectado en sus formas y contenidos, por el proyecto de Resignificación Curricular, lo que ha logrado es potenciarlo

Observar las comprensiones alcanzadas por el colectivo o sujetos de la intervención, en el desarrollo del proceso, se realiza en doble vía o sentido, complementarios entre sí. De un lado, ratificando el carácter procesual del pensamiento en ejercicios comprensivos, se analizan las argumentaciones de los productos elaborados por los sujetos o equipos en las diferentes bases, en su relación con lo que para ese momento se tenía como referente de sentido teórico y argumental y, por el otro, a partir de los resultados de los insumos finales de los programas y equipos en relación con el deber ser de las argumentaciones de las capas que estructuran y fundamentan el ejercicio curricular proyectado.

Formalización. Consiste en la capacidad de los sujetos, en las modalidades de trabajo (colectivas, individuales, subsistemas), según la fase de desarrollo, de construir productos para el proyecto (matrices, redes, documentos, esquemas, guías) en las condiciones sugeridas por el equipo asesor del Proyecto de Resignificación Curricular.

En relación con la categoría de Formalización, entendida como la capacidad de los equipos de gestión curricular y académica, o por subsistemas y grupos interdisciplinarios, según la fase de desarrollo, de construir productos para el proyecto (matrices, redes, documentos, esquemas, guías) en las condiciones sugeridas por el equipo asesor del Proyecto de Resignificación Curricular, su medición se verifica a partir de las entregas de los equipos de gestión curricular y académica.

Aquí es necesario enfatizar los siguientes tres elementos a fin de sostener los sentidos de este proceso de formalización en el proyecto y en lo que se prospecte en la lógica de trabajo curricular de la universidad y en sus valoraciones actuales, que deben dar los derroteros para constituirse en la hoja de ruta para este proceso a futuro. En primer lugar, los avances alcanzados por los equipos se deben entender como aquello que la universidad está en capacidad de desarrollar y no al estado ideal de los mismos, aún más si se tiene en cuenta el carácter procesual y epistémico que trasciende el proyecto mismo y todo ejercicio educativo similar.

En segundo lugar, teniendo en cuenta el acumulado y el agregado en términos de conocimiento, experiencia y procedimientos existentes en el colectivo de la comunidad académica, asentado en los equipos de programa y en los constituidos a la luz del proyecto, los avances y desarrollos son el resultado del saber preexistente y el potenciado en razón al proyecto mismo, expresado esto en la denominación misma del Proyecto de Resignificación y, en tercer lugar, este proceso, categorizado para este documento como la *formalización*, es un proceso inherente a la construcción curricular, que debe ser colectiva, llevado a cabo en la praxis y producto del trabajo de sus componentes a partir de sus experiencias y acumulados teóricos, convirtiéndose en derrotero de acción, susceptible de ser modificado en el tiempo, previos diseños de mecanismos para tal fin.

En general, en relación con la inmersión del proceso, el desarrollo de los mismos y la formalización

de productos, tanto los equipos de gestión académica y curricular, la articulación con diferentes áreas de la institución, y la generación de un clima académico que permitiese dar pasos en dirección a proyectar el diseño de un modelo de gestión académica democrático, pertinente y trascendente que reestructurase la organización curricular de los programas académicos en la Universidad Piloto de Colombia, en consistencia con los objetivos de formación institucional, así como a resignificar la estructura académica de la Universidad Piloto de Colombia, que posibilite el desarrollo dichos programas en coherencia con las funciones sustantivas de la educación superior a través de un análisis de pertinencia para la gestión y administración del currículo, se han generado los avances posibles para darle viabilidad proyectiva a tales desarrollos en la implantación real y práctica.

Alcances e impactos

A partir de las tensiones y dificultades vividas por el proyecto, los procesos y desarrollos llevados a cabo y alcanzados por los equipos de gestión curricular y académica, se pueden mencionar en líneas generales los siguientes alcances e impactos de la intervención educativa denominada Resignificación Curricular en la Universidad Piloto de Colombia, los cuales se consideran como comprensiones de carácter conclusivo en una triada hermenéutica, tanto de la experiencia de innovación educativa, de la sistematización y del presente artículo.

El avance en la constitución del ser universidad, especialmente en la construcción del concepto propio de universidad que debe tener y su papel en el espacio de la educación superior en el contexto actual. Lo anterior supone el reconocimiento de su *core*, el cual se sitúa en estrecha relación con el *ethos* institucional.

En consonancia con el anterior punto, se ha potenciado en la construcción de identidades sobre perfiles necesarios para su desarrollo y proyección, y la conciencia, cada vez más concreta y permanente de tener consistencia y congruencia, en todas sus acciones educativas, formas organizativas, documentos institucionales y demás acciones, resultado de su impacto en el medio, con el marco teleológico de la universidad, elemento que ha devenido en recuperación y actualización permanente.

El impulso determinado por la resignificación, en últimas, ha generado en sus diferentes instancias,

niveles y sentidos, la necesidad de pensar el proyecto de universidad en prospectiva y potenciación de sus actos educativos, para situarse de frente a las necesidades de época como una alternativa formativa que, en cumplimiento de la pertinencia y la flexibilidad, contribuya a la solución de problemas de país en marcos de acción congruentes con los desarrollos educativos actuales.

La movilización de discusiones, reflexiones y acciones sobre el quehacer de la universidad hoy, su consistencia y congruencia a nivel académico y específicamente curricular, la proyección de sus acciones, por parte de los diferentes responsables de los actos formativos, llámese docentes, decanos, organizados hoy en equipos de gestión académica y curricular, provocando integraciones, interrelaciones, creaciones, producciones de conocimiento, ha contribuido de manera importante y puntual en la generación y consolidación de una comunidad académica vibrante, potente y pendiente de su misión en la universidad.

Un avance de gran impacto en la consolidación de la comunidad académica en proyección, consiste en situar los fundamentos epistémicos, epistemológicos, pedagógicos, didácticos y contextuales, como elementos centrales de un modelo académico y curricular en educación superior y, en especial, en la Universidad Piloto, pero, ante todo, delimita y orienta el nivel de discusión sobre el cual la universidad debe asentarse en su proyección.

La identificación de activos fundamentales, a partir de un diálogo situado, académico y permanente, que permite caracterizar sus activos tangibles e intangibles, así como saber qué posee y qué y cómo puede capitalizarlos y trascender lo que se proyecta. Un ejemplo de ello es el caso de la economía curricular, que aunque relacionado con el discurso eficientista de conocimiento, permitirá consolidar una manera eficaz, flexible, pertinente, dinámica y cambiante de ofrecer rutas formativas y atender de forma congruente a la población a la que se dirige la oferta, a la vez que genera formas eficientes de gestionar el currículo, con producciones rentables en términos de conocimiento, de investigaciones etc.

En coherencia con la contribución del proyecto a la identificación de su *core*, ser universidad, así como con la potenciación de una comunidad académica, la identificación de marcos pedagógicos y didácticos

propios, adecuados, coherentes y flexibles con un modelo de Objetos Curriculares, se convierte en un punto de avance en relación con otras instituciones de educación superior presentes en el contexto, e impacta de manera fuerte y consistente en la constitución de su marco de identidad, políticas institucionales a diseñar y aplicar y en los potenciales desarrollos formativos que seguramente se derivarán de su implementación a futuro.

Finalmente, se puede considerar como importante para las instituciones educativas repensar el currículo en su esencia de eje de la formación en educación superior, realizar ejercicios colectivos de revisión y transformación de sus prácticas curriculares, pedagógicas y didácticas en aras de hacerlas pertinentes, actualizadas, progresivas, flexibles y sostenibles, así como sistematizar constantemente dichas realizaciones y ejercicios a fin de consolidar una cultura académica de investigar educativamente para cambiar a los sujetos, sus prácticas y las instituciones, para consolidar de una manera diferente, a la universidad como institución que produce, genera, apropia y transfiere conocimiento desde sí y para la sociedad.

Referencias

Beltrán Amado, Daniel. (2013), *Gestión de Conocimiento y Pedagogía, aproximaciones a un modelo de autogestión*. Bogotá, Colombia: Sello Editorial RIGES.

Colmenares William. (s.f) Gestión del conocimiento en las IES ¿estamos preparados para ello? Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. [consultado 10-08-2017] Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-324587_archivo_pdf_4_Gestion_Conocimiento_MEN.pdf

Ghiso, Alfredo Manuel. (2008) La Sistematización en Contextos Formativos Universitarios. [Consultado 06-06-2017] Recuperado de: http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/Articulo_Funlam.pdf

Karczmarczyk, Pedro. (2013). La ruptura epistemológica de Bachelard a Balibar y Pêcheux. *Estudios de epistemología* (10), p. 9-33.

Mejía, M.R. (2014) *La Sistematización*. Bogotá, Colombia: Ediciones Desde Abajo.

Silva Ortiz, S.R. (2012) Sentido de la práctica sistematizadora en la Educación Superior. *Revista Praxis y Saber*. Vol 3. N° 5. p. 127–141.

Unidad Académica en Ciencias de la Educación – UACE. (2016) Sistematización “Re–significación curricular 2013 – 2016. Informe”. Bogotá. Universidad Piloto de Colombia. P. 102

Zermeño, Ana; Arellano, Aideé & Ramírez, Vanessa. (diciembre 2005). Redes semánticas naturales: Técnica para representar los significados que lo jóvenes tienen sobre televisión, internet y expectativas de vida. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*. Vol XI, N 022. P. 305-334. Universidad de Colima. Colima. México.



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Recibido: julio 29 de 2017. Aprobado: septiembre 7 de 2017

ENTREVISTAS Y DEBATES

Buscando la paz más allá de la firma de un acuerdo. Una entrevista a Héctor Aristizábal ¹: un actor social de primera línea

*José Joaquín García García*¹

Director / Editor de la revista UNIPLURIVERSIDAD
Universidad de Antioquia



Foto donada por el autor.

José Joaquín García: Héctor, para la revista Unipluriversidad de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia es un honor y un placer poder contar contigo para que nos compartas algunas de tus experiencias como actor y pedagogo. En primer lugar, queríamos saber cómo fueron sus inicios como activista social en los Estados Unidos.

Héctor Aristizábal: Estados Unidos era el último lugar del mundo al que quería llegar, era el imperio, era el dominio, el país que invadía y robaba recursos, el culpable del 9-11, de 1963 en Chile, aunque era un país que tenía algunos autores que me interesaban como Noam Chomsky. Obviamente, el signo del destino tiene otros planes, yo sabía que tenía que irme de aquí, tenía otros planes cuando mataron a Héctor Abad Gómez y Leonardo Betancur, que eran amigos, y yo consideraba a Héctor Abad un mentor, una persona que recibió mi testimonio después que fui torturado en 1982; lo admiraba por su concepto epidemiológico, sobre todo el estudio de la violencia y su pregunta “¿por qué somos violentos?”.

1. Héctor Aristizábal, nacido en 1960 en la ciudad de Medellín, Colombia, es psicólogo, egresado de la Universidad de Antioquia. Tuvo que abandonar nuestro país en 1989 y exiliarse en Estados Unidos. Allí, hace casi 30 años, ejerce como psicoterapeuta, artista y activista. Ha colaborado con la recuperación social y psicológica de supervivientes de tortura, inmigrantes, pandilleros, expresidarios y enfermos de VIH/sida, además de entrenar a muchos grupos psico-sociales y trabajadores comunitarios en países como Nepal, Irlanda del Norte, Senegal, Ucrania, Croacia, Afganistán, Turquía, Guatemala, y Colombia, para que puedan atender de la mejor manera a poblaciones de refugiados y a comunidades que han sufrido la guerra. Fue premiado con el Otto René Castillo Award.

DOI: 10.17533/udea.unipluri.17.1.10

Cuando yo llegué a Estados Unidos asesinaron a los seis jesuitas en la Universidad de San Salvador, entre ellos a Martín Baró, quien estaba estudiando en esa época la psicología del oprimido y la psicología de la liberación, entonces fueron asesinados igual que la mujer que les cocinaba y su hija de 14 años, de ahí nació una organización que se llamó School of American Watch, creada por el padre Robín, que estuvo en Vietnam y luego en Bolivia, donde lo torturaron en la época de Hugo Banzer, después lo mandaron a Salvador, de allí tuvo que salir porque lo amenazaron de muerte y él se compró un apartamento en el que todavía vive hoy, al frente de la puerta de las escuelas de las Américas, donde comenzó a documentar todas la atrocidades ocurridas en Centroamérica y Suramérica, asociadas a esa escuela. A partir de eso empecé a conectarme con muchas otras organizaciones y me interesaba hablar sobre lo que estaba pasando en Colombia y en Centroamérica.

En esta misma línea quisiéramos conocer qué experiencias puntuales han “marcado” tu trabajo en estos casi 30 años de carrera como terapeuta, artista y activista social.

He trabajado mucho en el movimiento mundial para acabar con la tortura, que todavía se practica en más de 80 países. Eso tiene que ver con que yo fui torturado y muchos de mis amigos, mi hermano Juan Fernando no solo fue secuestrado, lo torturaron horriblemente, y los asesinaron los paramilitares en 1998. Las experiencias de uno, que lo podrían convertir en víctima, sino te dejas victimizar, crean en ti una urgencia no solo de sanarte, sino, también, al saber que es esa pesadilla la que tú no quieres saber que le pase absolutamente a nadie. Yo fui torturador en mi cabeza, por muchos años torturé mucha gente: a la persona que me torturó a mí, a la persona que torturó a Chucho Peña y a muchos amigos de la universidad, sobre todo después que asesinaron a mi hermano; yo vi su cadáver, yo tomé fotografías y luego las usé en el Congreso de Estado Unidos para mostrarle a los congresistas norteamericanos, para decirles: “esto se está haciendo auspiciado por Plan Colombia y ustedes lo están financiando”.

Yo pienso que las cosas que te marcan en la vida, de alguna manera, guían las cosas que te interesan. Por ejemplo: mi hermano menor murió de sida, no pude hacer mucho por él porque en esa época apenas se estaban desarrollando las medicaciones y apenas estaban llegando a Colombia. Después de su muerte,

que también fue muy trágica, comencé a trabajar con pacientes con VIH y sida como psicólogo; siento que fue una manera de ayudar y entender a mi hermano, que era gay, todo lo que sufrió por eso, y yo no lo pude proteger como su hermano mayor. Además, ese no era mi rol y uno tiene esa fantasía, por eso trabajé mucho con el tema.

Después del asesinato de mi hermano he trabajado mucho con la tortura y creo que fue su asesinato el que me llevó a meterme con muchos movimientos para denunciar el efecto de la tortura por el hecho de que esta no se utiliza para conseguir información, sino que es una forma de enviar un mensaje de terror a la población. Finalmente, cuando aparecieron las fotografías de Abu Ghraib en la prisión de Irak, donde soldados de Estados Unidos se tomaron fotografías torturando a los presidiarios, decidí a hacer una obra de teatro para decirle a la sociedad “esto no es nuevo”, y que es una cosa que el gobierno norteamericano ha estado financiando y promoviendo en el mundo por muchos años; los métodos que fueron utilizados los han usado en Colombia, en todo Suramérica. Pero al mismo tiempo descubrí, en el hacer, que era una forma de hacerle honor a mi hermano, que hablo de su muerte en una escena que es su autopsia. Hacer esta obra de teatro, que fue una reacción mía, la hice al mismo tiempo que Fernando Botero presentaba la escena maravillosa sobre Abu Ghraib, así que nos conocimos en San Francisco cuando yo presenté mi monólogo: éramos dos colombianos reaccionando a la tortura. Es interesante que cuando yo decidí contar mi historia, que no la había contado porque me parecía muy común, al compartir mi pesadilla, el mundo se interesó. Ahora llevo más de 52 países visitados. Esa obra me abrió las puertas del mundo, de repente empecé a viajar.

Por ese, entonces, dejé de ser psicólogo y comencé a desarrollar talleres de teatro para trabajar en comunidades que han sufrido fenómenos naturales como tsunamis terremotos y vendavales, en comunidades en guerra, en postconflicto, con post acuerdos, porque el conflicto se agudiza después de ellos. Mi trabajo político ha estado siempre muy conectado a mi trabajo artístico y al interés en la sanación; para mí no es un accidente que las palabras teatro, teología y terapia vengan de la misma raíz: “teo” que significa Dios; mostrar, que significa misterio, aquello que no conocemos

Tú has estado al rededor del mundo en muchos sitios donde han ocurrido conflictos bélicos, desde

tu perspectiva y experiencia ¿crees que la guerra es una tragedia connatural a los seres humanos?

Yo pienso que la guerra y la violencia son un colapso de la imaginación. Cuando los seres humanos no podemos imaginarnos cómo resolver los conflictos, aparece la guerra. El conflicto para mí es intrínseco a todo proceso de transformación, es un síntoma de que lo que hay ahí no funciona, el acuerdo anterior ya no está dando cuenta de las necesidades de alguna de las partes. La palabra paz significa acuerdo, esta palabra se tradujo ahora como la ausencia de guerra y es un gran error. A través de la historia es evidente que el hombre ha estado aparentemente siempre en conflicto, pero no siempre ha estado en guerra y no todas las guerras han sido violentas. Por ejemplo, los zulu han desarrollado una cantidad de formas de danza para intimidar a sus enemigos, entonces cuando los enemigos los veían, ellos empezaban a realizar danzas increíbles unas coreografías de guerreros, lo mismo ocurre con los equipos de fútbol que danzan y sacan la lengua. Es una coreografía muy bella que hacen para no tener que matar, porque ellos saben que la guerra mata y ellos no quieren que se mueran sus hombres.

Pero Colombia hasta donde yo entiendo es el único país del mundo que ha sostenido una guerra durante tanto tiempo. En Sur América todos los países han tenido dictaduras, desaparecidos, tortura y de alguna manera lo han superado, pero Colombia ya está viviendo un séptimo intento de tratado que se llevó a la firma y parece que lo único que le interesa es desarmar a las Farc del resto los gobernantes no han cumplido nada de lo acordado.

Yo tengo una fascinación con que es lo que nos está pasando en la sociedad colombiana, con que hay en nuestro ADN cultural que hace que nosotros no podamos ver otra manera de resolver los conflictos que son naturales y hacen parte de nuestro crecimiento. Sí, si nunca te has complicado con tu vida nunca la vas a cambiar, el conflicto genera transformación y hay cosas que tienen que morir e irse para que nazcan otras formas. Yo siento que lo que existe en Colombia es la resolución violenta del conflicto, sobre todo la expresión más extrema de eso que es la guerra, pero siento que no es la única forma en que los seres humanos podemos actuar. Por ejemplo, hay conflictos en las parejas, eso no quiere decir que uno tenga que matar a la pareja. Pero en nuestro país 18 mujeres se están muriendo cada mes asesinadas por sus novios o

sus maridos, esto es atroz. Por esto para mí el conflicto violento es un colapso de la imaginación al no poder imaginar incluso que el otro, el enemigo, también tiene vida

Además de esa ausencia de imaginación, ¿qué otros elementos has encontrado en común en todas estas guerras y conflictos?

La guerra siempre ha sido usada por los sectores en poder para mandar a los pobres a que se asesinen, y en cada lugar ha habido estrategias muy diferentes. Por ejemplo, en Irlanda del Norte, que es una guerra entre protestantes y católicos, pero esencialmente es entre aquellos republicanos que quieren que Irlanda del Norte se aparte de la República y los unionistas que han querido que sea parte del Reino Unido. Entonces se ha usado mucho el aspecto religioso para explotar la gente, para movilizarla y adoctrinarla alrededor de un enemigo. La guerra tiende a polarizar y a crear enemigos. Polarizar es que yo no te puedo ver como ser humano, yo te otrifico. Es decir, yo te otrifico a ti guerrillero contra tu paramilitar o tu Uri-bista contra yo Petrista, pero no es que sean partes opuestas. La polarización es parte del conflicto porque permite que se separen las fuerzas para que aparezca un tercero, ese es el trabajo que yo hago, crear una nueva forma de ver el conflicto, esa polarización para poder servir los intereses de una parte y de otra, no que una parte por su poder bélico, físico, etc., logre vencer a la otra; entonces no es Israel contra Palestina o Palestina contra Israel, sino qué otra forma puedo encontrar en el medio oriente para resolver el problema.

En África, en general, se han explotado mucho las etnias, y ahora también en el medio oriente. Por ejemplo, los Chiitas y todas estas otras formas de identidad que dejan de ver al otro, porque no todos los musulmanes son radicales, hay un grupo muy pequeño de ellos que se han vuelto "terroristas". En mi opinión, lo que hace Estados Unidos con su ejército es terrorismo de Estado, pero eso no quiere decir que todos los cristianos en Estados Unidos sean conscientes de lo que se está haciendo en nombre de la cristiandad, la supuesta democracia y la libertad, entonces, claro, la guerra y el conflicto han sido muy bien utilizados por las clases dominantes para mantener la gente dominada y matándose entre ellos porque todos los que van a la guerra son pobres, aunque las guerras europeas, que fueron entre primos, han sido por poder, por tierra, por dominar, entonces cuando no casaban a sus hijas con

el otro primo o los traicionaban, iban a la guerra; pero las guerras siempre fueron peleadas por la gente pobre. Sobre todo nuestra guerra, yo he estado hablando con soldados, con guerrilleros, y la mayoría de soldados rasos, como los mafiosos, eran gente pobre sin acceso a educación, sin acceso a trabajo y en territorios donde les tocó un ejército u otro.

Héctor, ¿qué crees que habría que hacer para que la tragedia de la guerra fuese cada vez menos frecuente en la civilización humana?

No tengo una respuesta clara sobre eso, pero lo que sé que te puedo hablar de mis guerras. Por muchos años odié no solo a toda persona en uniforme policía, militar, sino al médico, un profesor que se disfrazaba de profesor al que yo no le creía nada; deshumanicé por muchos años a la gente simplemente por la fachada, porque fui torturado por una persona que estaba aquí para protegernos. Yo nunca tuve la ilusión de que el ejército estaba para proteger el pueblo, luego mi hermano fue asesinado, obviamente esta rabia, este odio y esta impotencia se agudizó, yo confieso que por años asesiné no solo a todos los paramilitares, sino a toda la fuerza pública y a los guerrilleros, y a ti te asesiné, yo me convertí en un personaje que era capaz de asesinar a 43 mil millones de colombianos porque a todos los culpaba de mi dolor y de mi pérdida; es que tenía herramientas para hacer eso: en mis fantasías, en mis sueños, en mis obras de teatro y en mis escritos que no eran poéticos, sino de derrame cerebral. Hay mucha gente que no tiene esas herramientas y empiezan a actuarlas afuera, que en vez de ritualizar y simbolizar su rabia, impotencia y deseo de venganza y de entender realmente, entonces lo actúan, terminan haciéndole daño a muchas personas porque no todos tenemos las armas y el entrenamiento para ir a enfrentar un ejército, sino que nos hacemos daño entre nosotros mismos o ideológicamente contra el que creemos que piensa distinto y soporta con su pensamiento a esas fuerzas que consideramos enemigas.

Entonces, yo pienso que para que estas cosas dejen de repetirse hay una urgencia de lograr la sanación. Hay muchas guerras que no hemos sanado, hay muchos muertos que siguen enterrados en nuestro cuerpo y nuestra psique. Yo pienso que estamos tratando de sanar heridas de generaciones anteriores, nosotros hemos heredado sobre todo en este país, heridas de otras generaciones, de otras guerras y que la humanidad entera tiene una herida que ni siquiera somos conscien-

tes, porque la mayoría de nuestras miradas son muy antropocéntricas y es la herida con la desconexión con la madre tierra a la tierra, le estamos haciendo mucho daño, y nuestro dolor está conectado con la tierra; está conectado con el hecho de que la tierra, que es un ser vivo pero, sin embargo, la convertimos en una cosa, en un planeta, en un objeto que se puede explotar y convertir en objetos y en basura.

La tierra hoy es una cloaca, el mar dentro de treinta años tendrá más plástico que peces, si seguimos lo que estamos haciendo, nos estamos recalentando de tal manera que, dentro de veinte años, es irreversible, va a desaparecer. tal vez, toda la población humana. La tierra se tomará otros billones de años para crear, no sabemos qué. Entonces yo pienso que un gran problema, además de los problemas económicos, de igualdad, de injusticia, de represión, del hombre por el hombre, es el modelo económico basado en explotar la tierra solo por ambición, sin pensar en las consecuencias, en la generación que viene, sin dejar que se renueve porque la tierra es abundante. La tierra si la cultivamos en resonancia con sus ritmos, ella vuelve y nos da no solo un aguacate, sino miles de aguacates, pero cuando desconocemos eso, cuando matamos un pececito pequeño para que no pueda tener más pececitos, ese tipo de explotación la estamos reproduciendo en las relaciones humanas de las personas que quieren más y más.

Tenemos cinco hombres que tienen más riquezas que 3.7 billones de personas y eso suena absurdo, es decir, cómo pueden tener cinco hombres esa cantidad de poder. Ya las estadísticas nos permiten ver ese tipo de cosas. Entonces la inequidad es el terreno que genera todo este tipo de injusticias, la desconexión con la tierra y la desconexión con nosotros mismos, con el otro van a terminar perpetuando este ciclo de destrucción, de muerte, de asesinato. Yo veo esto a nivel personal. En el psicoanálisis hablamos de la recurrencia al síntoma, pues el psiquismo recrea las condiciones para que se dé la sanación y la repetición del síntoma, entonces tu vuelves y te casas con otra mujer con distintos apellidos y el mismo patrón. Así, igual, conoces una persona que comete actos victimizantes o tú la victimizas o ambos. Entonces hay que sanar y mi trabajo le apuesta a eso. Yo dejé de apostarle a modelos políticos o ideológicos, o a la gran salvación económica o al gran ismo, llámese capitalismo, marxismo o cualquier otra cosa que termine en ismo; mi medicina está más en cómo sanamos para que nos volvamos a regenerar.

¿Qué importancia le concedes al uso del arte en el sistema educativo?

En el sistema educativo mundial, sobre todo en Estados Unidos donde he vivido los últimos 30 años, y lo que veo acá, es que el sistema educativo no tiene nada que ver con la educación. Educar solía significar guiar afuera, y lo que se guía afuera es el espíritu de la persona. El hecho de que todos los seres humanos traen unos regalos al mundo, una forma única, una cosmogonía, una forma única de ver y de interpretar el mundo, eso hace a cada ser especial. La educación solía ser eso, sacaba todo aquello afuera para poder instruirlo. Instruirse solía significar empacar, pero ahora toda la educación está basada en la empacada de información. No solo eso, es empacar la misma información estandarizada.

Yo nunca he visto a un niño o una niña estándar, no existen. Todos somos únicos e irrepetibles. Para educar solo se educa con amor. Así, educar es la capacidad de ver quién está ahí y quién puede instruir todo lo que quieras. Ese es el arte de educar, es la capacidad de poder ver quién es cada niño, que es único e irrepetible, y poder trabajar con él o ella para poder educar y sacar afuera lo que quiere ser afuera, lo que quiere ser educado e instruido.

Además, ahora todo está en internet, los niños tienen en su celular toda la información que quieran, pero no tienen como metabolizarla, entonces el arte es esa forma que hace honor a esa unicidad que todos tenemos, a ese regalo único, al genio que llamaban los romanos, o al *dijin* que viene de África, o como lo llaman las culturas prehispánicas, la medicina que todos venimos al mundo a traer. Cuando a uno no lo educan, eso lo convierte en consumidor, es decir, si uno no trae regalos para dar, se convierte en consumidor de cosas, y tú nunca podrás consumir suficientes cosas que no necesites, cosas que no tienen nada que ver con los seres. Uno puede tener información, recitarla en textos, pero no está aprendiendo nada, no se está educando. Aunque bien, el regalo es de cada persona, pero tiene que ser visto bendecido desde afuera. Cuando eso no se da, lo maldices. Es así de sencillo: bendices o maldices. Ni siquiera muchos profesores logran hacer eso, porque ni siquiera ellos saben que tienen un regalo y no logran ver el regalo desde afuera.

Entonces el arte es eso, esa expresión única que no se parece a nada más, es traer cosas que no se pueden juntar y juntarlas, es destruir lo que hay para crear algo

nuevo, es expresar tu forma de ver el mundo a través de la danza, el teatro, la pintura, la música, entonces el arte es esencial en la educación y es por eso lo primero que quitan las dictaduras, los gobiernos que nos les interesa seres pensantes y seres creativos. Entonces, para poder crear consumidores te damos en vez de imaginación, fantasía. La fantasía conduce a los niños y adultos a consumir la imaginación de otros. Las fantasías solo satisfacen el ego y no se conectan con el ser interior, ese ser único. La fantasía no alimenta, la imaginación alimenta ese ser interior y es por eso por lo que el arte es lo más ausente; lo primero que quitan cuando hay problemas económicos, cuando un niño le dice al papá “yo quiero estudiar arte”, le responde: “usted se va a morir de hambre, si eso no sirve para nada”, pero claro, el arte es lo más subversivo que existe, porque el arte siempre transforma.

La otra parte, es que la mayoría de educación está fundamentada en un modelo que desconoce otras formas de aprendizaje, desconoce el cuerpo, la parte kinésica es un modelo visual y lógico, desconoce el mito, que era una forma de aprendizaje. El mito es ambos, la historia y la capacidad de contar la historia, y cuando tú la cuentas estas recreándola, representándola, por eso hay que mantenerla ahí y solo un profesor que está conectado con su regalo, es capaz de ser creativo y estético en su casa. Lo otro es una cabeza que repite información, no importa que tan importante y bien fundamentada está esa información, esta desconectada. Yo a veces voy a conferencias y digo esta persona sabe mucho de esto, pero después de media hora me voy y cuando termina la conferencia todos aplaudimos porque no logra crear comunidad. El conferencista no está enraizado en su persona, es solo una cabeza que conoce mucha información y que la sabe recitar bien, en mi opinión, eso no es conocimiento.

¿Por qué crees que el arte no ha sido suficientemente articulado al sistema educativo formal en países como el nuestro?

No es solo de los ciudadanos, es todo el sistema, también de los profesores, porque enseñar, educar, gobernar y curar son artes imposibles. Es que si una persona no está conectada con su regalo no puede amar, porque no aprendió a amarse y muy pocos profesores, que son los que tienen ese rol social de enseñar, están conectados consigo mismos. Están dictando materias, están utilizando es lo que en el momento se les diga que es importante. Por eso la mayoría de los conocimientos hoy, incluso en las universidades, es obsoleto,

es inútil, hay una producción exagerada de tesis, de doctorados que no le sirven a nadie. Hay veces que voy a conferencias por hacer un chiste que no es un chiste, digo “si en este momento hubiera un terremoto yo no quisiera estar con ninguno de ustedes y ninguno de ustedes quisiera estar conmigo, porque nos vamos a morir de hambre, ninguno de ustedes sabe que esas señoras del Salvador, Guatemala conquie yo trabajo, que son mis clientes, ellas sí van a saber qué es sobrevivir, van a saber que yerba se puede comer y cuál no, cómo cocinarla, en cambio nosotros con todos nuestros doctorados no tenemos idea”. Es una forma de decir que la mayoría de los conocimientos que se utilizan hoy en las escuelas son obsoletos porque no enseñan al ser humano a prepararse para crear vida.

Así la educación tradicional está al servicio del consumismo, está al servicio de lo que la máquina social está produciendo, que en esencia es basura; tanto es que la mayoría de los gastos de producción de un objeto, el 75% es en propaganda, no en la materia prima o siquiera en la mano factura, sino en venderlo, en convencer a la gente que necesitan algo que no necesitan. Entonces el mundo que estamos creando es mundo que no está al servicio de la vida, es un mundo que está al servicio de la muerte, de la destrucción, de lo que llámanos la sociedad, del crecimiento industrial que ya llegó al límite. Después de la China y la India, que eran los grandes mercados por conquistar, porque ya la China es la sociedad más capitalista que existe en el mundo, ¿qué más vamos a vender?

En Estados Unidos, que son post industriales, obligan a cambiar de celular cada año, es más, ya los fabrican para que cada año se dañen. Hoy tenemos bacterias que pueden hacer que un carro camine, pero no las producimos porque necesitamos consumir petróleo; el extractivismo produce riqueza a quienes son dueños de esa máquina de producción, todos sabemos que es casi imposible no tener conciencia de eso, ¡es tan doloroso saber lo que estamos haciendo!, preferirnos no darnos cuenta, no ver por qué no sabemos qué hacer con el dolor, es ahí donde muchos de mis trabajos están guiados a invitar a la gente a que nos conectemos con nuestro dolor, que es el dolor de otro, que es el dolor de la tierra, para transformar y darle nuestros regalos al mundo, nuestra medicina al mundo, para volver a crear. Lo lindo es que todo se puede volver a recrear, es que a donde mires todo se está colapsando, y es lo bonito: todo lo tenemos que volver a rehacer, la educación, la economía, todas las instituciones, hay que volver a recrearlas; el medio

ambiente hay que recrearlo, nuestra relación con eso; entonces es lo bello, es que todo tenemos que volver a rehacerlo: la forma en que vivimos, en lo que nos transportamos, lo que comemos. Entonces hay campo para reinventarnos totalmente, esto es un arte estético y ese arte no se va a dar con una gran idea salvadora, sino cuando tú te conectes con tu regalo. Yo me conecté con el mío, el vecino se conectó con el de él, nuestra compañera con el de ella, desde ahí todos reflejamos el mundo y entregamos nuestra medicina a él. Yo pienso que estamos en ese momento, estamos a punto de una gran revolución que ya se está dando; después de la revolución agrícola que se demoró como diez mil años, la revolución industrial que se demoró como trecientos, ahora estamos hablando de una revolución espiritual. Creo que va a ser muy rápida y no va ser dependiente de la tecnología, sino de cómo la usaremos al servicio de la vida.

Pasando a otro plano de tu experiencia, quisiéramos que nos contases cómo entraste en contacto con el Teatro del Oprimido de Augusto Boal.

A Augusto lo conocí hace 25 años en Nebraska, allá cada año lo llevaban. A él se lo llevaron veinticinco veces, cada año a dictar un curso sobre sus técnicas: el teatro invisible, el teatro foro, el arcoiris del deseo y, sobre todo, el teatro legislativo. Fue una buena oportunidad el estar con él, de entrenar con él y cuando lo conocí fue en un taller del arcoiris del deseo. Yo era psicólogo, usaba el psicodrama, y el arcoiris del deseo me transformó: todo me dió un esquema y una forma de entender que el trabajo que yo hacía era completamente novedoso, porque ya no era concentrarme solo en los aspectos psicológicos del mundo, del escenario, de la persona, sino, también, conectar eso con la vida social. Entonces utilicé el arcoiris del deseo como terapeuta por muchos años, y lo mismo que los policías en la cabeza, que son las voces que internalizamos y no nos permiten hacer lo que queremos hacer y nos obligan a hacer lo que no queremos hacer.

Para mí también fue importante el teatro legislativo, que iba más allá de solo cómo usar el teatro foro para crear un dialogo estético con comunidades sobre preguntas que no sabemos cómo resolver, sino que se atrevía a mirar qué leyes pueden crearse en el universo social para que esas situaciones no se siguieran dando para poder proteger la gente, a los ciudadanos de esas situaciones. Entonces así lo conocí. Y desde que lo conocí, inmediatamente, resoné y empecé a utilizar eso, cada vez dejé hacer más y más teatro.

Aunque yo utilice el teatro para crearlo con comunidades que eran mis clientes, yo hice obras de teatro con pandilleros, hice teatro en las cárceles donde iba a ver gente, en las escuelas donde hacía teatro sobre el *bulling* y los problemas que habían en las escuelas, con gente con VIH y sida, para llevar a las comunidades los dramas que ellos vivían, y a pesar de eso tenían vidas loables, nobles y con sueños, no eran solo unas personas con la marca de la muerte, también hice teatro con familias y personas al borde de la muerte para traer conciencia sobre qué es eso de pasar el umbral de la vida y la muerte, por ejemplo, yo fui partero y ahí entendí que cuando uno se muere la pregunta no parece ser con gente que iba y venía por unos días y unas semanas, no parece ser “¿fuieste buen hijo, buen padre, buen amante, buen ciudadano, buen amigo o un amigo leal, un amante exquisito?”, parece ser que la pregunta es “¿viviste tu vida, te convertiste en quien eres?”, y es una pregunta que muy poca gente puede decir “sí”, entonces la angustia que yo podía ver en la mayoría de las personas, independiente de su estado social, de la cuenta bancaria, de sus deudas o de su raza, era esa ansiedad de “yo no viví mi vida, yo viví la vida diseñada por la sociedad, la familia, mis temores etc.”, entonces eso me dio mucho para trabajar con la muerte, me enseñó, a su vez, mucho sobre la vida.

Trabajar en las cárceles me enseñó sobre la libertad. Yo trabajé con gente que había cometido crímenes que no eran tan terribles, porque yo había hecho cosas que ellos ya habían hecho, pero a mí nunca me vieron, como conducir borracho o cosas de esas. Aunque yo no mate nunca a nadie. Ahora yo pienso que, en Colombia, sabemos tanto sobre la guerra, ojalá estemos destinados para aprender y enseñar mucho sobre la paz. Ese es mi sueño, es mi convicción de que ahí tenemos mucho por aprender y ojalá enseñar, sobre que es un proceso de paz, de transformación de una sociedad que sabe tanto sobre la guerra, que sabe tanto de matar al hermano y a la hermana.

Yo empecé a usar el Teatro del Oprimido con muchas comunidades, porque me encantaba, entonces dejé cada vez más el teatro convencional porque no me llenaba: ensayar, hacer una obra de teatro con un público que aplaudían y se iban y ya. No, esto era hacer teatro con gente que nunca lo había hecho, además, era lo más fácil del mundo, es mucho más difícil hacer teatro con actores. Los seres humanos todos los días somos actores, improvisamos; tú no sabías cómo ibas a venir y todos los seres humanos tenemos mucha capacidad, somos expertos en nuestra vida y es

una cosa que la educación nunca nos dice. Yo hice dos carreras, me gradué, nunca me dijeron “su vida es importante”. Yo le digo a la gente: “lea todos los libros que quiera, pero lea el libro de su vida, que es el más importante, porque son tus cicatrices, tus hazañas, tus logros, en donde está el regalo que vienes a darle al mundo, no está la interpretación de otros regalos de la otra gente, que ojalá te sirvan”, entonces yo empecé a crear teatro sobre escenas como terapeuta, como organizador social y activista, que no sabía cómo resolver.

Entonces las obras de teatro son preguntas que después le llevamos a la comunidad en general, para que ellos, al ver la sociedad luchando, comprendan que los oprimidos no son víctimas, son personajes tratando de cambiar su vida, al verlos luchando y no lograrlo, en el anti modelo, que es una obra de teatro que termina siempre muy mal, pero el público ve que los personajes pudieron haber hecho otras cosas; entonces el público entra al escenario, rompe esa cuarta pared y se convierte en actor, ofrece una alternativa, no de resolver una pregunta, porque si resuelves un problema en media hora no estás haciendo una pregunta muy buena, pero sí de mirar posibilidades.

La otra cosa interesante del trabajo de Augusto Boal es que el Teatro del Oprimido es un ensayo para la vida. Por ejemplo, cuando trabajo con jóvenes sobre *bulling* o sobre violencia doméstica, la primera intervención es que un joven se suba al escenario, yo lo miro y los profesores están furiosos, y le digo “oye, ¿de verdad eres capaz de matar a esa persona?”, y dice “Sí”. Eso es sola la primera intervención en Estados Unidos, el Kung-fu o el matriz de las películas, entonces el pelado se sube y se vuelve un súper héroe violento. Le digo “Vas a terminar en la cárcel, eso es solo una posibilidad, o te van a terminar matando, ¿qué otra posibilidad hay?”, después de dos intervenciones como estas, cuando me estoy aburriendo, le digo a los niños “¿qué más?”, entonces la imaginación aparece y esa es la magia del teatro de Augusto, es que es un teatro para la vida, es uno hecho por la gente para la gente, y sí, a veces utilizo autores, pero hay que sensibilizarlos cuando la gente entra al escenario, no es la capacidad egocéntrica del autor de hacer reír o salir con la gran respuesta, sino haber servido a esa intervención que la gente está trayendo al escenario para ver qué aprendemos.

Lo otro que me gustaba de esta obra es que siempre estábamos aprendiendo, yo estaba interesado no en reproducir lo que descubrimos en la presentación anterior, que era maravilloso. “Entonces, ¿cómo se lo

damos a este otro grupo?”, y decía “No esperemos, que yo quiero saber qué medicina hay en este lugar, que es distinto a la del otro”, y se daban milagros. Por ejemplo, una escena de *bulling* donde había tres afroamericanos enormes, de quince años, con músculos muy desarrollados, un niño latino, también en escena, y un niño blanco latino se para y dice que quiere intervenir, y era chiquitico, un típico *nerd* con gafas gigantescas; era un caricatura, entonces cuando se sube el público y los muchachos tienen mucha risa, y yo pienso “¿qué va a pasar aquí, cómo voy a proteger este pelado?” y le digo “¿dónde vas a intervenir?” y él dice “En la escena del *bulling*”, pero le digo “Son cuatro gigantes contra ti, hay otras escenas”, y él dice “no, no, no yo quiero intervenir ahí”. Yo pienso “pues va a sacar una metralleta imaginaria o va hacer algo de eso”. Pero no, digo “listo”, entonces se vienen los gigantes y uno lo empuja, él dice “no me toques”, los tres se lo van a comer vivo y de pronto el niño se orina de verdad en el escenario y el público empieza a hacer comentarios, y le digo al niño “¿estás bien?, y dice “sí, esto es lo que yo hago y no me tocan”. El público se está riendo, empiezo a procesar otro actor, va por una trapeadora, él dice “ya vengo”, y a los cinco minutos entra con otra ropa, se para todo el público y empiezan a aplaudirlo. Esos momentos son de magia de medicina, no es que todos los niños se tengan que orinar, pero hay una cosa única que tiene la gente que existe en las experiencias vitales, que ningún actor va a improvisar, y así miles de ejemplos de cosas que salen de la gente y uno se queda sorprendido. Eso es lo que me interesa, es otra manera de emerger, de que emerja espontáneamente de la comunidad, de la medicina para generar alternativas, y eso es lo que yo hago con las obras de teatro en todo el mundo, no es ir a darle interpretación de sus problemas que no los sé, sino ir a decirle qué podemos hacer. Eso es lo que hacía como terapeuta.

Por eso yo terminé haciendo grupos de estudio con más de cien personas, un grupo de padres donde había gente que llevaba más de cinco años yendo y viendo, entonces tres o cuatro personas contaban su historia, yo decía “¡Actuémosla!” y después decía qué hacer, porque yo no sé hacer, entonces la gente empezaba a intervenir y se creaba un dialogo estético, era un dialogo siempre alrededor de cómo vamos a proteger a nuestros niños de una sociedad que se está devorando con la violencia y no solo en la calles con las pandillas, sino la violencia del Estado a través de la policía y los sistemas judiciales del departamento de servicios, que para mí es la institución más horripilante, que fue diseñada para proteger a los niños, pero ahora solo se protege a sí mis-

ma: cada vez son más niños apartados de sus padres, porque es un negocio para trabajadores sociales, psicólogos, jueces, policías; es un negocio impresionante para padres sustitutos, familias sustitutas, etc.

¿En qué proyectos estas trabajando ahora en Colombia y en el exterior? ¿cuáles son tus planes a futuro?

Llevo tres años. Cuando comenzó el proceso de paz en la Habana yo comencé a seguirlos y a los dos primeros años me dije: “es otro proceso más, otro intento más fallido”. Cuando fueron las sesenta víctimas a la Habana, primera vez en la historia de cualquier proceso de paz que esto se da; las víctimas fueron allá y les dijeron: “ustedes creen que aquí van a solucionar los problemas sistémicos de Colombia, por favor dejen de ser ilusos ustedes señores Farc, señores gobierno, y paren la guerra”. Cada cual contó su historia, su tragedia y a su manera; vinieron en frente del ejército, de la guerrilla y les dijeron: “eso que me hicieron a mí no quiero que le pase a ustedes ni a nadie más, por favor dejen la guerra, dejen las armas”, y eso transformó el espíritu de los diálogos. Entonces yo empecé a sentir que algo estaba pasando, me impresionaba la ignorancia que había en el país sobre eso y el terrible trabajo del gobierno de Santos para educar a la gente por lo que estaba pasando. Luego vino el “No” a los acuerdos de paz y el gobierno no pudo, porque creyó que era un problema de propaganda, que algunos artistitas dijeran “yo apoyó el sí”, pero la ultraderecha llevaba un trabajo sistemático de tergiversar lo que estaba pasando allá y de crear miedo. Entonces yo dije: “con todos estos años que llevo trabajando en el resto mundo, conectándome con procesos de posconflicto en Irlanda del Norte, en el Salvador, en Croacia, en Ucrania, etc.... Ahora entiendo, yo me estaba entrenando y preparando para regresar a Colombia y consiente e intencionalmente participar en el proceso de paz”. Entonces me vi y dejé un montón de cosas para regresar a Colombia, porque quiero hacer eso.

Hemos diseñado, con alguna gente que me ha estado conectando varias cosas, y lo que más me interesa es que vamos a acompañar a la Comisión para el esclarecimiento de la verdad, porque yo pienso que le estamos exigiendo una tarea imposible a estas once personas, y a quien ellos contraten, que en tres años quieren que se esclarezca lo que paso acá. Comenzando, ¿por cuál verdad? Los últimos cincuenta y dos años, o los últimos trescientos donde solo vivían los indígenas... ¿cuál verdad quieren que les contemos de la opresión

nuestra?, pero digamos que sean los últimos cincuenta y dos años ... eso es imposible si en la sociedad civil no nos comprometemos a participar de ese proceso.

Bueno ¿cómo puedo participar yo y la gente con la que estoy trabajando? Estamos diseñando unos talleres de cinco días en una reserva natural que se llama la Zafra, entre San Rafael y San Carlos, donde hubo una guerra terrible y el 70% de los habitantes están en la lista de víctimas del país. Allí la naturaleza se está recuperando de una manera increíble de los ríos de sangre de los paramilitares, guerrilleros, de la deforestación y la destrucción, de la ganadería, ahora es una selva increíble, ahí se está dando la sanación, es un lugar energético; ahí estamos haciendo los talleres, usando la ecología profunda, el teatro y los rituales.

Yo pasé a trabajar con comunidades y al darme cuenta de todas las historias de gente, sobre todo que venía de lugares de guerra, de refugiados, de inmigrantes o de capturados, etc., vi que el teatro no era suficiente, se quedaban tantas heridas abiertas, entonces yo empecé a utilizar los rituales, a diseñar rituales con las comunidades, porque el ritual es el lugar donde la humanidad se sana, así como la terapia es el lugar donde el individuo se puede sanar. El ritual es un lugar simbólico de reconexión con las raíces de la imaginación de quienes somos, de reconexión con el tejido social de cada comunidad con sus rituales de muerte, con sus entierros, con sus rituales de pasaje, que en la mayoría se han perdido, ni siquiera en las zonas de guerra, así el hombre moderno es el único ser que vive fuera del planeta mitológico.

Entonces yo uso las mitologías, las historias que tienen un gran saber en ellas, que son como bodegas de conocimiento, además, es muy bello saberlo porque si trabajo con refugiados, todos han perdido cosas: en Siria lo han dejado todo; si trabajo con gente que viene de la guerra... han dejado seres sin enterrar, el abuelo, la abuela, que dicen: “a mí me matan aquí ustedes, ¡váyanse!”, la gente que deja el perrito, la vaca amarrada, y eso los atormenta. Hay gente que han enterrado sus hijos, sus hermanos, su papá en el cuerpo, pero no, hay que ponerlos en la tierra, la madre tierra puede sostener eso porque tú te estas enfermando, eso se está convirtiendo en cáncer y otras cosas, además, tú no te puedes morir con el muerto, porque tú no estás muerto; espera a que te mueras, porque eso va a llegar muy rápido. Hay que decirles: “no hay es que recordar al muerto para que siga vivo y tienes que estar vivo para recordarlo”. Rituales donde dejamos al muerto

en la tierra, lo dejamos ir en el agua y retornamos a la vida a través de baile de la danza, de un carnaval, de una pintura, del tejido, etc. Es un lugar de belleza. Yo comparto con William Blake que la belleza es el único resultado de conflicto que satisface el alma.

Entonces el teatro y el ritual son actos de belleza que nos permiten despedir a los muertos, sanar las heridas que no cierran, limpiar el cuerpo de la persona que ha sido violada, golpeada, utilizada y limpiarlo, entrar al agua y pedirle que se lo lleve; esos son los actos, porque todo acto de reparación es un acto simbólico. Nadie puede pagarte por tu papá muerto, tu hermano muerto, por la aldea que tuviste que abandonar, incluso, si puedes regresar a ella, no es la misma, y tú no eres el mismo, entonces es ayudar a eso, a que la gente deje de ser víctima.

Víctima es un concepto jurídico, no una condición humana. Todos tenemos la capacidad de resignificar lo que nos pasa, sea lo que sea. Que fue tú papá el que te violó y penetró por primera vez... fue horrible, pero para el psiquismo la parte moral y ética no existe, simplemente fue un evento en tu vida muy doloroso que te rompió e inicio en otra cosa y ¿cómo simbolizar? Ese es mi deseo, ahora el trabajo que estamos haciendo es cómo ayudar, entonces estamos trabajando con ex combatientes de todos los grupos guerrilleros, paramilitares, soldados y policías, con víctimas de todos los grupos, con personas de organizaciones sociales y con personas interesadas, ojalá también empresarios, etc., que estén interesados y conscientemente trabajar en el esclarecimiento de la verdad para crear esos espacios de la verdad, donde se van abrir cajas de pandora terribles, porque lo que nos han hecho es atroz. Para poder escuchar eso, para poder sostener ese contenedor, que no va a ser fácil, hay que hacerlo. Entonces, esperamos que las personas, al vivir esta experiencia con nosotros, logren tener suficiente valor y herramientas para sostener eso. Lo otro es que al tejer esa historia que nos ha pasado y poder escuchar al otro que siempre a otrificado, mostrificado, y ver qué ahí hay un ser humano sufriendo, en la mayoría de los casos, es necesario poder humanizarnos y humanizar, no necesariamente dejar las armas y después nos reconciliamos. Eso no es cierto, primero, tenemos que aprender a convivir, a escuchar, y aunque te considere un asesino, no te voy a matar ni me voy a esconder porque creo que me vas a matar; otras personas dirán: “yo he escuchado lo que ustedes han contado, me parece terrible la historia que ustedes han tenido, pero ustedes mataron a mi papá y yo voy a trabajar hasta el

último respiro, aliento, para que a ustedes los metan a la cárcel, pero yo no te voy a matar” Debemos crear espacios donde la convivencia y la transformación sea objetiva, que creo que es la única que va a garantizar la no repetición, porque también la repetición no viene de que firmamos un acuerdo o un papel, ¡no!, la repetición es una compulsión psíquica inconsciente y si no hay esa transformación... ¿cómo no vamos hacer psicoterapia? ¡Mucho menos psicoanálisis! Que la mayoría no podemos pagarlo, así quisiéramos hacerlo.

El ritual es un espacio maravilloso, porque en el ritual uno experimenta cosas que siempre ha necesitado experimentar y no ha podido solo. Te voy a contar un ejemplo para terminar. En esta última experiencia había una mujer paramilitar, cuya organización asesinó y torturó a mi hermano, a quienes he odiado. Esta mujer cuenta cómo ella y otras dieciséis jovencitas de una universidad en Bogotá fueron invitadas a una fiesta por alguien, que después se dieron cuenta era una reclutadora; después del sexo, la droga y la abundancia de licor en esta finca increíble, al otro día, enguayabadas, les entregaron un portafolio y les dijeron “¡Ábranlo!”. En el de ella había una fotografía de su niña de cinco años y su mamá, las otras tenían fotos de sus papás, maridos, y les dijeron “ahora ustedes son miembros AUC, han sido reclutadas, tienen una llamada. Llaman a una persona de su casa y díganle que no van a volver”. En el caso de ella le dijeron: “usted llame a su mamá y dígame que no quiere a su hija, que ha encontrado un hombre, que se va a ir con él y no va a volver a la universidad”, para que no dijeran que las habían secuestrado. Cada una tuvo que hacer esa llamada y una que se negó la golpearon frente a todas, casi la matan, y ahí empezaron cuatro años, seis meses y cuatro días, durante los cuales a ella la obligaron a abortar cinco veces, la hirieron dos; una vez casi pierde la pierna, la mandaron a la casa y le dijeron “no sale de la casa, que la estamos vigilando”.

Esas son las historias que yo he escuchado de muchas paramilitares y muchos paramilitares. Otros porque le mataron al papá y eso es el mínimo para la mayoría, se vuelve el único trabajo. Yo entrevisté hace cuatro años a un tipo que me dijo “yo no tenía trabajo hacía tres años, y tengo una esposa y tres hijas. Esta gente me dijo ‘bueno, trabaja para nosotros o se va del pueblo’”. Él dijo: “bueno, ¿qué hay que hacer?”. Le dijeron que el primer trabajo era matar a un señor que estaba sentado al frente. Le dieron un arma y entonces al tipo lo meten al carro y le meten un tiro. Le dijeron: “bueno, ya lo mató, ahora lo descuartiza, la mitad del

cuerpo lo tira a el río y la otra mitad a una fosa”. Él me contó: “me compré dos botellas de aguardiente, me vestí con unos plásticos y compré una motosierra.” Me mostró cómo había cortado el cadáver. “¡Eso es muy verraco!, pero después de ahí, eso es como matar una gallina, uno la coge y le corta el pescuezo así, se vuelve el trabajo, pero yo ahora hago un trabajo muy decente”. Le pregunté “¿Qué haces?” “Estoy desenterrando pedazos de cadáver, la semana pasada cinco mujeres estaban esperando que el fémur que yo saqué fuera el de su papá, su hermano o su hijo, y todas ellas me abrazaban y lloraban agradeciéndome. Ellas no sabían que yo había metido ese hueso ahí”. ¡Imagínate la vida de este tipo, lo que la guerra ha creado, ha deshumanizado! Algunos somos afortunados de tener otras opciones, la mayoría no ha tenido; yo tengo la opción de matar en mis fantasías, en mi cabeza, en mi teatro, no he tenido que matar ni hacerle daño a nadie. Así podría contarte historias de guerrilleros, por ejemplo.

Hace poco estuve en La Candelaria, Bogotá, en el Festival Alternativo de Teatro, con Patricia Ariza, otras personas, como la “Mona” Gonzáles y un tipo de la FARC. Este contó: “yo era estudiante de la Nacional, se llevaron dos compañeros militantes de la UP, se los llevó el ejercito de la Universidad y a los ocho días los encontramos torturados y asesinados; luego, al profesor de economía, los paramilitares lo desaparecieron, y yo no iba a esperar que me mataran. Me fui para el monte. En el monte me mataron mis dos compañeras: una, el ejército en una emboscada, la apresaron y luego la encontramos violada, torturada y con un tiro en la cabeza; la otra, estábamos en un combate en contra del ejército y los paramilitares, que se unieron a ellos, la hirieron. Yo estaba con ella, ella estuvo en mis brazos hasta que se murió, después tuvimos que escaparnos para que no nos mataran, ni siquiera la pude enterrar. Cuando volvimos, no encontramos los cuerpos. Yo ahora estoy con mi hija de dieciocho años, por primera vez tengo tiempo con ella y yo no quiero volver, nadie sabe lo que es estar en el monte, lo que es cargar sesenta kilos o más, lo que es que te bombardeen y perder a tus seres queridos. Eso no se lo deseo a nadie, yo no quiero volver a hacer eso, pero somos setecientos mil hombres y mujeres que nos estamos muriendo de hambre; yo tengo familia, la mayoría son campesinos que llevan años sin ir a su vereda, y lo que no saben es que me ofrecen pagar tres millones para que les enseñe a hacer bombas y yo sé hacer eso, nosotros estamos muy entrenados para la guerra. ¡Imagínate!, setecientos mil guachos distribuidos en todo el país. Entonces el Gobierno les

interesaba desarmarnos, pero la paz no le interesa a Santos, no le ha interesado, y en julio se acaban los 850 mil pesos, cuando le llegan a tiempo, y ninguno ha recibido los ocho millones de pesos que les prometieron para el proyecto productivo. Entonces la única gente que medio está comiendo son los que se encontraron con los campesinos y están vendiendo huevos, criando marranos o, de pronto, alguno cultivando una huerta; es increíble, entonces yo tomé la decisión que independiente de quién sea nombrado en la próxima elección, que va muy mal, esto va otra vez hacia la ultraderecha... yo tomé la decisión de que la paz se firma en el corazón de cada persona y que esto es insostenible, lo que le estamos haciendo a la tierra; es insostenible seguir viviendo en un país que es el quinto con más inequidad del mundo”.

Finalmente, aprovechando tu extensa experiencia, ¿qué consejo le darías a la sociedad colombiana para que alcance la reconciliación y así pueda emprender el camino de la reconstrucción social que tanto necesita?

Yo no creo en los consejos, uno escucha lo que quiere. Lo único que puedo ofrecer es que lo que hago pueda resonar con algunas personas. Mi invitación es que en este momento histórico, donde todo está colapsando: las instituciones sociales, que se suponen nos protegen, la educación que no educa, la salud que no sana y es un negocio, el gobierno que no gobierna; los que se suponen están velando por nuestro interés, usan la corrupción para robar toda la riqueza del país... Es que como te dije, algo, cada uno tiene algo que darle al mundo, no somos víctimas, nos han convencido para pensar que no tenemos ningún poder. Es una invitación a que nos conectemos con el poder que cada uno tiene, sea cual sea, cada uno tiene algo.

El año pasado estaba en El Líbano y viajé, en avión, con una mujer que venía de la India, ella me preguntó a qué me dedicaba, respondí: “hago talleres con gente. Estamos haciendo un taller sobre la salud mental de los refugiados palestinos y sirios”. Ella se llenó de lágrimas: “¡Qué bonito lo que usted hace, me siento tan conmovida por lo que usted hace, qué lindo!” Le pregunté: “¿y tú qué?”, me respondió: “yo, cada vez que tengo vacaciones, me voy para la India y recojo perritos en la calle y los castro, somos un grupo”. Yo lloré, porque sé lo que es un perro en la India, porque parecen el caballo de Don Quijote: son perros con sarna, con un hueco

donde les ves el intestino. Le respondí: “eso que haces yo nunca lo haría, ni se me ocurre”

Entonces, cada uno tenemos algo para darle al mundo: ella le está dando su medicina al mundo, que es muy distinta a la mía. Es más, ni se me ocurre, hay otra gente que está diseñando programas tecnológicos, hay gente que diseña cómo sacar luz del polietileno. Ya no necesitamos cosas gigantes para capturar energía. Todos tenemos algo: hay gente que canta y sana en el teatro, hay gente que baila, hay gente que siembra árboles. Yo apenas, ahora, estoy sembrando árboles, y están empezando a salirme raíces a través de la suela de los pies. Uno siente la savia de la tierra que te penetra. Cuando voy al Río de Arenales, siento la molécula de la vida en el agua prístina, probablemente todavía está prístina por todo esto de la guerrilla y la guerra, pero ayer estuve con gente que estaban haciendo desminado. ¡Bellísimo sacar las minas de la guerra!, pero también hay que desminar las mentes de la gente que vive ahí, todo eso es trabajo psicosocial.

Pero ahora que estamos sacando la minas, la minería del mundo se está moviendo. Nosotros tenemos una riqueza única en el mundo, somos el segundo país más biodiverso y parece que ahora el Instituto Humboldt se está metiendo en las zonas donde estuvo la guerrilla, están encontrando una cantidad de cosas que creíamos extintas y al parecer no lo están: en el Catatumbo, en la Macarena. Tenemos una riqueza que ningún candidato ve, tal vez uno está hablando de cómo proteger la riqueza. Ahora, el extractivismo está al acecho de todas esas cosas que tal vez no estaban al alcance de compañías transnacionales. En lugar de apoyar el extractivismo, debemos mirar cómo utilizar todo eso que tenemos; por ejemplo: suficiente agua para darle electricidad a todo Suramérica. “¿Cómo hacerlo?”, es una gran pregunta. Lo que está haciendo la represa de Ituango, que no conversa con las comunidades, sino que se impone, no es la respuesta. La invitación es que todos tenemos medicina y que el mundo la necesita, no es nada extraordinario, es conectarte con lo que tú eres, conectarse con lo que somos.

Héctor, desde la Revista Unipluriversidad te damos nuestros más sinceros agradecimientos por haber accedido a esta entrevista, porque sabemos que lo que nos has compartido aquí, va a servir de guía en el camino hacia la paz que todos en Colombia queremos y necesitamos.