

CIUDAD PAS ANDO

Volumen 13.1
Enero - junio de 2020

*** Paz: una construcción colectiva en medio de la crisis social del Covid-19**



Vol. 13.1

Enero - junio de 2020

ISSN en línea: 2422-278X

ISSN impreso: 2011-5253

revciudadpazando.ud@correo.udistrital.edu.co

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

Rector

Ricardo García Duarte

Vicerrector académico

William Fernando Castrillón

Director CIDC

Giovanny Mauricio Tarazona

Director Revista

Wilson Díaz Gamba

Editor

Jairo Andrés Hernández Cubides

Editor asociado

Jefferson Arley Díaz Mesa

Gestor editorial

Pablo Estrada S.

Corrección de estilo

Jenny Alexandra Jiménez

Diagramación

Julián Ricardo Hernández Reyes

Comité Científico / Editorial

Eugenia Allier, Ph.D.

Universidad Nacional Autónoma de México

eallier@gmail.com

Sara Victoria Alvarado, Ph.D.

Cinde - Universidad de Manizales - Colombia

secretariadotorado@cinde.org.co

Juan Carlos Amador Baquiro, Ph.D.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas - Colombia

jcarlosamador2000@yahoo.com

Roland Anrup, Ph.D.

Mid Sweden University - Suecia

roland.anrup@miun.se

Sergio Ángel Baquero, Mg.

Universidad Sergio Arboleda - Colombia

aquiloc@yahoo.com.ar

Sandra Carli, Ph.D.

Universidad de Buenos Aires - Argentina

smcarli@gmail.com

Hugo Fernando Guerrero Sierra, Ph.D.

Universidad de La Salle - Colombia

hfguerrero@unisalle.edu.co

Jefferson Jaramillo Marín, Ph.D.

Pontificia Universidad Javeriana - Colombia

jefferson.jaramillo@javeriana.edu.co

Mauricio Uribe López, Ph.D.

Universidad de los Andes - Colombia

muribel4@eafit.edu.co

Grupo de árbitros

Aurymayerly Acevedo Suárez, M.Sc.

Universidad de Santander, Colombia

Adriana Báez Pimiento, Ph.D.

Corporación Universitaria de Ciencia y Desarrollo Uniciencia, Colombia

Luisa Fernanda Betancur Hernández, M.Sc.

Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria, Colombia

Pedro César Cantú Martínez, Ph.D.

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Ruth Amanda Cortés Salcedo, Ph.D.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, Colombia

Diego Checa Hidalgo, Ph.D.

Universidad de Granada, España

Ingrid Patricia Fonseca Franco, Ph.D. (C)

Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia

Tania Galaviz Armenta, Ph.D.

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

Marta Lucía Giraldo Lopera, Ph.D.

Universidad de Antioquia, Colombia

Carlos Arturo Hernández Díaz, Ph.D.

Universidad Libre, Colombia

Yolanda Teresa Hernández Peña, Ph.D.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Deicy Patricia Hurtado Galeano, M.Sc.

Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, Colombia

Maria Eugenia Ibarra Melo, Ph.D.

Universidad del Valle, Colombia

Jhon Alexander Idrobo Velasco, M.Sc.

Universidad Santo Tomás, Colombia

Patricio Alfonso Landaeta Mardones, Ph.D.

Universidad de Playa Ancha, Chile

Nancy Viviana Lemos Ramírez, Ph.D.

Universidad Pontificia Bolivariana Seccional Bucaramanga, Colombia

Douglas Eduardo Molina Orjuela, M.Sc.

Universidad Militar Nueva Granada, Colombia

Marvin Octavio Ortiz Agudelo, Ph.D.

Corporación Universitaria Americana, Colombia

William Ortiz Jiménez, Ph.D.

Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín

David Arturo Ospina Ramírez, M.Sc.

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud - Cinde, Colombia

Laura Angélica Parra Santamaría, M.Sc.

Universidad Industrial de Santander, Colombia

Elías Pizarro Pizarro, Ph.D.

Universidad de Tarapacá, Chile

Jair Preciado Beltrán, Ph.D.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Margarita Rosa Rendón Fernández, M.Sc.

Universidad de La Salle, Colombia

Daisy Johana Rodríguez Galán, M.Sc.

Fundación Universitaria Juan de Castellanos, Colombia

Julia Roth, Ph.D.

Universidad de Bielefeld, Alemania

Nicolás Augusto Cañón Murillo, M.Sc.

Universidad la Gran Colombia, Colombia

Cesar Augusto Niño Gonzalez, Ph.D.

Universidad Sergio Arboleda, Colombia

Absalón Jiménez Becerra, Ph.D.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Amparo Gaona Guevara, M.Sc.

Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Raimundo Caviedes Hoyos, M.Sc.

Universidad Simón Bolívar, Colombia

Fernando Sánchez Sánchez, Ph.D.

Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales, Colombia

Ingrid Lorena Torres Gámez, M.Sc.

Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil

Claudia Patricia Tróchez Collazos, M.Sc.

Fundación Saldarriaga Concha, Colombia

Pedro Nel Urrea Roa, Ph.D.

Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia

Gerardo Vélez Villafañe, M.Sc.

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

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

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons 4.0 Inter-



nacional **Reconocimiento – No Comercial – Compartir Igual (by-nc-sa)**: No se permite

el uso comercial de la obra original, las obras derivadas deben circular con las mismas condiciones de esta licencia realizando la correcta atribución al autor.-----+

Contenido

EDITORIAL

5

Paz: una construcción colectiva en medio de la crisis social del Covid-19

Editor

DOSSIER CENTRAL

Ideología y gobernanza rebelde: acercamientos e influencia en grupos guerrilleros y grupos paramilitares

9

Ideology and rebel governance: Approaches and influence in guerrilla groups and paramilitary groups

Andrea Fernanda Arévalo Bucheli, Edwin Jyefferson Figueroa Rivera

La voz de las familias en contextos de conflicto armado: emergencia de su dimensión política

23

The voice of the families on armed conflict contexts: emergency of its political dimension

Cristina Álvarez Vargas

Nociones de paz y salud en trabajos de grado de Educación Física: Universidad de Antioquia

33

Notions of peace and health on physical education degree works: University of Antioquia

Lida Marcela Osorio Linares, Víctor Alonso Molina Bedoya, Arnulfo Hurtado Cerón, Cristian Camilo Valencia Rivera

Los imaginarios de paz: construcción colectiva de estudiantes y maestros

45

The imaginary of peace: student and teacher collective construction

Luz Stella Fuentes Fuentes

Cartografía social y ambiental como mecanismo de participación campesina: experiencia en la zona de reserva campesina de Cabrera, Cundinamarca (2017)

55

Social and environmental mapping as a mechanism of peasant participation: Experience on the peasant reserve zone of Cabrera, Cundinamarca (2017)

Barbara Camila Silva Velandia

Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: aplicación de una propuesta pedagógica

69

Recent history teaching and memory pedagogy: A pedagogic proposal application

Jannis Liseth Rubiano Velandia, David Torres Peña, Guillermo Eduardo Carrillo Muñoz

PENSANDO REGIONES

Enfoque diferencial en el marco de la Ley 1448 de 2011 en el municipio de Cajicá-Colombia

81

Differential approach within Law 1448 of 2011 framework in the Cajicá municipality, Colombia

Laity Alvinzy Velásquez Fandiño, Luisa María Bernal Ruiz

VOCES OTRAS

La democracia radical (agonista) como posible horizonte de intersubjetividad

93

Radical democracy (agonist) as possible intersubjectivity horizon

Juan David Cabrera Ruiz

ENTREVISTA

La memoria histórica, más que un deber de Estado, un derecho de la sociedad: entrevista a José Antequera

103

Revista Ciudad Pazando

RESEÑA

Reparación simbólica: jurisprudencia, cantos y tejidos

109

Wilson Díaz Gamba, Jairo Andrés Hernández Cubides, Jefferson Arley Díaz Mesa

Editorial

Paz: una construcción colectiva en medio de la crisis social del Covid-19

Jairo Andrés Hernández Cubides

La primera mitad del año 2020 representó un nuevo reto para todo el mundo, de cara a la actual pandemia ocasionada por el virus Sars-CoV-2 (en inglés, Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2) causante de la enfermedad Covid-19. El mundo entero se vio progresivamente replegado y empujado contra las cuerdas por esta nueva crisis sanitaria que avanzó a paso firme por el globo, desde que a finales del año 2019 se anunciara la epidemia en Wuhan, ciudad de China. Así, tanto Colombia, en mitad del gobierno del Presidente Iván Duque Márquez, como Bogotá con la recién elegida alcaldesa Claudia López, se prepararon fervientemente para la inminente llegada del virus al país.

De esta manera, el día 6 de marzo el Ministerio de Salud y Protección Social anunció el primer caso de la enfermedad presente en el país: una mujer de diecinueve años que provino de Italia en un vuelo internacional. No pasó mucho tiempo para que Colombia, en medio del asombro de una población incrédula ante una situación tan atípica, empezara a adoptar las medidas que otros países habían tenido que asumir meses atrás.

El 12 de marzo, por orden presidencial, se cancelaron y aplazaron todos los eventos públicos hasta el 30 de mayo, lo que incluyó, por ejemplo, el Festival Internacional de Cine de Cartagena de Indias y la Feria del Libro de Bogotá; el 15 de marzo se suspendieron las clases presenciales en todos los colegios públicos y privados del país y, un día después, se anunció el cierre de todas las fronteras terrestres, marítimas y fluviales, además se prohibió el ingreso y la salida de cualquier ciudadano colombiano o extranjero del país; finalmente, el 20 de marzo se declaró cuarentena total en Colombia. Una medida que en principio se enunció duraría diecinueve días, pero que resultó en más de cinco meses de aislamiento estricto, aunque a lo largo de este periodo se fueron incluyendo cada vez más excepciones con el propósito de cuidar la economía y preparar la reactivación del país.

Las calles de Colombia se vieron desiertas súbitamente y todos los ciudadanos asaltaron las estanterías de los mercados, llevándose a sus hogares grandes cantidades de productos y alimentos, impulsados por el miedo de quedarse sin recursos en mitad del encierro; los niños, niñas y jóvenes de colegios y universidades, se vieron en la obligación de apartarse de sus compañeros de estudio y empezar a recibir clases de manera virtual; el comercio presencial, el de toda la vida, cayó en picada y las pérdidas no hicieron más crecer; y un constante e ineludible temor se apoderó de todas las decisiones y actúes de los habitantes del país: aplanar la curva y cuidar a los ancianos y la población de riesgo se convirtieron en las frases más sonadas por meses.

Las repercusiones de la crisis sanitaria para los colombianos no serán pocas, así lo han estado advirtiendo los expertos en salud y economía a lo largo de este periodo. En materia de salud, el sedentarismo debido a la cuarentena prolongada, y los problemas físicos que este puede ocasionar, se presentan como elementos importantes a considerar en el futuro del país. Sin embargo, la salud mental de los colombianos es el factor del que más se ha hablado últimamente: el encierro y el distanciamiento social, acompañados del estrés por una economía que no parece tener un horizonte de recuperación, representan graves peligros al equilibrio mental de la población nacional, la depresión y la ansiedad se tornan parte del cotidiano, mientras la idea mesiánica del descubrimiento de la vacuna se instala como la única esperanza para el retorno a la normalidad.

Sin duda, la pandemia ha dejado al descubierto grandes cuestiones irresolutas de Colombia en materia social. Ejemplos de esto pueden ser, la pobre cobertura de salud, especialmente de unidades de cuidados intensivos (UCI), con la que el país comenzó a hacerle frente al virus; las precarias condiciones laborales del personal de salud que se asomaron a la esfera pública con la crisis; la precariedad social cristalizada en los pañuelos rojos colocados en las ventanas de los hogares que se fueron quedando sin alimentos en medio de la cuarentena; o la ausencia de empatía manifiesta en las constantes actitudes de rechazo a los médicos, enfermeros y personal de los centros de salud y hospitales del país.

No obstante, la crisis también ha representado un escenario para el florecimiento de espacios de ayuda comunitaria y conciencia. Sin dejar de mencionar, por supuesto, algunas de las iniciativas gubernamentales que buscaron ofrecer comida y subsidios a las familias más necesitadas, se empezaron a observar proyectos ciudadanos para la ayuda a los más desfavorecidos. El lema, anunciado por Claudia López en medio de la lucha contra el virus: *este es momento para ayudar*, se posó en los actuares de muchos de los habitantes del país, y se manifestó en constantes noticias acerca de figuras empresariales que antepusieron las necesidades de sus empleados al cuidado del capital privado.

Pareció entonces que el sol asomaba en Colombia ocasionalmente, o que brindaba una leve calidez a pesar del escenario lúgubre y desesperanzador que el miedo al contagio grabó en la cotidianidad nacional. Pareció que todos los problemas del país se focalizaron en un solo gigante a derrotar y que la unión de todos como nación podría significar una inexorable victoria. No obstante, los problemas que siempre han aquejado a Colombia no hicieron sino tomar un respiro al inicio de la crisis sanitaria: la violencia, la corrupción y la guerra no pararon con el aislamiento preventivo (nombre de la cuarentena en el país).

A la espera de la llegada del virus, a tan sólo cinco días de comenzar el año, en Bojayá (Chocó) se reportó la incursión de 300 hombres pertenecientes a las Autodefensas Unidas de Colombia, y en Tibú se notificó de la masacre de tres personas que se atribuyó al inicio de una disputa territorial entre el grupo guerrillero ELN y Los Rastrojos, una noticia que significaría el inicio de una constante lista de hechos violentos a lo largo del transcurso del año. Para el mes de mayo, las masacres, los atentados y los hechos de corrupción se convirtieron en titulares constantes en los noticieros nacionales, siempre acompañando los informes diarios acerca del número de contagios, muertos y recuperados del Sars-CoV-19.

Como se mencionó al inicio de esta nota editorial, el fuerte panorama sanitario ha penetrado las fronteras de la mayoría de los países del globo y de esta manera ha complicado la cotidianidad mundial, que de por sí ya era inestable al final del año 2019; una situación que, como se podría esperar, agravó muchos de los fenómenos y condiciones ya presentes en Colombia. La economía se ha visto fuertemente afectada, el trabajo ha disminuido drásticamente y las oportunidades se tornan cada vez más esquivas. El 2020 ha sido un periodo repleto de pruebas, desafíos, derrotas y pequeñas victorias que han amenizado el lento pasar de los meses.

¿Qué ofrece la edición 13.1 de la revista *Ciudad Paz-ando*?

El presente se ha inundado de cuestiones por analizar, estudiar, teorizar y, sobre todo, problematizar; en este sentido, la academia no es indiferente a la convulsión e inestabilidad actual y, aunque el panorama nacional sigue opacado por bruma lúgubre y opaca las perspectivas sobre el futuro, florecen en la comunidad científica buscando ofrecer algunas apreciaciones sobre los retos y oportunidades que ya estaban presentes y para los que han nacido en un momento tan peculiar como el año curso. En consecuencia, volviendo sobre los pasos del país en los últimos meses, es importante que, a pesar de las circunstancias sanitarias en donde parece converger toda la atención de la comunidad nacional, no se deje de reflexionar acerca de la construcción de la paz del país; un proceso que todos los días enfrenta nuevos riesgos, retos y particularidades que, desde la academia, se buscan hacer visibles para facilitar la articulación nacional y finalmente su consecución.

El primer artículo del dossier central de este número de la revista *Ciudad Paz-ando* volumen 13 número 1, autoría de Andrea Arévalo y Edwin Figueroa, invitan a analizar cuáles son las conexiones entre la ideología de las guerrillas y los grupos paramilitares, y los modelos de gobernanza rebelde que estos actores armados han consolidado en territorios asegurados en Colombia, incluyendo en el estudio elementos como los intereses que ejercen los actores armados sobre el control territorial, la legitimidad de la población civil hacia la gobernanza rebelde consolidada y la relación entre actores armados y la población.

A renglón seguido, Cristina Álvarez presenta un artículo de reflexión acerca de la dimensión política de las familias colombianas en el contexto del conflicto armado, planteando vínculos entre lo público y lo privado como escenarios que confluyen y que enmarcan asuntos como la familia, sus configuraciones y prácticas como elementos de carácter político. Un análisis que supera la lógica tradicional del estudio poblacional y entiende tales fenómenos como construcciones sociales que demarcan los tránsitos de los habitantes del territorio nacional en su resistencia contra la guerra.

En un segundo momento, Lida Osorio, Víctor Molina, Arnulfo Hurtad y Cristian Valencia, comparten su estudio sobre la presencia de las categorías de paz y salud en los trabajos de grado del proyecto profesional en Educación física de la Universidad de Antioquia, sugiriendo que tales conceptos son de vital importancia para la transición nacional a la paz, en tanto demarcan un derrotero cotidiano saludable y orgánico a la convivencia pacífica de las comunidades. Seguidamente, Luz Stella Fuentes analiza la relación que existe entre la convivencia escolar, la corresponsabilidad social y la construcción de paz, en un estudio de caso que involucra la labor docente y el diario vivir en una institución de educación secundaria en el país.

Acto seguido, son dos los artículos que concluyen el dossier central de este número. En primer lugar, Bárbara Silva realiza una reflexión crítica a la Reserva Campesina de Cabrera (Cundinamarca), haciendo uso de la experiencia de la cartografía social, con el objetivo de contribuir a la discusión sobre el reconocimiento político de campesinos, abordando cuestiones como las carencias históricas a nivel jurídico, la violencia sistemática, la pobreza, y la pérdida de identidad cultural y tradicional campesina en Colombia. En segundo lugar, Jannis Rubiano, David Torres y Guillermo Carrillo, ofrecen un estudio de caso, devenido de la aplicación de un modelo de educación basado en las pedagogías de la memoria, que propende por evidenciar los elementos más relevantes que hacen necesaria la enseñanza de la historia reciente para la transición actual de Colombia a la paz.

En la sección intermedia de este número, llamada Pensando regiones, Laity Velásquez y Luisa María Bernal presentan un análisis sobre la atención a las víctimas de desplazamiento forzado en el municipio de Cajicá (Cundinamarca), en una discusión que se centra en determinar si en verdad se ha estado implementado un enfoque diferencial en la atención a esta población en el marco de la reparación a las víctimas estipulada en la Ley 1448 de 2011.

A continuación, en el apartado denominado Voces otras, se presenta el artículo elaborado por Juan David Cabrera, quien realiza un seguimiento exhaustivo a los planteamientos de Hegel respecto al reconocimiento que deviene en un horizonte de intersubjetividad, evidenciando su relación con la política agonista que propone Chantal Mouffe. Esto último, con el objetivo de entablar un diálogo entre la concepción de poder de Mouffe y la intersubjetividad hegeliana que media las relaciones entre el Estado y el pueblo.

En la una última sección, este número comparte la reseña del libro titulado *Reparación simbólica: jurisprudencia, cantos y tejidos*, primer volumen de la serie “Estudios sobre la Reparación Simbólica”, adelantado por la línea de Derechos Culturales: Derecho, Arte y Cultura, perteneciente al Departamento de Derecho Constitucional de la Universidad Externado de Colombia. Ejemplar que contó con la edición de Yolanda Sierra León, la coordinación editorial de Manuel Alejandro Albarracín Pinzón y una cubierta que se nutre de las fotografías “Vajilla de Camacho” de la serie “¿De qué sirve una taza?” de los fotógrafos Juan Manuel Echavarría y Fernando Grisales. Un manuscrito que, en 343 páginas, presenta

diferentes estudios acerca de la asertividad y pertinencia de los procesos de reparación simbólica llevados a cabo por el Estado y algunas organizaciones particulares a lo largo de los últimos años en el territorio nacional.

Finalmente, cerrando este interesante número, Jairo Andrés Hernández Cubides y Jefferson Arley Díaz invitan al público lector a sumergirse en una interesante y aclaradora entrevista realizada a José Antequera Guzmán, hoy director del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación. Un diálogo que reflexiona sobre las dificultades, retos y oportunidades que se extienden en el derrotero de la construcción de memoria histórica en Colombia y que también indaga sobre la vida y pensamientos de un líder nacional en esta labor; un trabajo que se sitúa como uno de los más relevantes en el marco de la transición del país a la paz.

JAIRO ANDRÉS HERNÁNDEZ CUBIDES

EDITOR

REVISTA *CIUDAD PAZ-ANDO*

01



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



DOSSIER

Ideología y gobernanza rebelde: acercamientos e influencia en grupos guerrilleros y grupos paramilitares¹

Ideology and rebel governance: Approaches and influence in guerrilla groups and paramilitary groups

Andrea Fernanda Arévalo Bucheli², **Edwin Jyefferson Figueroa Rivera³**

Para citar este artículo: Arévalo, A. y Figueroa, E. (2020). Ideología y gobernanza rebelde: acercamientos e influencia en grupos guerrilleros y grupos paramilitares. *Ciudad Paz-ando*, 13(1), pp. 9-21

Fecha de recepción: 12 de marzo de 2019

Fecha de aprobación: 27 de junio de 2020

¹ Artículo de reflexión.

² Abogada, Magíster en Relaciones Internacionales, mención en Seguridad y Derechos Humanos. Correo electrónico: andrearevalob@hotmail.com.

³ Sociólogo, Magíster en Relaciones Internacionales, mención en Seguridad y Derechos Humanos. Correo electrónico: jyefferson.figueroa@gmail.com.

RESUMEN

El presente artículo busca evidenciar las conexiones existentes entre la ideología de las guerrillas y los grupos paramilitares, y los modelos de gobernanza rebelde que estos actores armados han consolidado en territorios asegurados en Colombia. En ese sentido, se hace referencia a los principales conceptos y planteamientos de las perspectivas teóricas existentes para discutirlos y contrastarlos con el contexto colombiano. Para ello, se empleó una metodología cualitativa y la revisión documental como herramienta investigativa. Se encontró que la interacción entre ideología y gobernanza rebelde puede ser comprendida a través de: (a) los intereses que ejercen los actores armados sobre el control territorial, (b) los elementos empleados para ejercer dicho control, (c) la legitimidad de la población civil hacia la gobernanza rebelde consolidada y (d) la relación entre actores armados y población civil. Estos hallazgos ofrecen un punto de partida novedoso para profundizar teóricamente sobre el comportamiento de otros grupos armados en contextos diferentes al colombiano.

Palabras clave: Colombia, conflicto armado, ideología, población civil.

ABSTRACT

The present article is seeking to evidence existent connections between the ideology of guerrilla and paramilitary groups, and the rebel governance models that these armed actors have consolidated in Colombian insured territories. On this matter, there is a reference to the principal concepts and planning of existing theoretical perspectives to discuss and contrast them with the Colombian context. For that, it has been used a qualitative methodology and documentary review as an investigative tool. It was found that the relationship between rebel governance and ideology can be understood through: (a) Interests exercised by armed groups over territorial control, (b) Employed elements to exercise that control, (c) Legitimacy of civil population to the consolidated rebel governance (d) the relationship between armed actors and civil population. These findings are offering a new starting point to get deeper, theoretically, over behavior of other armed groups in other contexts than Colombian.

Keywords: Colombia, armed conflict, ideology, civil population.

Introducción

Las particularidades del conflicto armado colombiano permiten generar una serie de interpretaciones novedosas para los estudios de paz y conflicto. Conceptos como la gobernanza rebelde, la ideología en los actores armados no estatales, la legitimidad y el rol de la población civil en los conflictos armados internos forman parte de la agenda investigativa actual. En el caso de Colombia, los grupos armados irregulares con mayor presencia han sido las guerrillas y los paramilitares. Para adentrarse en las características que definen a dichos grupos, es necesario explorar su comportamiento, la respuesta de la población civil frente a sus acciones y el tipo de control territorial que estos ejercen en el marco de su lucha armada.

En ese sentido, el presente artículo busca comprender cómo se relaciona la ideología de las guerrillas y los paramilitares con las formas de construcción del fenómeno de gobernanza rebelde. Para ello, se parte de la perspectiva teórica de Francisco Gutiérrez y Elisabeth Wood (2014), quienes se enfocan en el valor esencial de la ideología en el comportamiento de los grupos armados en su vida interna y externa. Dicho enfoque se compagina con trabajos académicos que ofrecen un acercamiento teórico hacia el fenómeno de la gobernanza rebelde y la población civil. Son importantes los estudios de Weinstein (2007), Davis (2009), Arjona (2015a) y Arjona (2017).

Este artículo se desarrolla desde una perspectiva metodológica de carácter cualitativo con información recolectada principalmente de fuentes primarias como documentos emitidos por las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), el Ejército de Liberación Nacional (ELN) y las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), así como en las declaraciones de sus miembros. Las fuentes secundarias se sustentan en información contenida en medios de comunicación escrita de Colombia, en artículos académicos y en textos de organismos colombianos con experiencia en la materia. Para analizar la información recabada, se emplea el análisis de contenido a fin de enlazar los presupuestos teóricos con los datos.

En este panorama, el presente artículo se desarrolla en tres apartados y una conclusión. En primer lugar, se expone de manera sucinta el proceso del surgimiento de los actores armados no estatales en Colombia y sus principales características. En segundo lugar, se aborda la definición de ideología, cuáles son sus principales enfoques y cómo esta se configura en los grupos guerrilleros y paramilitares. En tercer lugar, se desarrollan las particularidades del fenómeno de gobernanza rebelde y su relación con la ideología de dichos grupos irregulares. Por último, en la conclusión, se presentan los hallazgos y las relaciones encontradas entre la ideología y la gobernanza rebelde.

El conflicto armado colombiano: actores y características

En las décadas de los 20 y 30, los campesinos colombianos, principalmente los de los territorios de Sumapaz, Tequendama y Tolima emprendieron acciones revolucionarias en contra del sistema estatal. Su objetivo fue instaurar una reforma agraria a fin de que se reconocieran sus derechos bajo la premisa de que la tierra era propiedad de quien la trabajaba. En este escenario tuvo una influencia política importante el Partido Socialista Revolucionario y, después, el Partido Comunista Colombiano (CNMH, 2014, p. 35).

Entre los años 1946 y 1958 la histórica pugna entre conservadores y liberales alcanzó su punto crítico. Durante este período conocido como “La Violencia” se produjo el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán, máximo representante del partido liberal. Este acontecimiento que desató la reacción popular intensificó la brecha existente entre un gobierno conservador, por un lado y, las autodefensas comunistas y las guerrillas liberales, por otro lado (CNMH, 2013, p. 112). Sin embargo, para 1953, bajo el mandato del presidente de aquel entonces, Gustavo Rojas Pinilla, se emprendió un proceso de desarme de dichas agrupaciones liberales y comunistas. Las acciones llevadas a cabo tuvieron éxito en relación con los primeros grupos, mas no con los segundos. Años más tarde, en 1958 surgió el Frente Nacional, una alianza consolidada entre conservadores y liberales para asumir el poder presidencial de forma alternada y ocupar equitativamente los cargos ministeriales y las bancadas en el Congreso (Paredes y Díaz, 2007, p. 188). Este proyecto político estuvo vigente hasta su disolución en 1974.

En ese contexto nacional y bajo la influencia de varios eventos internacionales como la Guerra Fría, la Revolución cubana, la ruptura sino-soviética y el impacto del pensamiento marxista para emprender revoluciones locales, emergieron las guerrillas más numerosas de Colombia (CNMH, 2014, p. 66). En 1964 se consolidaron las FARC y se conformó el ELN oficialmente en 1965. Dichas guerrillas asumieron posturas ligadas a la extrema izquierda y han compartido su orientación marxista. De acuerdo con el investigador Medina (2010), el contexto histórico que marcó el surgimiento de estas dos guerrillas trajo consigo una fuerte migración del espacio rural al espacio urbano. Así, la sociedad tradicional se transformó en una sociedad industrializada que adoptó un proceso de secularización. A pesar de ello, dichos grupos mantuvieron una relación estrecha con el campo por considerarlo su territorio de desarrollo estratégico (Medina, 2010, p. 1019).

Ahora bien, a finales de la década de los 70, en el territorio del Magdalena Medio, aparecieron los primeros paramilitares. Su objetivo fue enfrentarse a las guerrillas y frenar el impacto de estas sobre el campesinado (CNMH,

2014, p. 31). Estos grupos impulsaron sus acciones amparados en el Decreto 3398 de 1965, que más tarde se adoptó como legislación permanente a través de la Ley 48 de 1968 y en el Decreto 356 de 1994. Bajo el auspicio de estos cuerpos normativos, los civiles podían portar armas, formar agrupaciones como las autodefensas y prestar servicios de vigilancia y seguridad privada. Sin embargo, aparecieron otros grupos que llevaron a cabo operaciones clandestinas de las Fuerzas Armadas para enfrentarse a movimientos sociales y de izquierda (CNMH, 2018, pp. 48-49). La expansión del fenómeno paramilitar tuvo que ver, en primer lugar, con el financiamiento del narcotráfico y los intereses en dicha actividad por parte de las élites económicas, por ejemplo, la Asociación de Campesinos y Ganaderos del Magdalena Medio (ACDEGAM). En segundo lugar, se relacionó con los narcotraficantes, cuyo propósito fue ampliar sus negocios. En tercer lugar, tuvo que ver con los militares, quienes se enfocaron en atacar a las guerrillas (CNMH, 2013). Es esencial mencionar que los grupos paramilitares acogieron una ideología ligada a planteamientos de extrema derecha.

¿Qué es la ideología y cómo se configuró en las guerrillas y en los paramilitares?

El concepto de ideología surgió en el siglo XVIII; sin embargo, su estudio cobró relevancia con Marx y Engels en su obra titulada *La ideología alemana*. Para estos filósofos, la ideología ocultaba la verdad sobre una sociedad caracterizada por relaciones de dominación de clases sociales (Estenssoro, 2006). Desde esta visión, la ideología se presenta como una “teoría idealista, que emerge de la falsa conciencia humana que a su vez refleja una realidad social reificada” (Torrance, 1995, p. 62). La ideología también fue definida como un sistema de pensamientos ficticios o carentes de autenticidad, de comprobación y contrarios a la ciencia (Birnbaum, 1960; Connolly, 1967; Mannheim, 1936; Parsons, 1959; Sartori, 1969). Además, la adopción individual de la ideología y su reproducción a través de las prácticas sociales y del discurso, así como la legitimación y el control que ella confiere al poder social y político, fueron aspectos centrales al definirla (Thompson, 1993; Van Dijk, 1999). Otras perspectivas académicas presentaron a la ideología como un conjunto de doctrinas o creencias políticas que construyen una forma particular de entender del mundo, dan forma a las relaciones de individuos o grupos con otros y permiten comprender sus actuaciones (Freedon, 1996; Ugarriza y Craig, 2013).

En los estudios sobre conflictos armados, la ideología ha sido considerada como un concepto importante que se relaciona con los incentivos sociales o económicos para los grupos que intervienen en los contextos en que se producen los conflictos (Kalyvas, 2006; Weinstein, 2007; Kaldor, 2012; Schubiger y Zelina, 2017). En esta línea de investigación, se han publicado trabajos que permiten comprender el rol de la ideología como consecuente al

comportamiento de los conflictos armados (Ugarriza y Craig, 2013; Oppenheim y Weintraub, 2015). Otros académicos han explicado la importancia del adoctrinamiento ideológico para los miembros de los grupos armados (Hoover, 2011; Oppenheim y Weintraub, 2015). El empleo de acciones violentas y la especificidad de ellas en los conflictos armados, como resultado de la ideología, ha sido contemplado en investigaciones recientes (Kalyvas y Balcells, 2010; Thaler, 2012; Oppenheim y Weintraub, 2016).

La literatura sobre ideología en conflictos armados es extensa. Sin embargo, para el desarrollo del presente artículo se parte del concepto de Gutiérrez y Wood (2014), quienes sostienen que la ideología es un conjunto de ideas que incluye las siguientes categorías de análisis: (a) identificación de un grupo específico, (b) expresión de los agravios o de los desafíos que enfrenta la agrupación, (c) identificación de los objetivos del grupo y (d) un programa de acción que la agrupación implementa para el cumplimiento de sus objetivos. Esta definición es útil para ahondar en el papel fundamental de la ideología porque permite comprender el comportamiento y la organización de los grupos armados (p. 215).

En el caso de las guerrillas, estas se identificaron como grupos revolucionarios porque buscaron transformar el régimen imperante en Colombia y reestructurar las relaciones de poder. Dichas agrupaciones se consideraron agraviadas por la administración estatal, que para ellos favorecía a pocos, sobre todo a los terratenientes y a los grandes comerciantes. La dependencia que Estados Unidos generó al convertirse en el principal mercado y en la mayor fuente de crédito e inversión para Colombia también provocó inconformidad en dichos grupos de izquierda (Bermúdez, 2011, p. 101). La potencia norteamericana promovió la doctrina de seguridad nacional destinada a combatir el avance del comunismo en América Latina, teniendo como principal referente la Revolución cubana.

El objetivo central de dichos grupos guerrilleros fue la liberación nacional. Las FARC en sus estatutos mencionaron: “es necesario forjar en el proceso del enfrentamiento armado una fuerza militar revolucionaria capaz de derrotar y vencer la estrategia de la guerra total surgida del contubernio de la oligarquía colombiana con el imperialismo yanqui” (FARC, 2007, p. 25). De forma similar, el ELN en el Manifiesto de Simacota de 7 de enero de 1965 expresó “nos encontramos luchando por la liberación de Colombia” (Ejército de Liberación Nacional, 1965). En ese sentido, las guerrillas buscaron plasmar su objetivo a través de la reivindicación de los derechos de los sectores históricamente excluidos y evitar abusos en torno a la “seguridad nacional”. Las acciones rebeldes impulsaron al gobierno a la constante búsqueda de diálogos de paz.

Con respecto al programa de acción de las guerrillas, este se enfocó en una reorganización social y en la toma del poder para el pueblo. Los miembros de las FARC declararon ser un “movimiento político-militar que

desarrolló su acción ideológica, política, organizativa, propagandística y armada de guerrillas, conforme a la táctica de combinación de todas las formas de lucha de masas por el poder para el pueblo” (FARC, 2007, p. 7). El ELN fundamentó su programa de acción en “la toma del poder para las clases populares, la instauración de un gobierno democrático y popular que libere al país de los monopolios internacionales y de la oligarquía criolla y que garantice la plena igualdad del pueblo” (Ejército de Liberación Nacional, 1965). En ese sentido, estos grupos buscaron un replanteamiento militar, político y social para disminuir el poder ejercido por las clases dominantes en Colombia.

En el caso de los paramilitares, se hace referencia de forma específica a las AUC porque esta agrupación fusionó a otras que se formaron con anterioridad como las Autodefensas del Puerto Boyacá, las campesinas de Córdoba y Urabá y las del Magdalena Medio. El 18 de abril de 1997, las AUC emitieron su constitución. En dicho instrumento se definieron como “un movimiento político-militar de carácter antsubversivo en ejercicio del uso del derecho a la legítima defensa, que reclama transformaciones del Estado” (González, 2016, p. 226). Además, en un comunicado publicado el 12 de julio de 1999, el grupo mencionó:

no creemos que el status político de una organización armada no estatal, como la nuestra, tenga que responder, exclusivamente, a la intención de la toma del poder o a la destrucción total de un orden legítimo, como es el caso de las guerrillas en Colombia. [...] Inevitablemente nos vemos obligados a infringir la ley, pues la jurisprudencia colombiana penaliza el uso del derecho inalienable a la legítima defensa, cuando el Estado es incapaz de proveerla. (Autodefensas Unidas de Colombia, 1999)

Los paramilitares se identificaron como grupos de extrema derecha, opositores de la ideología marxista. Estos grupos se consideraron agraviados por el modo de operar de las guerrillas. La enemistad existente entre los dos tipos de agrupaciones se intensificó en la década de los 80 porque se produjo el secuestro de Jesús Antonio Castaño, padre de Fidel y Carlos Castaño, líderes paramilitares (Verdad Abierta, 1980). La responsabilidad del hecho fue atribuida a las guerrillas; por eso, el principal objetivo de los paramilitares fue eliminar a dichos grupos de izquierda. A pesar de ello, su inconformidad se dirigió también en contra del Estado. En 1995, la Corte Constitucional de Colombia expidió la sentencia C-296, mediante la cual declaró la inconstitucionalidad de la creación de grupos de fuerza pública diferentes a los de seguridad del Estado. Asimismo, en 1997 dicho tribunal aprobó la sentencia C-572, a través de la cual reconoció la creación de las cooperativas de vigilancia y seguridad privada llamadas Convivir. Sin embargo, la Corte restringió el tipo de armas, las técnicas

y los procedimientos para dichos grupos (CNMH, 2013, p. 241). Dado que dichas acciones limitaron el campo y la forma de acción de los paramilitares, cabe considerar que se sintieron agraviados por ellas, así que basaron su programa de acción en la lucha armada.

De acuerdo con el académico Carlos Medina (2010) un programa de acción se forma como resultado de la comprensión y organización del contexto social. Para ello, se emplean categorías que confieren significado a los hechos sociales, establecen objetivos, determinan el carácter, las formas de acción política y la orientación de los grupos armados. Por eso, tanto las guerrillas como los paramilitares construyeron una realidad social, exteriorizada a través de su discurso y por medio de él han reproducido su ideología y justificado sus acciones.

Enfoques de la ideología

De acuerdo con Gutiérrez y Wood (2014) la ideología debe ser estudiada mediante dos enfoques, estos son el enfoque instrumental y el enfoque normativo. A través del primero, la ideología agrupa a individuos con diversos intereses y los reorienta a abrazar un mismo objetivo. En primer lugar, la ideología organiza internamente a los miembros de la agrupación, a fin de evitar problemas de acción colectiva (conducta indisciplinada entre los miembros del grupo que dificulta una acción conjunta) o problemas de agente principal (los líderes enfrentan adversidades con sus subordinados). En segundo lugar, cada miembro tiene funciones asignadas y asume el rol que le corresponde en la agrupación; en ese sentido las guerrillas cuentan con una estructura más organizada que los paramilitares.

Al respecto, Arjona (2017) sostiene: “tanto las FARC como el ELN son ejércitos guerrilleros insurgentes. Tienen una estructura formal con jerarquías y reglas bien definidas” (p. 97). Por ejemplo, el cuerpo directivo de mayor grado en las FARC fue el Estado Mayor. La designación del Secretariado y de los comandantes de Estado Mayor de frentes y de bloques estuvo a su cargo (Defensoría del Pueblo de Colombia, 2017, p. 376). La unidad básica de formación fue la escuadra; dos escuadras constituyeron una guerrilla; dos guerrillas conformaron una compañía; dos compañías integraron una columna y varias columnas formaron un frente (FARC, 2007, p. 8).

Por su parte, el ELN se encuentra conformado por frentes de guerra, frentes guerrilleros y compañías. La máxima autoridad del ELN la ejerce el Congreso Nacional. Por tanto, las decisiones aprobadas en sus sesiones constituyen la base para las órdenes emanadas por el Comando Central y por la Dirección Nacional hacia el Estado Mayor Nacional. Este es el primer nivel de control y de dirección. Los estados mayores regionales, las direcciones de los frentes de guerra y de los frentes guerrilleros rurales conforman el segundo nivel (Defensoría del Pueblo de Colombia, 2017, p. 78). Los frentes de guerra gozan de cierta autonomía para ejecutar sus operaciones dentro

de su campo de acción; sin embargo, estos se encuentran subordinados a los mandos superiores (Arjona, 2017, p. 97). En ese sentido, se evidencia cómo cada miembro de la agrupación desempeña un rol con respecto al nivel y al cargo que ocupa en su estructura organizacional, anclada a la ideología marxista.

Las AUC, por su parte, establecieron en sus estatutos una estructura compuesta por un estamento político, una organización militar y una estructura de conducción y coordinación. De acuerdo con lo documentado, el máximo órgano directivo de dicha agrupación fue el Estado Mayor Conjunto que estuvo conformado por el jefe del Estado Mayor Conjunto, los comandantes de los estados mayores regionales y las estructuras políticas de las AUC. La estructura militar operativa de este grupo se encontró distribuida por escuadras, secciones, grupos, compañías, frentes y bloques (González, 2016, pp. 235-238). A pesar de lo mencionado, Salvatore Mancuso, comandante de este grupo irregular, mencionó:

Los organigramas y estatutos [...] reflejaban un esquema de funcionamiento ideal, precisamente el que el comandante Carlos Castaño deseaba que conocieran los colombianos, pero que en la realidad jamás existió y menos operó, por cuanto fue imposible aplicarlos, en razón al carácter fuertemente federalizado de la organización. Además, lo informal primaba sobre lo formal e inclusive la propia jurisdicción territorial de cada uno de los bloques era sumamente indefinida y confusa. (CNMH, 2012, p. 31)

Lo expuesto ratifica la afirmación de Arjona (2017) quien sostiene que “las AUC se parecían más a una confederación que a una organización unificada y cohesionada” (p. 98). Los problemas de acción colectiva que atravesó la agrupación estuvieron derivados principalmente del interés sobre la apropiación de recursos territoriales, la expansión de la economía ilegal y la postura defensiva ante las guerrillas (CNMH, 2018a, pp. 88-89). Cuando se presentan estos problemas, las asimetrías comunicacionales aumentan y se debilita la cohesión grupal, configurándose un tipo de grupo parroquial cuyos lazos horizontales son débiles (Staniland, 2014, p. 7).

En síntesis, la ideología permite a la agrupación difundir sus objetivos y la disciplina entre sus miembros para evitar que los incentivos individuales obstaculicen las acciones grupales (Gutiérrez y Wood, 2014, p. 218). Sin embargo, bajo el enfoque instrumental, la ideología es considerada como el programa débil, pues, por un lado, influye en la conducta de un actor cuando este la emplea como el medio para cumplir sus fines; en general, los fines se traducen en la obtención de beneficios estratégicos. Por otro lado, este enfoque limita la posibilidad de comprender los cambios que se producen en las creencias y en las preferencias ideológicas del actor, así como en sus percepciones y cómo estos aspectos definen su

comportamiento. Además, impide conocer cómo el grupo evalúa una determinada situación y actúa en torno a ella sobre la base de su ideología. Estas limitaciones pueden ser analizadas a través del segundo enfoque de la ideología, como se verá a continuación.

A través del enfoque normativo, la ideología puede trabajar de dos formas. Primero, hace que los individuos comprometidos con los objetivos y las ideas de la agrupación se integren a ella. Segundo, permite a las personas que se unieron al grupo sin un compromiso inicial abrazar su ideología como resultado de los procesos de socialización (Gutiérrez y Wood, 2014, p. 220). Bajo este enfoque, el reclutamiento es una tarea fundamental; este puede ser voluntario o forzoso. El reclutamiento voluntario se da cuando el individuo comparte los principios ideológicos grupales y hace todo lo posible para involucrarse en las acciones que este emprende.

Al profundizar en el papel de la ideología, posteriormente, se analizan sus enfoques instrumental y normativo. El enfoque instrumental busca articular las motivaciones dispersas de los miembros de las agrupaciones hacia un mismo fin y establecer el papel que cada miembro desempeña en el grupo.

Los grupos guerrilleros FARC y ELN desarrollaron métodos de selección de nuevos miembros. Por ejemplo, para las FARC el ingreso a la agrupación debía ser “personal, voluntario y consciente” (FARC, 1999, p. 8). Los interesados en militar en dicha agrupación debían llenar un formulario de hoja de vida y someterse a exámenes físicos y psicológicos. Así, la organización se aseguraba de mantener un registro de sus miembros. Además, cada interesado debía cumplir disposiciones que involucraban dejar su antigua vida atrás (Laverde, 2016). Por su parte, el ELN, conformado inicialmente por estudiantes urbanos, mantuvo relacionamiento con las bases sociales. Esta agrupación definió tres elementos básicos que debía reunir un aspirante: claridad, decisión y sacrificio (Medina, 2008, p. 128). Estos elementos acreditaban en el postulante el verdadero compromiso para convertirse en combatiente.

En el caso de los paramilitares, la aceptación de nuevos miembros estuvo abierta, en primer lugar, para cualquier interesado, siempre y cuando defendiera la ideología anticomunista. En segundo lugar, debía tratarse de un individuo honesto y trabajador, residente del área en que solicitó la adhesión y debía abstenerse de incurrir en delaciones hacia la comunidad. Incluso un exguerrillero podía formar parte del grupo si se retractaba de su proceder en la guerrilla (González, 2016, pp. 231-232).

Cabe mencionar que ni las FARC ni el ELN ofrecían remuneración alguna ni compensaciones a sus miembros (Arjona, 2017, p. 97). Las AUC, por el contrario, establecieron como parte de los derechos de sus integrantes un pago económico por los servicios prestados en defensa de la agrupación (González, 2016, p. 233). Por otro lado,

para los grupos guerrilleros los aspirantes y futuros combatientes debían asumir un compromiso durante toda su vida (Arjona, 2017, p. 97). Tanto para las FARC como para el ELN, la desertión era considerada como un delito (FARC, 2007, p. 28; Medina, 2008, p. 68). Mientras tanto, para las AUC sus miembros estaban facultados para retirarse de forma voluntaria. Para ello, debían presentar una solicitud con 30 días de anticipación expresando su voluntad de dejar el grupo y solventar los asuntos pendientes de los que eran responsables. Las AUC podían aplazar el pronunciamiento en torno a dicha solicitud únicamente cuando la unidad o bloque del solicitante estaba amenazada por el enemigo (González, 2016, p. 234).

A continuación, se hará referencia al reclutamiento forzado. Este se produce cuando los individuos son obligados a tomar como suya una determinada ideología. Inicialmente, se unen al grupo por la persuasión o por la fuerza; sin embargo, después de encontrarse en la agrupación, pueden aceptar la lucha por la causa mediante un proceso intenso de socialización que conduce a la internalización de las normas del grupo (Gutiérrez y Wood, 2014, p. 221). Eso significa que los nuevos miembros son inducidos a las normas del grupo, se identifican con ellas y transforman sus preferencias (Hoover, 2017, p. 688).

Las FARC, el ELN y las AUC han reclutado de manera forzosa a la población civil residente en los lugares en que han ejecutado sus operaciones. Por ejemplo, el CNMH documentó 16 879 casos de niños, niñas y adolescentes que participaron en el conflicto armado colombiano entre 1960 y 2016. Las guerrillas reclutaron al 69% del total de los casos investigados, mientras que el 27% correspondió a los paramilitares (CNMH, 2017, p. 54). Estas cifras resultan importantes, sobre todo porque las FARC establecieron como edad mínima de ingreso a la agrupación los quince años (FARC, 1999). Similar situación ocurrió con el ELN, porque en 1996 declaró que la edad de reclutamiento no podía superar los dieciséis años (Human Rights Watch, 2003). Las AUC, por su parte, contemplaron los 18 años para adherirse a la agrupación (González, 2016, pp. 231-232). Cabe mencionar que los líderes de dichos grupos se comprometieron a no reclutar menores de edad; sin embargo, continuaron haciéndolo a fin de incrementar sus filas.

En síntesis, bajo el enfoque normativo, la ideología es considerada como el “programa fuerte” porque, a través de una socialización profunda, esta se internaliza en el actor. Eso significa que los miembros de la agrupación se comprometen genuinamente con ella o deciden adoptarla al haberse vinculado a ella como resultado del reclutamiento. Además, la ideología actúa como elemento generador de la visión que tienen los individuos acerca del mundo. En ese sentido, la ideología influye en el comportamiento del actor y en la toma de decisiones. Esto involucra comprender los procesos de transformación de

preferencias de los miembros del grupo, el alcance de los compromisos adquiridos, la selección del grupo por parte del aspirante y la elección que la agrupación realiza de sus miembros. La importancia de lo expuesto radica en que se puede ahondar en el conocimiento de la ideología, sus dimensiones y cambios.

La gobernanza rebelde y el papel de la ideología

Como se presentó en el apartado anterior, la ideología jugó un papel fundamental en la consolidación de las guerrillas y los paramilitares como grupos armados no estatales con sus respectivas estructuras. La ideología fue un elemento clave en el desarrollo de las luchas armadas de cada grupo y sustentó tanto su forma organizativa como su relación con la población civil. Por una parte, las guerrillas se enfocaron en la toma del poder y en el triunfo sobre el Estado oligárquico colombiano. Por otra parte, los paramilitares, en su lucha antisubversión y el sostenimiento del *statu quo*, buscaron la defensa de la propiedad privada y el modelo de producción capitalista.

Las guerrillas y los paramilitares se orientaron de forma constante en difundir su ideología por todo el país a través del reclutamiento y la expansión militar. Además, implementaron, construyeron y consolidaron modelos de gobernanza rebelde en Colombia a fin de garantizar el alcance de sus intereses (Arjona, 2017). Dichas agrupaciones tuvieron amplia presencia en varios territorios en los que gozaron de diferentes grados de aceptación, pero con elementos comunes como la decisión de gobernar sobre esos espacios geográficos y modificar la cotidianidad de sus habitantes.

Según Arjona (2015b) la gobernanza rebelde puede ser comprendida como la forma de interacción que se da entre actores armados no estatales y la población civil en contextos de conflictos armados internos. Esta interacción, con fines organizativos, hace que los actores armados aseguren el territorio (lo controlen) y a su vez generen modelos de gobierno sobre sus habitantes. En esta lógica, los grupos guerrilleros y los paramilitares aseguraron poblaciones enteras con el interés de consolidar y sostener modelos de gobierno sustentados, en esencia, en sus principios ideológicos. El Caribe colombiano fue un espacio en el que modelos de gobernanza de los paramilitares se solidificaron. Las guerrillas tuvieron mayores avances en el centro, oriente y sur de Colombia (CNMH, Fundación ConLupa.co, y VerdadAbierta.com, 2014).

La gobernanza rebelde se consolida de acuerdo con los intereses de los actores que la ejercen. Sin embargo, existen elementos comunes que permiten su estudio. Entre ellos están la provisión de bienes y servicios por parte de los actores armados hacia los pobladores, la recaudación de tributos con fines de sostenimiento del modelo de gobernanza rebelde y el control territorial (Mampilly, 2011; Weinstein, 2007). No obstante, los métodos de

sostenimiento, los medios para cumplir los objetivos propuestos y la relación de la población civil con dicho modelo de gobernanza rebelde pueden ser diferenciados de acuerdo con la ideología del actor armado no estatal.

En este orden de ideas, se hace importante revisar la relación que existe entre gobernanza rebelde e ideología. Para esta labor es necesario recaer en los métodos y elementos fundamentalmente empleados por los actores armados no estatales para consolidar y sostener su modelo propio de gobernanza rebelde. Cabe destacar que no todas las formas de gobernanza rebelde comparten métodos. Asimismo, la aceptación por parte de la población civil puede diferenciarse de acuerdo con el modelo. Sin embargo, para efectos académicos se entenderá en principio dos formas particulares de gobernanza rebelde que recogen los aspectos comunes del actor armado que las desarrolló. Por una parte, está la gobernanza rebelde de grupos guerrilleros y, por otra parte, la de grupos paramilitares.

Gobernanza e ideología

La expansión de los grupos armados no estatales en Colombia llevó consigo la necesidad de difundir sus idearios, considerando el crecimiento de sus bases sociales. En tal sentido, cuando estos grupos aseguraron el control de territorios, establecieron formas de gobernanza rebelde en las cuales la población civil jugó un papel estratégico. Tales territorios funcionaron como pequeños laboratorios en los que materializó la aplicación de la ideología en espacios territoriales controlados. Jeremy Weinstein (2007) afirma que, en el marco de la gobernanza rebelde, los actores armados no estatales se interesan en dos aspectos fundamentales: las dotaciones económicas (usufructo de los recursos del territorio, cobro de impuestos, uso de bienes, etc.) y las dotaciones sociales (reivindicación de causas con apoyo social, reclutamiento, provisiones, etc.). El autor argumenta que cuando prima el interés en las dotaciones sociales, la ideología juega un papel fundamental en términos de militancia (compromiso, disciplina) y en torno a la relación de los combatientes con la población civil (cooperación, uso de la violencia; Weinstein, 2007). En este sentido, la ideología está directamente relacionada con los intereses de los actores armados.

En los casos en que los actores armados no estatales tienen mayores intereses en las dotaciones económicas, la relación con la población civil es diferente, incluso al interior del grupo. En estos casos carecen de mecanismos que garanticen la disciplina de los combatientes y el uso de la violencia. Por ello, esta tiende a ser usada de manera más indiscriminada (Weinstein, 2007). En Colombia las guerrillas estuvieron más ligadas a un interés en las dotaciones sociales, mientras que los paramilitares se interesaron más en las dotaciones económicas. Este aspecto se retomará posteriormente. Ahora bien, es importante definir hasta qué punto tales diferencias son ideológicas más que meramente prácticas.

La ideología puede justificar la ejecución de estrategias violentas sobre no violentas (Gutiérrez y Wood, 2014, p. 221). Para los grupos guerrilleros (FARC y ELN) y para los paramilitares (AUC) la identificación de sus enemigos y las acciones violentas que contra ellos se realicen adquieren justificación en su intento de reordenar la estructura social. En ese sentido, se considera preciso mencionar que la dinámica de conflicto en Colombia dejó un saldo aproximado de 262 000 víctimas mortales entre 1958 y julio de 2018. De ellas, más de 215 000 fueron individuos de la población civil y unos 4600 fueron combatientes; adicionalmente, más de 80 500 personas se registraron como desaparecidas. Después de las acciones realizadas para encontrarlas, poco más de 70 500 continuaban desaparecidas para 2018. Al menos 37 000 personas fueron secuestradas y cerca de 15 700 fueron víctimas de violencia sexual. Asimismo, la mayor cantidad de víctimas civiles en el marco del conflicto armado interno son atribuibles a grupos paramilitares, si bien una cantidad considerable es responsabilidad de los grupos insurgentes y las Fuerzas Armadas (CNMH, 2018b).

La relación entre ideología y gobernanza rebelde está atravesada por los intereses de los actores armados. Por ello, es posible afirmar que dichos intereses son, en sí mismos, ideológicos. En el marco del conflicto armado colombiano, el interés principal por controlar territorios y establecer modelos de gobernanza rebelde en el país se enmarcó en la expansión de planteamientos ideológicos concretos. Es decir, más allá del control militar de objetivos estratégicos de la guerra, las guerrillas y los grupos paramilitares desarrollaron apuestas perdurables y expandibles sustentadas en que la población civil otorgara legitimidad a su accionar o a sus reivindicaciones. El Caribe colombiano, por ejemplo, aún conserva tradiciones instauradas por los paramilitares en la época en la que controlaron gran parte de la zona. Asimismo, el oriente del país conserva dinámicas del conflicto propias de las guerrillas y su modelo de gobernanza rebelde, esto se debe a la legitimidad lograda por los actores armados en tales territorios⁴.

Dicha legitimidad se consolidó por diversas razones; sin embargo, una fuente principal fue la relación entre los actores armados no estatales y la población civil. Mitchell (2018) argumenta que existen elementos que hacen que la población otorgue legitimidad a los actores armados de acuerdo con la relación en la cotidianidad (legitimidad empírica) y estos elementos pueden ser entendidos en dos formas principalmente: la legitimidad pragmática y la legitimidad ideológica. La primera obedece a la funcionalidad de la gobernanza del actor armado con respecto a la cotidianidad. La segunda está ligada a la identificación de la población civil con las causas o demandas del actor armado (Mitchell, 2018). Un elemento clave en la

4 Para mayor desarrollo, consultar Figueroa (2019).

construcción de estas formas de legitimidad es el uso de la violencia, ya que permite consolidar una relación con la población civil más vertical u horizontal, dependiendo de la situación. En los casos en los que el uso de la violencia fue indiscriminado, la gobernanza rebelde no se legitimó de la misma manera que en los casos en los que el uso de la violencia fue más moderado. Esto se retomará de forma posterior.

La relación que existió entre los actores armados no estatales y la población civil fue medida también por otros elementos clave para el control tanto territorial como de la cotidianidad misma de las relaciones. Las guerrillas en Colombia utilizaron en mayor grado elementos que generaron amplia identificación con la causa revolucionaria desde la lucha de clases. El papel del consenso y la construcción de espacios de discusión en reuniones, conductos regulares de comunicación, milicias presentes en escenarios de participación y debates políticos fueron fundamentales para el desarrollo de la expansión guerrillera y la gobernanza rebelde.

Los paramilitares, por su parte, fomentaron el control de la seguridad y la implementación de estrategias dirigidas al exterminio de la izquierda ideológica. Además, buscaron persuadir por medio del miedo mediante la “limpieza social” y la erradicación de ideas disidentes (exterminio de personas con identidades de género diversas, estéticas alternativas, etc.). Los asesinatos selectivos, el control de la economía informal e ilegal y el exterminio de organizaciones sociales formaron parte del accionar común de los paramilitares en el país. Cada actor armado definió una relación con la población civil implementando estrategias que modificaran la cotidianidad de los territorios en guerra a tal punto que aumentara la aceptación de su propia ideología (Figueroa, 2019).

Ideología y acciones armadas

Los actores armados no estatales, al implementar modelos de gobernanza rebelde, adoptan una serie de medidas que permiten profundizarlos y hacer de ellos parte de la cotidianidad del territorio que controlan. Temas como la seguridad y la tributación o la provisión de bienes se configuran como formas iniciales de gobernanza rebelde (Arjona, 2015a). Sin embargo, la gobernanza puede expandirse, de forma posterior, a múltiples aspectos de la cotidianidad como la economía, movilidad, provisión de servicios, entre otros. En ese sentido, es fundamental enfatizar en los mecanismos que utilizan los actores armados no estatales para implementar, consolidar y sostener la gobernanza rebelde. Tales mecanismos se encuentran ampliamente ligados a la ideología del actor armado y se van implementando de acuerdo con sus necesidades o intereses, sea en mayor o en menor medida.

En Colombia, los paramilitares desarrollaron escenarios de control territorial desde acciones ligadas al concepto de seguridad particular. La construcción de

pequeños ejércitos privados con fines de “autodefensa” de latifundios en diferentes regiones del país constituyó el nacimiento del modelo paramilitar, como se mencionó en el primer apartado. Sin embargo, con la consolidación de las AUC el carácter político e ideológico modificó el ideario de dichos ejércitos privados, consolidando un modelo de gobernanza que buscó expandir un pensamiento conservador de derecha en los lugares que estaban bajo su control.

De conformidad con algunos planteamientos de la teoría de la codicia (Collier y Hoeffler, 2004; Goebertus, 2008), algunos actores armados no estatales tienen mayor interés en el aumento de sus beneficios particulares y poco interés político. En el caso de los paramilitares esto se evidenció en su expansión, ligada principalmente al modelo de producción latifundista, la explotación minera y la ganadería extensiva (Goebertus, 2008). Sin embargo, con las declaraciones de unidad de las AUC, el papel político de este grupo armado se intensificó y su accionar se complementó con estrategias definidas para el control como la profundización de modelos de gobernanza rebelde desde la inserción de elementos más cotidianos (control de centros educativos, cooptación de escenarios políticos, etc.).

El exterminio de organizaciones que, de acuerdo con su consideración, estaban ligadas al pensamiento socialista, comunista o de izquierda, la creación de distritos electorales y la “reconservadurización” de los territorios bajo su dominio fueron la materialización de su ideología. Un ejemplo de esto se dio en el Caribe colombiano, donde los paramilitares plantearon patronazgos religiosos para los pueblos, crearon festividades, prohibieron cátedras universitarias, escogieron al rector de instituciones educativas, entre otras prácticas que buscaban aumentar su base ideológica (Figueroa, 2019).

Las guerrillas, por su parte, implementaron modelos similares, aunque ligados a sus planteamientos ideológicos. En primera medida ejercieron el control de la seguridad con respecto a las bandas de cuatreritos, abigeato, riñas entre vecinos, problemas con linderos de tierras, entre otros. Las guerrillas pueden entenderse como actores orientados a las dotaciones sociales (Weinstein, 2007), ya que más adelante se interesaron en generar organizaciones en los territorios bajo su dominio y formas comunitarias para garantizar el acceso a servicios públicos, salud, educación, control de especulación sobre la tierra, etc.

Cabe destacar que, al ser estructuras con diferente organización, las guerrillas con mayor verticalidad jerárquica y disciplina militante interiorizaron en sus filas un modelo ideológico más bien unificado. Los paramilitares, por su parte, al formar parte de diferentes estructuras agremiadas bajo una sigla, pero con un funcionamiento más descentralizado, desarrollaron amplias modificaciones a la ideología general. Cada bloque obedecía, de acuerdo con la región en la que hacían presencia, a sus líderes

locales y a su poder económico, entre otros factores, desarrollando modelos ideológicos más bien disímiles.

Siguiendo con la argumentación, es importante destacar que para reglamentar el accionar de los grupos armados, cada organización estableció sus normas internas de comportamiento. Ellas se enfocan en los principios ideológicos y de relacionamiento con la población civil. Las guerrillas establecieron manuales de comportamiento únicos y unificados que orientaron a los guerrilleros con respecto al orden de los mandatos, a la relación con la población civil, a la presencia en ciertos escenarios, etc. (Fundación Ideas para la Paz, 2014).

Los paramilitares, por su parte, definieron su interacción con la población desde una doctrina castrense, basada en los “manuales militares de contrainsurgencia” como modelo para detectar milicianos, simpatizantes, infiltrados, entre otros (CNMH, 2018a). En su relación interna y dimensión organizativa, las normas se redujeron a la instrucción propia de cada comandante que adicionalmente era quien definía en principio su línea política. Ahora bien, las normas establecidas se convirtieron, además, en cartas de rutas ideológicas para los militantes de las organizaciones porque establecieron los fines de su lucha y diferenciaron a quienes consideraron enemigos de sus propósitos. Presentaron también los medios empleados en las confrontaciones armadas y en el control territorial.

En este marco de pautas de comportamiento, como se enunció previamente, un elemento altamente relacionado con la ideología ha sido el papel del uso de la violencia para el control territorial y la gobernanza rebelde. Así, de acuerdo con la ideología del actor armado, el uso de la violencia aumenta o disminuye. Según Arjona (2015), en el accionar de grupos armados no estatales pueden existir elementos que permitan tener mayor capacidad de persuasión. Elementos culturales o de tradición, étnicos, ideológicos, entre otros, permiten la consolidación de una forma de gobernanza rebelde sustentada principalmente en la identificación y en el consenso. Cuando dichos elementos no existen, la persuasión o disuasión por medio de la coerción será más común (Arjona, 2015b). Un ejemplo de esta persuasión se encuentra en el relacionamiento que existe entre la población civil y algunos grupos paramilitares, la cual está sustentada únicamente en la provisión de seguridad desde las condiciones mismas que el actor armado no estatal ha generado. Quien no paga por su seguridad es amenazado, desplazado o incluso exterminado por tal actor.

En términos generales, cuando el actor armado consigue mayor afinidad ideológica en la población civil, el uso de la violencia como elemento de persuasión tiene menos protagonismo. Cuando la ideología se expande por medio de la gobernanza rebelde, se facilita la utilización de elementos como los mencionados previamente para evitar el uso de fuerza de manera recurrente. Ahora bien, dicha

utilización se relaciona directamente con la instalación de medidas que faciliten el sostenimiento de la gobernanza rebelde. Las guerrillas en Colombia han planteado gran parte de su accionar desde esta perspectiva, limitando el uso de violencia contra la población civil por intereses propios o por normativa como manuales de convivencia desarrollados para la interacción con la población civil (Figueroa, 2019), también por la necesidad de aumentar y fortalecer las bases sociales. En cambio, los paramilitares fundamentaron más la interacción con la población civil desde el uso constante de la coacción física, por ejemplo, entre 1982 y 2014 los paramilitares perpetraron 548 masacres, frente a 99 que perpetraron las guerrillas en el mismo periodo⁵ (CNMH *et al.*, 2014).

Conclusiones

En el marco del conflicto armado interno colombiano (1964 a 2018), las guerrillas y los paramilitares desempeñaron un papel protagónico. El comportamiento de dichos grupos armados se explicó a través del rol de la ideología y de los insumos teóricos que este concepto ofrece. En primer lugar, se parte de la identidad de esos actores armados no estatales. Por un lado, las guerrillas se identificaron como grupos revolucionarios de extrema izquierda, con orientación marxista; por otro lado, los paramilitares reconocieron ser grupos de extrema derecha, opositores del comunismo y de la ideología marxista. Así, se evidenció una relación antagónica entre los dos tipos de agrupaciones.

En segundo lugar, se hizo énfasis en los agravios del grupo. La percepción de las guerrillas fue que la administración estatal beneficiaba de forma desproporcionada a individuos o grupos con gran influencia económica, política y social, dando como resultado la lucha de clases. Mientras tanto, los paramilitares, a pesar de que discrepaban con las decisiones estatales que controlaban su campo de acción y modo de operar, buscaron combatir las acciones guerrilleras por considerarlas perjudiciales.

La tercera categoría se basa en los objetivos que proyecta la agrupación. El propósito de las guerrillas fue obtener la liberación nacional. Por una parte, estos grupos buscaban frenar la influencia de Estados Unidos en Colombia, y, por otra parte, detener los abusos internos de los grandes grupos de poder. Para los insurgentes, el cumplimiento de dicho propósito podía transformar la situación de desventaja en que se encontraban varios individuos. En el caso de los paramilitares, su objetivo fue eliminar a las guerrillas, acceder al control de la tierra y ejercer la defensa de la propiedad privada. Estos grupos mantuvieron un relacionamiento estrecho con las elites económicas, con los narcotraficantes, con militares e incluso con ciertos militantes de partidos políticos.

5 <https://rutasdelconflicto.com/notas/mapa-interactivo-masacres-perpetradas-colombia>. Consultado el 22 de abril de 2019.

En cuarto y último lugar se hizo referencia al programa de acción que desarrolla el grupo para concretar el cumplimiento de sus objetivos. Con respecto a las guerrillas, su programa de acción se orientó a la toma de poder para el pueblo. Por tanto, en algunos casos, las clases populares podían ejercer un gobierno en beneficio de sus intereses. Además, los grupos guerrilleros rechazaron la organización estatal en torno a sus autoridades, a su normativa y a sus instituciones. Por su parte, los grupos paramilitares centraron su programa de acción en la lucha armada a través de operaciones militares coercitivas y en la prestación de seguridad privada.

Al profundizar en el papel de la ideología, posteriormente se analizó su enfoque instrumental y normativo. El enfoque instrumental busca articular las motivaciones dispersas de los miembros de las agrupaciones hacia un mismo fin y establecer el papel que cada miembro desempeña en el grupo. En ese sentido, se concluye que los grupos guerrilleros presentaron una organización más cohesionada y disciplinada que la de los paramilitares.

La estructura militar de las guerrillas se caracterizó por ser más fuerte que la de los paramilitares porque los primeros se consolidaron como un ejército, mientras que los segundos operaron como una federación, con facciones territoriales diseminadas. El marco de acción de las guerrillas estuvo delimitado por reglas bien definidas, mientras que en las acciones paramilitares imperó lo informal. Los paramilitares afrontaron problemas de acción colectiva en mayor medida que los grupos guerrilleros. Por ello, los paramilitares sucumbieron ante los desafíos del conflicto armado interno colombiano.

El enfoque normativo permite comprender los compromisos y la transformación de preferencias de los rebeldes en torno a la causa grupal. Por ello, el reclutamiento adquiere relevancia a través de este enfoque. Este puede ser voluntario o forzoso. Tanto los grupos guerrilleros como los paramilitares incorporaron a sus filas miembros a través de estos tipos de reclutamiento. Varios individuos decidieron abrazar la ideología de cada grupo y formar parte de él; otros, por el contrario, fueron obligados a tomar como suya la ideología grupal. Por tanto, fueron adoctrinados para aceptar las ideas, las normas y los valores de cada agrupación.

Ahora bien, en términos generales es clave plantear que la relación entre gobernanza rebelde e ideología puede ser entendida desde cuatro aspectos trabajados en el texto: (a) la construcción de intereses en torno al control territorial por parte de los actores armados, (b) los elementos empleados para el control territorial, (c) la legitimidad otorgada por la población civil de la gobernanza rebelde consolidada y (d) el uso de la violencia y la relación entre actores armados y población civil. Con respecto al primer aspecto, de acuerdo con el interés que prime en los actores armados no estatales, la configuración de su ideología tiene mayor o menor flexibilidad.

Asimismo, la expansión ideológica se logra con mayor o menor fluidez. Si un actor armado busca controlar un territorio interesado solamente en elementos de carácter material, por ejemplo, tierras o recursos, su ideología se flexibiliza de tal manera que se hace con el control territorial, pero esto no aumenta necesariamente su base social de expansión ideológica. Sin embargo, si su interés está ligado a la reivindicación de alguna causa o el aumento de su base social, su ideología se flexibilizará mucho menos.

En relación con el segundo aspecto, la ideología de cada actor definió los elementos más importantes para controlar un territorio. En el caso de los paramilitares, la economía y la seguridad fueron los elementos más importantes, destacando el control que mediante estos pudieron hacer de las relaciones cotidianas. Las guerrillas, por su parte, definieron como elementos centrales de su accionar la seguridad y la inclusión de la población civil a los modelos de gobernanza rebelde consolidados.

En lo referente al tercer aspecto y conforme con lo que se argumentó en el texto, los modelos ideológicos que son asumidos por la población civil como justos o afines a sus necesidades gozan de mayor legitimidad con respecto a los que se entienden de forma más utilitaria. En este caso, las guerrillas lograron expandir su ideología con mayor legitimidad que los grupos paramilitares.

Con respecto al último y cuarto aspecto, el uso de la violencia hace parte de las relaciones construidas entre los actores armados no estatales y la población civil. Se observó que los actores armados que tenían mayores intereses en los réditos económicos del control (como los paramilitares) hacían un uso mayor de la violencia indiscriminada que los grupos que tenían mayor interés en las dotaciones sociales (como las guerrillas). En síntesis, existe una relación estrecha entre ideología y gobernanza rebelde, la cual está mediada por elementos como el control territorial, el uso de la violencia y la legitimidad de los actores estatales. Sin esta relación será difusa la comprensión de los dos conceptos en contextos como el colombiano.

Referencias

- Arjona, A. (2015a). Civilian resistance to rebel governance. En A. Arjona, N. Kasfir, y Z. Mampilly (Eds.), *Rebel Governance in Civil War*. (pp. 180-202). Cambridge University Press.
- Arjona, A. (2015b). Introduction. En A. Arjona, N. Kasfir, y Z. Mampilly (Eds.), *Rebel Governance in Civil War*. (pp. 1-20). Cambridge University Press.
- Arjona, A. (2017). *Rebelocracy: Social Order in the Colombian Civil War*. Cambridge University Press.
- Autodefensas Unidas de Colombia (12 de julio de 1999). *AUC. Autodefensas Unidas de Colombia*. http://web.archive.org/web/20030210160912/http://colombia-libre.org/colombialibre/organizacion_institucional.htm

- Birnbaum, N. (1960). The sociological study of ideology (1940-60): A trend report and bibliography. *Current Sociology*, 9(2), 91-117. <https://doi.org/10.1177/001139216000900202>
- Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH], Fundación ConLupa.co y VerdadAbierta.com (2014). Cartografía del terror por grupos armados.
- Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH] (2012). *Justicia y paz. Tierras y territorios en las versiones de los paramilitares*.
- Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH] (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. (Informe general)*. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informe-General/descargas.html>
- Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH] (2014). *Guerrilla y población civil. Trayectoria de las FARC 1949-2013*.
- Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH] (2017). *Una guerra sin edad. Informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano*.
- Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH] (2018a). *Paramilitarismo: balance de la contribución del CNMH al esclarecimiento histórico*.
- Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH] (22 de noviembre de 2018b). *Observatorio de Memoria y Conflicto*.
- Collier, P., y Hoeffler, A. (2004). Greed and grievance in civil war. *Oxford Economic Papers*, 56(4), 563-595. <https://doi.org/10.1093/oep/gpf064>
- Congreso de Colombia (1968). *Ley 48 de 1968*. <https://www.funccionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=31239>
- Connolly, W. (1967). *Political Science and Ideology*. Atherton Press.
- Corte Constitucional de Colombia (1995). *Sentencia C-296 de 1995*. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1995/C-296-95.htm>
- Corte Constitucional de Colombia (1997). *Sentencia C-572 de 1997*. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1997/C-572-97.htm>
- Davis, D. (2009). Non-state armed actors, new imagined communities, and shifting patterns of sovereignty and insecurity in the modern world. *Contemporary Security Policy*, 30(2), 221-245. <https://doi.org/10.1080/13523260903059757>
- Defensoría del Pueblo de Colombia (2017). *Grupos armados ilegales y nuevos escenarios de riesgo en el posacuerdo*. http://publicaciones.defensoria.gov.co/desarrollo1/ABCD/bases/marc/documentos/textos/Grupos_Armados_ilegales_y_nuevos_escenarios_de_riesgo_en_el_posacuerdo.pdf
- Ejército de Liberación Nacional (1 de julio de 1965). *Manifiesto de Simacota*. <http://www.cedema.org/ver.php?id=3703>
- Estenssoro, F. (2006). El concepto de ideología. *Revista de Filosofía*, 15, 97-112. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2293969>
- Figueroa, J. (2019). *Gobernanza rebelde en los municipios de Ciénaga (Magdalena) y Arauquita (Arauca)*. [Tesis de maestría]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Freeden, M. (1996). *Ideologies and Political Theory: A Conceptual Approach*. Oxford University Press.
- Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia [FARC] (1999). *Beligerancia*. http://theirwords.org/media/transfer/doc/1_co_farc_ep_2000_10-7b8e3621ef7e288f638a8b47107c3937.pdf
- Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia [FARC] (2007). *Estaduto FARC-EP*. <https://www.farc-ep.co/pdf/Estatutos.pdf>
- Fundación Ideas para la Paz (2014). *Dinámicas del conflicto armado en Arauca y su impacto humanitario (Boletín 73)*. <http://cdn.ideaspaz.org/media/website/document/53e2ac3725816.pdf>
- Goebertus, J. (2008). Palma de aceite y desplazamiento forzado en Zona Bananera: "trayectorias" entre recursos naturales y conflicto. *Colombia Internacional*, 67, 152-175.
- González, L. (2016). *Las caras del paramilitarismo a la luz de justicia y paz*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://docplayer.es/81200936-Las-caras-del-paramilitarismo-a-la-luz-de-justicia-y-paz.html>
- Gutiérrez, F. y Wood, E. (2014). Ideology in civil war: Instrumental adoption and beyond. *Journal of Peace Research*, 51(2), 213-226. <https://doi.org/10.1177/0022343313514073>
- Hoover, A. (2011). *Repertoires of violence against non-combatants: The role of armed group institutions and ideologies* [Tesis de doctorado, Universidad de Yale].
- Hoover, A. (2017). Armed group institutions and combatant socialization: Evidence from El Salvador. *Journal of Peace Research*, 54(5), 687-700. <https://doi.org/10.1177/0022343317715300>
- Human Rights Watch. (2003). *"You'll Learn Not to Cry": Child Combatants in Colombia*. Human Rights Watch. <https://www.hrw.org/reports/2003/colombia0903/colombia0903.pdf>
- Kaldor, M. (2012). *New and Old Wars: Organized Violence in a Global Era*. Stanford University Press.
- Kalyvas, S. (2006). *The Logic of Violence In Civil War*. Cambridge University Press.
- Kalyvas, S. y Balcells L. (2010). International system and technologies of rebellion: How the end of the Cold War shaped internal conflict. *American Political Science Review*, 104(3), 415-429.
- Laverde, J. (14 de diciembre de 2016). *El currículum que exigían las Farc para ingresar a sus filas*. <https://www.elespectador.com/noticias/judicial/el-curriculum-exigian-farc-ingresar-sus-filas-articulo-670402>
- Mampilly, Z. (2011). *Rebel Rulers Insurgent Governance and Civilian Life During War*. Cornell University Press.
- Mannheim, K. (1936). *Ideology and Utopia: An Introduction to the Sociology of Knowledge*. Routledge.
- Medina, C. (2008). *Ejército de Liberación Nacional. Notas para una historia de las ideas políticas. ELN (1958-2007)*. Universidad Nacional de Colombia.
- Medina, C. (2010). *FARC-EP y ELN: una historia política comparada (1958-2006)* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio institucional Universidad Nacional de Colombia. <http://www.bdigital.unal.edu.co/3556/1/469029.2010.pdf>

- Ministerio de Defensa Nacional. (1994). *Decreto Ley 356 de 1994*. www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/decreto_0356_1994.html
- Mitchell, C. (2018). By what right?: Competing sources of legitimacy in intractable conflicts. En L. Hancock y C. Mitchell (Eds.), *Local Peacebuilding and Legitimacy*. (pp. 1-19). Routledge.
- Oppenheim, B. y Weintraub, M. (2015). *Learning How Not to Fire a Gun: The Impact of Combatant Training on Civilian Killings*. <https://ssrn.com/abstract=1962400>
- Oppenheim, B. y Weintraub M. (2016). Doctrine and violence: The impact of combatant training on civilian killings. *Terrorism and Political Violence*, 29(6), 1126-1148. <http://dx.doi.org/10.1080/09546553.2015.1131156>
- Paredes, Z. y Díaz, N. (2007). Los orígenes del Frente Nacional en Colombia. *Presente y Pasado. Revista de Historia*, 12(23), 179-190.
- Parsons, T. (1959). An approach to the sociology of knowledge. En: Wolff, K.-H. (Ed.) *The Sociology of Knowledge: Transactions of the Fourth World Congress of Sociology IV* (pp. 25-49). International Sociological Association.
- Presidencia de la República (1965). *Decreto 3398 de 1965*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=66354>
- Sartori, G. (1969). Politics, ideology, and belief systems. *American Political Science Review*, 63(2), 398-411.
- Schubiger, L. y Zelina M. (2017). Ideology in armed groups. *Political Science and Politics*, 50(4), 948-951.
- Staniland, P. (2014). *Networks of Rebellion: Explaining Insurgent Cohesion and Collapse*. Cornell University Press.
- Thaler, K. (2012). Ideology and violence in civil wars: Theory and evidence from Mozambique and Angola. *Civil Wars*, 14(4), 546-567.
- Thompson, J. (1993). *Ideología y cultura moderna: teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Torrance, J. (1995). *Karl Marx's Theory of Ideas*. Cambridge University Press.
- Ugarriza, J. y Craig M. (2013). The relevance of ideology to contemporary armed conflicts: A quantitative analysis of former combatants in Colombia. *Journal of Conflict Resolution*, 57(3), 445-477.
- Van Dijk, T. (1999). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Gedisa.
- Verdad Abierta (16 de enero de 1980). *Asesinato del padre de los Castaño*. <https://verdadabierta.com/asesinato-del-padre-de-los-castano/>
- Weinstein, J. (2007). *Inside Rebellion: The Politics of Insurgent Violence*. Cambridge University Press.



02



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



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

DOSSIER

La voz de las familias en contextos de conflicto armado: emergencia de su dimensión política¹

The voice of the families on armed conflict contexts: emergency of its political dimension

Cristina Álvarez Vargas² 

Fecha de recepción: 12 de julio de 2019

Fecha de aprobación: 4 de octubre de 2019

Para citar este artículo: Álvarez, C. (2020). La voz de las familias en contextos de conflicto armado: la emergencia de su dimensión política. *Ciudad Paz-ando*, 13(1), pp. 23-32

¹ Este artículo de reflexión se deriva de la tesis doctoral: Experiencias de Crianza en Contextos de Conflicto Armado, realizado para optar el título de Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Las instituciones que avalaron esta investigación fueron la Fundación CINDE y la Universidad de Manizales. Se realizó entre agosto de 2014 y febrero de 2018.

² Psicóloga. Magíster en Psicología. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Docente Investigadora Fundación CINDE. Correo electrónico: calvarez@cinde.org.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8991-8154>

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la dimensión política de las familias en el contexto del conflicto armado colombiano desde sus propias experiencias. Se plantean los vínculos entre lo público y lo privado como escenarios que confluyen y que tienen fronteras cada vez menos visibles cuando se trata de abordar asuntos como la familia, sus configuraciones y prácticas “internas”, las cuales se han tratado convencionalmente como asuntos apolíticos. Este análisis va más allá de los marcos disciplinares tradicionales de la psicología o la medicina que, con frecuencia, han abordado el tema de la familia desde la lógica de la normalización y han producido un discurso sobre tipologías y clasificaciones más bien fijas, estables. Estos fenómenos son entendidos aquí más como construcciones sociales situadas que como asuntos universales, dándole un lugar protagónico a las formas como las familias resisten los hechos victimizantes propios de la guerra.

Palabras clave: conflicto armado, crianza del niño, familia, política pública.

ABSTRACT

This article aims to think about the political dimension of families in Colombian armed conflict context from their own experiences. The links are raised between private and public as converging scenarios and with less and less visible borders when is about treating matters like family, its configurations and “internal” practices, which had been conventionally treated as apolitical matters. This analysis goes further of traditional disciplinary frameworks of psychology or medicine that, frequently, have treated the family topic from the normalization logic and have produced a speech about rather fixed, stable typologies and classifications. These phenomena, in here, are understood more as besieged social constructions than as universal matters, giving a protagonist place to the shapes as the families resisting victimizing facts typical of the war.

Keywords: armed conflict, child rearing, family, public politics.

Introducción

Hablar de lo político en niños y niñas ha tenido entradas muy interesantes y diversas en las ciencias sociales; además, en el contexto latinoamericano hay autores que han profundizado el tema desde diversas aristas (Alvarado *et al.*, 2012; Schuch, 2009; Carli, 2002). Sin embargo, hablar de la familia desde lo público y lo político es una entrada poco explorada, dado que tradicionalmente se ha concebido como un asunto del orden privado. Un ejemplo de ello puede ser la Ley 1361 del 3 de diciembre de 2009³ que aún rige en Colombia, pues define la familia como: “el núcleo fundamental de la sociedad. Se constituye por vínculos naturales o jurídicos, por la decisión libre de un hombre y una mujer de contraer matrimonio o por la voluntad responsable de conformarla”. No se señala el vínculo con estructuras más amplias de la sociedad ni configuraciones alternas a la unión heterosexual.

Asimismo, Guío (2009) plantea que la familia en Colombia es la institución más importante en el ordenamiento jurídico para determinar los aspectos que deben ser protegidos en el orden de lo privado. Desde concepciones disciplinarias, “la familia ha sido el lugar primordial donde se comparten y gestionan los riesgos sociales de sus miembros” (Carbonell, 2005, p. 4, citado por Oliva y Villa, 2014, p. 12), evidenciando este y muchos otros trabajos que la familia es el lugar de los afectos y asuntos íntimos y que está poco influenciada por asuntos de orden estatal o macrosocial. Arendt (2005) lo plantea así: “La distinción entre esfera privada y pública de la vida corresponde al campo familiar y político, que han existido como entidades diferenciadas y separadas al menos desde el surgimiento de la antigua ciudad-estado” (p. 54). Jiménez (2008) lo afirma de manera más clara, sosteniendo que la familia rápidamente pasó de ser expresión de lo privado a consolidarse como la esfera de lo íntimo y, en este sentido, como una institución que no estaba vinculada con las lógicas de la estructura social macro y sus tecnologías de gobierno, al decir de Foucault.

Sin embargo, en los últimos años esta colectividad ha sido ubicada en otro lugar, en la medida en que se considera como un sujeto colectivo de derechos (Franco y Sánchez, 2008; Galvis, 2009; Ministerio de Salud y Protección Social, 2012; Sánchez y Palacio, 2013). De hecho, la Alcaldía Mayor de Bogotá (2016) lo expone así: “para considerar a la familia como titular de derechos es necesario pensarla como sujeto colectivo interlocutor con el Estado en la gestión social y económica y no simplemente como espacio de socialización” (p. 13). A pesar de este nuevo lugar, aún subsisten una serie de contradicciones que se viven al interior de las familias como las que se enuncian en la propuesta de Política pública nacional para las familias colombianas (Ministerio

de Salud y Protección Social, 2012) —que a la fecha no ha sido legislada—:

La familia es responsable del bienestar de sus integrantes y del equilibrio social pero está ausente y es ignorada en la esfera pública. El Estado y la Sociedad no la tienen en cuenta para la definición de la política social, el orden económico la ignora [...].

El tiempo de la producción económica es hegemónico, el tiempo de la familia es secundario [...].

Las mujeres son titulares del derecho a la participación en los asuntos públicos, pero sus tiempos están comprometidos con el trabajo remunerado, el cuidado de las generaciones y el trabajo doméstico [...].

El ordenamiento jurídico consagra el modelo único de familia mientras que la realidad social da cuenta de la pluralidad y diversidad en su composición y constitución [...].

La tensión entre la vigencia de los derechos humanos de los integrantes del grupo familiar y la familia como agente interlocutor en los diferentes escenarios públicos y privados es también la paradoja entre el poder patriarcal y la igualdad y libertad de sus integrantes [...].

Desde las percepciones, los seres humanos sienten la familia como el lugar de los afectos, pero ella es también espacio de violencia y maltratos para sus integrantes. (Ministerio de Salud y Protección Social, 2012, p. 5)

Las contradicciones arriba citadas permiten pensar que en un contexto de conflicto armado como el que ha vivido el país en los últimos sesenta años el lugar público y político de las familias tiene retos interesantes, entre ellos la comprensión de las dinámicas internas de estos colectivos que dan lugar a formas de resistencia y afrontamiento de los diferentes hechos victimizantes a los que se han visto expuestas cotidianamente cuando se vive en medio de la guerra⁴ y la vinculación de esas prácticas y formas de relacionamiento interno de las familias con las estructuras más macro de la sociedad. Allí, entonces, emerge una dimensión política de las prácticas familiares, como la crianza, que son sugerentes para pensar en la

3 Por medio de la cual se crea la ley de protección integral a la familia.

4 Para efectos de este artículo, se entenderá conflicto armado y guerra como conceptos sinónimos, aunque no se desconoce que muchos autores hacen distinciones importantes sobre el asunto.

construcción de paz en época de posacuerdos, porque permite ubicarse en una mirada amplia sobre lo que hacen las familias para enfrentar condiciones adversas como las que plantea el conflicto armado.

Es precisamente en ese contexto en que se produce el análisis de este artículo. El conflicto armado colombiano⁵ ha impactado de manera significativa a toda la sociedad, aunque no haya conciencia generalizada de ese impacto y de lo que implica en la vida cotidiana, en las dinámicas sociales y culturales de las comunidades, los pueblos, las familias y la sociedad civil en general. Las mujeres, los hombres, los niños y las niñas han quedado en medio de un fuego cruzado que los vincula “al conflicto no por la vía de la adhesión social sino por la coerción o la victimización” (CNMH, 2013, p. 16). Así entonces, pensar en la dimensión política de las familias⁶ en este contexto particular tiene unas implicaciones cuando menos sugerentes para la reflexión.

En relación con el conflicto armado colombiano, la información que se ha producido y que ha sido recogida en informes, registros oficiales y académicos (Prieto, Rocha y Marín, 2014; CNMH, 2013; Gallego, 2013; CINEP/PPP, 2012; García, 2008; Amnistía Internacional, 2008; Coalico, 2007) se ha hecho desde diversas miradas, con diferentes fuentes y atendiendo a momentos muy diferentes de dicho conflicto, incluso bajo gobiernos con posturas radicalmente opuestas frente al mismo. Esta multiplicidad de voces ha subrayado el tema de las víctimas, el cual recientemente ha cobrado mucha más fuerza en los ámbitos políticos y sociales. Muchos de ellos insisten en que solo la reivindicación de sus voces permitirá conocer la verdadera magnitud de lo que ha ocurrido durante los últimos 60 años y solo por allí comenzará la reconstrucción del país (CNMH, 2013; Gallego, 2013; Sánchez, 2013).

El impacto del conflicto se materializa en cada uno de los integrantes de la familia, sin distinción de género o del rol que cumple al interior de ella (Segura, 2010); incluso cada uno de sus miembros puede sufrir diversos impactos al mismo tiempo: secuestro, viudez, muerte, amenaza, “lo que en conjunto erosiona la vida familiar y obliga al grupo a recomponerse por desmembramiento y por cambios en la estructura de las relaciones, en las funciones, en los roles y en el manejo de la autoridad” (Cifuentes, 2009, p. 89).

5 El conflicto armado colombiano se constituye en uno de los más largos en el mundo, el cual, aunque se negoció y se llegó a un acuerdo para el fin definitivo (La Habana, 2016), ha enfrentado crisis importantes en su implementación, lo que ha agudizado la polarización que sobre el tema existe en Colombia. Esto hace que se convierta en un escenario complejo y multicausal que se ha venido transformado con el tiempo a medida que han cambiado también las características políticas, sociales y económicas del país.

6 Las familias a las que hace referencia este artículo fueron entrevistadas en el marco de la investigación Experiencias de crianza en contextos de conflicto armado y fueron familias que permanecieron en sus territorios en momentos en que se daban las confrontaciones propias del conflicto armado.

Por su parte, la familia ha sido comprendida desde diversas concepciones teóricas que tienen implicaciones directas en los abordajes que se hacen de ella. Siguiendo a Alvarado *et al.*, (2012) existen diferencias importantes en los enfoques que van desde la idea de “la familia como célula de la sociedad” (p. 163) —tal como la ve el Estado colombiano que mantiene la idea del modelo nuclear, heterosexual y con fines de reproducción⁷—, hasta los que se sustentan en la idea de la familia como “socias, corresponsables y promotoras de su propio desarrollo” (Salas, citado por Alvarado *et al.*, 2012, p. 163). En este mismo sentido, autores más contemporáneos como Burin y Meler (1998) han planteado que hay que pensar la familia actual entre tensiones que se producen tanto en la alianza (entre la pareja) como en la relación de filiación (entre las generaciones). Asimismo, que “existe una relación entre la forma de familiarización y la organización social en su conjunto” (Burin y Meler, 1998, p. 53), tanto que la lectura elemental que se la ha dado a la expresión “la familia como célula básica de la sociedad” debe entenderse desde la mirada de las influencias que ejercen las instituciones sociales y la organización de la producción en los estilos familiares que prevalecen.

Donzelot (1998), por su parte, ha sido uno de los teóricos que ha señalado que la relación familia-Estado debe ser el punto nodal del estudio sociológico, dado que son las tensiones sociales las que dan lugar a la perspectiva actual de familia y no solo las configuraciones y vínculos al interior de estas. Finalmente, para resaltar la transformación del concepto de familia desde la teoría social, hay que mencionar a Anthony Giddens (2000), quien sostiene que los cambios que afectan la esfera familiar no se pueden localizar en un solo lugar. Dichos cambios tienen tal vez matices culturales, pero en la actualidad podría decirse que las variaciones en las configuraciones familiares se dan casi en cualquier lugar; tanto así que solo una minoría vive actualmente en lo que se podría llamar una “familia estándar” de los años 50. Así, “*Emparejarse y desemparejarse* son ahora una mejor descripción de la situación de la vida persona que el *matrimonio* y la *familia*” (Giddens, 2000, p. 72-73).

Por otro lado, la familia se plantea como un campo de actuación profesional, en el que esta y los profesionales que interactúan con ella se configuran en campos de fuerzas y luchas en el sentido en que lo utiliza Bourdieu:

un campo de fuerzas por las imposiciones que se establecen a los agentes sociales que se adentran en él y de lu-

7 Ley 1361 de 2009, citada anteriormente, que es la que actualmente rige la política de familia en Colombia y que se denomina “Ley de Protección Integral a la Familia”. Si bien hay un documento más reciente, mencionado en este artículo, que se titula Política Pública para Nacional para las Familias Colombianas del Ministerio de Salud y Protección Social (2012), a la fecha esta última no ha sido sancionada ni legislada aún.

chas, cuando los diversos agentes, según las posiciones de poder que asumen, se enfrentan en ese campo de fuerzas para preservar lo instituido o para generar transformaciones. (Sánchez, 2009, p 2-3) Cierra cita

Bourdieu (2013) plantea que el término campo debe abocar a pensar relacionamente, queriendo decir que estos se refieren a configuraciones de relaciones objetivas entre posiciones, definidas estas últimas por la situación actual y potencial que ocupan los agentes o las instituciones en las diferentes estructuras de poder. Tal como ocurre en la familia vista como campo hay luchas e historia, los agentes en su interior se relacionan siguiendo las reglas de ese juego, con diferentes grados de fuerza y distintas posibilidades de éxito. Vista de esta manera, la familia cobra una mayor complejidad, dado que se puede entender como un “juego potencialmente abierto, cuyos límites son fronteras dinámicas”, lo que permite comprender las interacciones que la estructura social tiene con el campo familiar y, así, no entender sus problemáticas u opacidades como una inadecuación biográfica de sus integrantes, sino en relación con las tecnologías de gobierno de una estructura social determinada.

En otro sentido, hay que señalar las limitaciones de ubicar a la familia en el ámbito exclusivo de lo privado. Para esto, los planteamientos de Arendt (2005) sirven para comprender cómo es que lo privado/público son esferas entre las cuales se ha borrado la línea divisoria, ya que “pueblos y comunidades políticas se entienden a imagen de grandes familias cuyos asuntos cotidianos han de ser cuidados por una administración doméstica gigantesca y de alcance nacional” (p. 55). Con el surgimiento de la esfera social —que no es ni pública ni privada al decir de la autora—, “en el Mundo Moderno las dos esferas fluyen de manera constante la una sobre la otra, como olas de la nunca inactiva corriente del propio proceso de la vida” (p. 58). Entonces, cada vez es más notorio que esos límites entre lo público y lo privado se diluyen o, cuando menos, resultan confusos. Puntualmente, con las familias ocurre que se desdibujan en la medida en que no es suficiente con los recursos y capacidades internas que estas desarrollan para enfrentar sus tareas, sino que se requiere de condiciones que vienen del entorno político, social y económico para que ello se dé, además de que esos agentes externos están relacionados con las contingencias que les presenta la guerra.

Antes de desarrollar la reflexión objeto de este artículo, es importante mencionar en líneas generales el proceso de investigación que se llevó a cabo en el estudio que da origen a esta reflexión. La investigación Experiencias de crianza en contextos de conflicto armado se realizó bajo el paradigma cualitativo, desde la metodología de los estudios biográfico-narrativos. Se desarrolló bajo el método específico de historias de familia (Miller, 2000), el cual es un método que:

tiene su origen en la tradición cualitativa y biográfico-narrativa de los estudios en ciencias sociales, lenguaje, filosofía y educación, y que emplea herramientas interpretativas asociadas con la sociogénesis y las genealogías sociales abordadas por ciertas ramas de la sociología para comprender las permanencias y cambios de estas agrupaciones sociales. (Álvarez y Amador, 2017, p. 30)

Entre otros asuntos, es un método que permitió la construcción de memorias a partir de relatos individuales y colectivos de familias que vivían en territorios donde se producían acciones propias del conflicto armado en momentos en que ellas criaban a las generaciones más pequeñas. Asimismo, este método posibilitó la creación de puentes entre generaciones para ampliar la comprensión del pasado y los significados que las familias atribuían a sus experiencias, identificando relaciones, pero también rupturas en las maneras como cada miembro de ellas narra lo sucedido.

En el estudio participaron tres familias de diferentes lugares con organizaciones y arreglos familiares disímiles. Las características de las tres, además de querer narrar su experiencia de crianza en el contexto del conflicto armado, era que estuvieran viviendo en territorios donde se producían acciones propias del conflicto mientras criaban a las generaciones más pequeñas. Una familia provenía de Huisitó, Cauca (primera generación), luego en Lejanías, Meta (segunda generación) y, finalmente, en Ciudad Bolívar, Bogotá. La segunda familia es de Gómez Plata, Antioquia (las tres generaciones que participaron en el estudio han vivido en ese municipio siempre). La tercera familia es de San Carlos, Antioquia (las dos primeras generaciones se criaron allí)⁸.

La familia en lo público: la denuncia de las familias

Yo nací aquí y aquí me tengo que morir [...] De Gómez Plata no me sacan porque aquí mi mamá sacrificó aquí toda una vida [...] Mi familia se queda aquí [...] y aquí nos quedamos

Hijo, segunda generación, Gómez Plata, Antioquia

Es necesario subrayar de nuevo que las familias con las que se trabajó en el estudio de base son familias que vivieron y permanecieron en contextos donde el conflicto armado se estaba produciendo (no son familias víctimas del desplazamiento forzado, en el sentido en que lo define el CNMH⁹). Algunas de sus características son: se

8 Para más detalles de la investigación, se publicará una vez finalizados los requisitos del doctorado, en el repositorio de la Universidad de Manizales (aproximadamente en el mes de mayo de 2019).

9 El Centro Nacional de Memoria Histórica define el desplazamiento forzado como un fenómeno masivo, sistemático, de larga duración y vinculado en gran medida al control de territorios estratégicos. Más allá de

quedaron en los territorios viéndose obligadas a transformar sus lógicas relacionales, “estirando” sus límites, cambiando tiempos y espacios compartidos, y generando otras formas de vivir la vida cotidiana, haciendo evidente en lo público su situación como una forma de denuncia y de resistencia. En síntesis, tuvieron “que modificar sus funciones y ampliar sus redes de relacionamiento social” (Alvarado *et al.*, 2012, p. 162). El carácter público de las familias participantes se evidencia en denuncias o actos públicos que hicieron, evidenciadas en narrativas producidas por ellas como la que le da entrada a este apartado o como las siguientes:

Yo no esperé a que mataran a mis hermanos, me fui con ellos una noche, sin que nadie supiera y me los llevé a Medellín y luego a Cali. Después volví y expuse la situación con la familia y los vecinos [...] era una forma de decir que no iba a permitir que les pasara nada, sin que supieran en el pueblo lo que estaba sucediendo. (FSC, San Carlos, Antioquia)

Otro ejemplo puede ser:

Yo le dije, pues que vengan y acaben con todo, pero mi hijo no se lo llevan —la guerrilla— porque yo sé que es lo que pasa luego [...] vienen y acaban con todo... prefiero que me maten y que todo el mundo sepa que fue porque no dejé ir a mi hijo. (FD, Ciudad Bolívar, Bogotá D.C.)

La familia, como lo plantea Jelin (1994), es un espacio paradójico. Es un espacio de lo íntimo y del afecto, pero al mismo tiempo es un espacio donde se dan formas múltiples de violencia. En este sentido, la concepción de familia tiene unas repercusiones importantes en la manera como se hace público su accionar, desdibujándose cada vez más los límites con lo privado. Las lecturas de lo que hace una familia ya no quedan en el ámbito de la intimidad, sino que tienen repercusiones hacia fuera, dado que esas actuaciones denotan las luchas que han librado para enfrentar la adversidad. Las palabras que abren este apartado fueron dichas por una de las familias entrevistadas y referían que al hacer públicas las amenazas de las que fueron víctimas, su lugar frente al resto de la comunidad a la que pertenecen cambió. No solo lograron mantenerse allí, sino que generaron una red de solidaridad¹⁰ que surtió el efecto de protec-

ción, pero además de denuncia pública que permitió que otras familias hablaran de lo que les estaba sucediendo.

No obstante todo lo planteado anteriormente, es necesario decir que, desde el ámbito de las políticas públicas, hay un desconocimiento de la familia como actor político que tiene la voz más autorizada frente a su propia situación:

Las políticas dirigidas a las familias aún carecen de una definición específica, de un campo bien delimitado y de una legitimidad evidente. Su diseño enfrenta diversas dificultades, en particular las tensiones entre intereses familiares y personales, así como el conflicto para equilibrar la autonomía y la libertad individuales con las responsabilidades familiares. (Arriagada, 2001, p. 6) Cierra cita

Lo anterior se expresa también en la forma como el Estado, desde la formulación de esas políticas públicas, intenta regular e intervenir las “problemáticas familiares” sin la reflexión consecuente de su injerencia en ellas. Y aunque “la privacidad de la familia aparece como justificación para limitar la intervención del Estado en esta esfera” (Arriagada, 2001, p. 11), se sigue homogenizando la actuación frente a las familias, lo que a su vez las despolitiza. El discurso de la intervención psicosocial, tal como es enunciado por diferentes organismos que “las intervienen” —el Estado, algunas ONG, los medios de comunicación—, le resta valor al carácter histórico y cultural de estos colectivos.

Aunque es importante reconocer que hay aproximaciones más contemporáneas desde enfoques psicosociales que incluyen las discusiones actuales sobre el género, desde miradas no patologizantes, el acervo de investigaciones consultadas para el estado del arte de la investigación que da lugar a esta reflexión estaban escritas desde esos marcos disciplinares. Así entonces, aquellas que han vivido directamente los enfrentamientos propios del conflicto armado colombiano son vistas como víctimas silentes y pasivas, y los problemas que enfrentan a su interior se entienden como la consecuencia apenas lógica de la inadecuación biográfica de sus integrantes, frente a lo cual se diseñan los programas de intervención y estrategias que invisibilizan y simplifican las complejas relaciones de las dinámicas familiares con la dinámica de la estructura macrosocial (esto ocurre con más frecuencia en las acciones desarrolladas por operadores del Estado).

En medio de todas las contradicciones mencionadas, pareciera que son cada vez más lejanos los tiempos en los que las familias actuaban solo “de puertas para adentro”; sus actuaciones tienen repercusiones en el espacio público, transformando la mirada pasiva y el lugar de grupo

la confrontación entre actores armados, existen intereses económicos y políticos que presionan el desalojo de la población civil de sus tierras y territorios. Además, se reconoce que existen intereses provenientes de sectores empresariales que también han contribuido a propiciar el desalojo y apropiación de importantes territorios (CNMH, 2013).

10 En casos como los de familias indígenas y afros que organizan su vida en comunidad es donde pueden encontrarse estos rasgos público-políticos de manera más contundente, dado que sus formas de asociación se producen en la lógica de la visibilización de sus particularidades culturales y sus apuestas por el reconocimiento por parte del Estado

de estas particularidades, así como las denuncias que hacen en torno a las victimizaciones de las que han sido objeto como “minorías” étnicas y raciales, lo que les permite reivindicar su carácter de sujeto político.

sobre el que se interviene. Las familias participantes en el estudio en mención, muestran formas diversas, incluso “atrevidas” de hacerle frente a la adversidad y a las formas de victimización a las que estuvieron expuestas, haciendo “aparecer lo inédito”, en el decir de Arendt, como una forma de acción (propia de lo político) que hace aparecer en el escenario público formas innovadoras para irrumpir en procesos sociales e históricos. Así, en contextos de guerra como el colombiano, cada vez se encuentran más familias que han tejido redes que les han permitido permanecer allí de manera activa, propositiva, resistente y resiliente, procurando reconstruir sus vínculos¹¹.

Lo político en las familias: resistencias ante la adversidad

La verdad yo no tenía tiempo para ir a hacer filas para recibir las ayudas del gobierno, entonces me metí a un proyecto productivo, hice capacitaciones, un curso de confecciones en el SENA y así fui consiguiendo una máquina de coser, otra y otra [...] Hoy en día eso hace parte de la Fundación que manejo con mi familia, en la que recibimos personas que llegan desplazadas a Bogotá [...] Hoy tenemos 250 personas inscritas.

Hija, segunda generación, Ciudad Bolívar, Bogotá

Preguntarse por la dimensión política de las familias que han estado expuestas al conflicto armado implica pensar en las decisiones que tomaron, como la que plantea la narrativa que abre este apartado; también en las contingencias que enfrentaron, en las resistencias que generaron frente a la adversidad y las formas que encontraron para criar a sus niños y niñas en medio de cambios indeseados y de entornos inseguros y vulnerables. Este ejercicio permite reivindicar a las “familias víctimas” desde otras miradas: “la víctima como protagonista, como agente social que desafía el poder, que reclama y reivindica, y que desde ese lugar no solo sobrevive y se rescata a sí misma, sino que transforma y construye una sociedad nueva” (CNMH, 2013, p. 27).

Las familias entrevistadas para el estudio que dio lugar a este escrito relatan múltiples formas de autogestión con las que enfrentaron las vicisitudes propias del conflicto armado. Su trabajo es político y se hace para difundir un mensaje, manteniendo la memoria de un país. Muchas de las que vivieron de cerca las épocas más cruentas del conflicto armado se constituyen para sus territorios en referentes de dignidad y resistencia. En palabras del CNMH (2013):

El registro de estos actos de pervivencia, rescate y resistencia en medio del conflicto armado en Colombia es visto por quienes lo narran como un deber fundamental en la construcción de la memoria histórica sobre la guerra.... Esto quiere decir que es preciso mantener el registro de la devastación y explorar el por qué pasó, pero también el cómo se afrontó y resistió. Estas historias no son necesariamente memorias victoriosas, sino más bien, memorias que, al reconstruir las víctimas y las comunidades como sujetos y colectivos que perviven, responden y resisten, cumplen un papel de dignificación. (p. 360)

Y es aquí donde podría decirse que se encuentra presente en toda su extensión la dimensión política de las familias, tal como lo entiende Jelin (1994) cuando habla sobre la unidad familiar al caracterizarla como:

una organización social, un microcosmos de relaciones de producción, reproducción y de distribución, con una estructura de poder y con fuertes componentes ideológicos y afectivos que cimientan esa organización y ayudan a su persistencia y reproducción, pero donde también hay bases estructurales de conflicto y lucha. (p. 9)

En esa dimensión política hay que resaltar, además, el rol que ha cumplido la mujer, especialmente los cambios que ha enfrentado como agente social, tanto en lo privado como en lo público, y que han sido claves para comprender el carácter político de las mismas, dado el impacto que han tenido en procesos de transformación macrosociales tales como: “los niveles de escolaridad alcanzados por la mujer, su inserción en el mercado laboral, la conciencia de sus derechos y sus potencialidades” (Pachón, 2007, p. 153). En palabras de autoras feministas como Meler (2008), las luchas públicas de las mujeres están directamente vinculadas con los conflictos que afrontan las familias contemporáneas.

Todo lo anterior repercutió de manera significativa en la transformación de las relaciones de poder al interior de la familia, pero también fuera de esta (Palacio, 2009; Sánchez y Palacio, 2013; Catalá, 2015; SDP y Universidad de La Salle, 2016). Por esta vía, la de la emancipación de la mujer, las familias han comenzado a tener voz en los espacios públicos, posturas políticas frente a las regulaciones que llegan desde agentes externos, estatales en su mayoría, que no reconocen la diversidad en la que se configuran hoy día los colectivos familiares¹². Sin embargo, esta participación es muy débil aún y no llega a impactar

11 De la mano de redes que han desarrollado diferentes colectivos de mujeres en territorios azotados por los diversos actores del conflicto armado, son ejemplo de ello: la Red de Mujeres del Magdalena Medio; las Mujeres tejedoras de Sónson en Antioquia; la Ruta Pacífica de las Mujeres, entre muchas otras.

12 Un ejemplo importante es el de las madres de Soacha, las de los falsos positivos en Bogotá, que siguen en sus territorios a pesar de las amenazas y se convirtieron en actores políticos públicos, denunciando de diferentes maneras los falsos positivos donde murieron sus hijos, pero a quienes no se les da el estatuto político que tienen.

la formulación de políticas públicas que reconozcan dicha diversidad.

De manera especial, en dos de las familias entrevistadas ese papel de la mujer fue fundamental, no solo para asegurar la protección de las generaciones más pequeñas frente a las vulneraciones de las que podrían ser víctimas, sino para comprender el acto de la crianza como un acto político, en la medida en que ellas promovían procesos de agenciamiento no solo en sus familias, sino en sus entornos. Voluntad, acción y decisión que involucra a otros, para resistir y hacerle frente a la adversidad, es un rasgo especialmente femenino que se pudo vislumbrar en este estudio.

La familia ha sido la piedra angular sobre la que se ha erigido la práctica relacional que es propia a los seres humanos, es el primer espacio donde se experimenta la contingencia, donde se aprende (o se debería aprender) que se es mortal, falible, sometido a los estragos de la negatividad, que siempre se encontrarán situaciones que no se entenderán completamente. Sin embargo, en muchas familias colombianas este aprendizaje se ha dado a la fuerza, por la acción de agentes externos que la han violentado y victimizado. Muchas de ellas viven constantemente la revictimización cuando, al optar por una postura política abierta, al denunciar y rechazar los hechos que las han vulnerado reivindicando sus derechos, son invisibilizadas o señaladas como “objetos de intervención”.

A las familias se les asigna un alto valor desde el discurso estatal como el lugar privilegiado para el desarrollo y socialización de los individuos, pero ese lugar no es evidenciado en las políticas públicas que se han desarrollado en los diferentes países de Latinoamérica, especialmente en Colombia, donde la política pública actual que rige —mencionada anteriormente—, desconoce la diversidad que se da en las configuraciones y organizaciones familiares, especialmente en un contexto de conflicto armado como el que ha vivido el país en las últimas seis décadas.

En este sentido, y a pesar de transformaciones evidentes, las nuevas configuraciones y dinámicas familiares no han trascendido para ser pensadas en función de su interacción e interrelación con el Estado. Tal como lo plantean Acevedo y Lozano (2011):

La finalidad de los campos políticos y jurídicos además de otros entes interdisciplinarios, es el reconocimiento de todas estas nuevas configuraciones familiares, afianzando temas como autoridad, participación de la mujer y su autonomía, procesos de igualdad y equidad, de derechos y respeto. (p. 19)

Uno de los retos que se le plantean a la sociedad colombiana, a partir de la prolongada exposición al conflicto armado, ahora que hay unos acuerdos de paz firmados —y frente a una porción creciente de personas que los consideran un desacierto y que se debería volver

atrás— es el lugar que tienen las víctimas en la reconstrucción del tejido social, y cómo las familias, entendidas como sujeto colectivo de derechos, tendrían que ser reconocidas desde:

el lugar de agencia de desarrollo y como tal, ser un agente de concertación y negociación, de manera conjunta con el Estado, las instituciones y las demás organizaciones sociales en la construcción o resignificación de una sociedad que dignifique la vida humana y los sujetos como actores protagónicos de la vida social. (Palacio, 2009, p. 48)

Ese reto implica la comprensión de las familias como colectivos políticos que, además de ser agentes de formación de niños, niñas y adolescentes, finalmente hacen su apuesta en la construcción de experiencias de vida que permitan la promoción de la diversidad y la diferencia, la negociación de los conflictos y la interacción permanente con el Estado y la sociedad en la que se encuentran inscritos. Este lugar de las familias tendría repercusiones importantes en la formación de sujetos con un proyecto de vida ciudadano y, a la vez, con una responsabilidad social compartida en un escenario de posacuerdo que convoca a todas las voces que han hecho parte de las vivencias de la guerra.

Conclusiones

A manera de cierre, que no pretende ser definitivo, sino delimitar algunas ideas en relación con la comprensión de la familia como actor político, especialmente de aquellas que vivieron el conflicto armado en el país y cuyas prácticas estuvieron atravesadas por la lógica de incertidumbre y fluidez que plantea la guerra, se propone aquí líneas de discusión y ampliación en futuras investigaciones. Lo primero, es decir que la dimensión política de las familias en contextos del conflicto armado se refiere a las apuestas que las familias hacen para conducir a las nuevas generaciones en la manera como conviven con los otros diferentes, que es un rasgo distintivo de la política. Esta dimensión se ve permeada por las características y particularidades de los contextos en los cuales viven estas familias, estos les posibilitan unas cosas, pero les impiden otras y, aun así, encuentran la manera de enfrentar la adversidad. Por último, esta dimensión política de las familias implica que no solo se ocupan de sus tareas de cuidado y crianza, que muchas veces tienen que hacer para la supervivencia, sino que posibilitan la humanización de quienes interactúan en esa tarea de doble vía que implica la crianza. Las familias se configuran en escenarios políticos porque allí se negocia, se establecen acuerdos, es posible encontrarse y también se tienen luchas de poder.

En segundo lugar, es necesario pensar en la diversidad de arreglos familiares que debieron hacer las familias mientras enfrentaban acciones propias del

conflicto armado para cumplir, no solo con sus tareas de supervivencia, sino para encaminar a las generaciones más pequeñas hacia formas otras de estar en un mundo que les produce miedos y amenazas. Es una forma de introducir a los recién llegados a un mundo que tiene una gramática particular (en el decir de Mèlich, 2010) ante el cual les enseñan unas explicaciones, respuestas y valoraciones para comprender adónde llegan.

En tercer lugar, esta dimensión política de las familias invita a pensar en la acción con otros (Arendt, 1997), una acción que no es planificada, pero que surge en la medida en que se requiere para poder afrontar la adversidad. Al no ser planificadas, estas acciones hacen “aparecer lo inédito”, convocando el principio de natalidad propuesto también por Arendt (1997), que es “la matriz de todas las acciones, acto de ruptura con el pasado mediante la introducción de algo nuevo en el *continuum* temporal de la naturaleza, en la vida cotidiana” (pp. 19-20).

En cuarto lugar, si se reconoce como un rasgo distintivo de lo político el hecho de vivir con otros diferentes, tal vez las prácticas familiares, en particular las experiencias de crianza de estas familias, se configuren en el escenario por excelencia donde ello se aprende, con las ambigüedades propias de un espacio donde confluyen lo íntimo, lo afectivo, pero también las profundas diferencias que habitan, en tanto seres humanos, las relaciones de poder y de género que no son ajenas a lo que ocurre en la matriz social más amplia.

Finalmente, las familias en su actuar, en su interactuar, se configuran en escenarios políticos toda vez que allí se establecen acuerdos, hay encuentros con otros diferentes, se negocia significados, se tienen luchas de poder. Ahora, pensar todo lo anterior en contextos de conflicto armado, como el que se ha vivido durante las últimas cinco décadas en el país es, por decir lo menos, retador. Reconocer las formas otras en que esto se produce, y más aún darle voz a las familias que lo vivieron en carne propia, es un desafío que tiene que asumirse como sociedad si se quiere comprender, no solo cómo esto atraviesa y constituye en lo que hoy se es, sino cómo los relatos hechos desde los márgenes, las fronteras, las “minorías”, invitan a pensar en la potencia de lo político como parte constitutiva de la construcción de una paz que realmente convoque a todos.

Referencias

- Acevedo, A. y Lozano, B. (2011). *Del patriarcado a un paradigma de derechos: Transformaciones de la familia en Colombia* [Trabajo de grado, Universidad Católica de Pereira].
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2016). *Familia sujeto colectivo de derechos. Rostros y rastros, razones para construir sociedad*. http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/fmlia_sujeto_dere_2016.pdf
- Alvarado, S., Ospina, H., Quintero, M., Luna M., Ospina, M. y Patiño,

- J. (2012). *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña en contextos de conflicto armado*. CLACSO.
- Álvarez, C. y Amador, J. (2017). Historias de familia. El marco ampliado de las historias de vida. *Folios, Segunda Época*, 46, 29-39.
- Amnistía Internacional (2008). *“¡Déjenlos en paz!”: la población civil, víctima del conflicto armado interno de Colombia*. EDAI.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Paidós.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Paidós.
- Arriagada, I. (2001). *Familias latinoamericanas. Diagnóstico y políticas públicas en los inicios del nuevo siglo*. CEPAL.
- Bourdieu, P. (2013). *La lógica de los campos: hábitus y capital. Entrevista realizada por Sociólogos*. <http://sociologos.com/2013/06/23/entrevista-a-pierre-bourdieu-la-logica-de-los-campos-habitus-y-capital/>
- Burin, M. y Meler, I. (1998). *Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Paidós.
- Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Miño y Dávila.
- Catalá, C. (2015). La maternización de la sociedad: derechos reproductivos y salud primal. *Ilemata*, 7(18), 225-240.
- Centro de Investigación y Educación Popular [CINEP/PPP] (2012). *Conflicto armado en Colombia durante 2011. Informe especial del CINEP/Programa por la Paz*. <http://www.rebelion.org/docs/152325.pdf>
- Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH] (2013). *Resumen del informe ¡Basta Ya! Memorias de guerra y dignidad*. Autoedición.
- Cifuentes, M. (2009). Familia y conflicto armado. *Trabajo social*, 2, 87-106.
- Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia [Coalico] (2007). Un camino por la escuela colombiana desde los derechos de la infancia y la adolescencia. Informe sobre la situación de niños, niñas y jóvenes de los departamentos de Chocó, Putumayo y Cauca, la región de la costa Caribe y la Ciudad de Medellín. <https://reliefweb.int/report/colombia/un-camino-por-la-escuela-colombiana-desde-los-derechos-de-la-infancia-y-la>
- Congreso de Colombia (2009). *Ley 1361 de 2009*. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1361_2009.htm
- Donzelot, J. (1998). *La policía de las familias*. Pretextos.
- Franco, S. y Sánchez, G. (2008). Las familias: ¿un asunto de políticas públicas? *Sociedad y Economía*, 14, 85-107.
- Gallego, M. (coord.). (2013). *La ruta pacífica de las mujeres. Víctimas del conflicto armado en Colombia*. Ruta Pacífica de las Mujeres.
- Galvis, L. (2009). *Presencia de la familia en las políticas públicas*.
- García, M. (2008). *El conflicto armado colombiano. ¿El fin del fin? Informe especial*. CINEP.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Taurus.
- Guío, R. (2009). El concepto de familia en la legislación y en la ju-

- risprudencia de la Corte Constitucional colombiana. *Studiositas*, 4(3), 65-81.
- Jelin, E. (1994). *Las familias en América Latina. Familia siglo XXI*. Ediciones de las Mujeres.
- Jiménez, A. (2008). Historia de la infancia en Colombia: crianza, juego y socialización, 1968-1982. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 35, 155-188.
- Meler, I. (2008). Las familias. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 12, 158-188.
- Mèlich, J. (2010). *Ética de la compasión*. Herder.
- Miller, R. (2000). *Researching Life Stories and Family Histories*. Sage.
- Ministerio de Salud y Protección Social (2012). *Política pública nacional para las familias colombianas 2012-2022*. [http://www2.congreso.gov.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/CBA-649DA5EBF221205257BF1007B8494/\\$FILE/APolitica_Publica_Familias_Colombianas_2012_2022_\(1\).pdf](http://www2.congreso.gov.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/CBA-649DA5EBF221205257BF1007B8494/$FILE/APolitica_Publica_Familias_Colombianas_2012_2022_(1).pdf)
- Oliva, E. y Villa, V. (2014). Hacia un concepto interdisciplinario de la familia en la globalización. *Justicia Juris*, 10(1), 11-20.
- Pachón, X. (2007). *La familia en Colombia a lo largo del siglo XX*. <http://www.bdigital.unal.edu.co/1363/13/12CAPI11.pdf>
- Palacio, M. (2009). Los cambios y transformaciones en la familia. Una paradoja entre lo sólido y lo líquido. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 1, 46-60.
- Sánchez, E. (2013). Las disputas por la memoria. Las víctimas y su irrupción en la esfera pública. Medellín 2004-2010. *Estudios políticos*, 42, 61-84.
- Sánchez, G. (2009). *Las familias en el campo de actuación profesional* [Ponencia]. VIII Conferencia Iberoamericana sobre Familias. II Conferencia Nacional sobre Familias: "Cuestión Social, Derechos



03



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



DOSSIER

Nociones de paz y salud en trabajos de grado de Educación Física: Universidad de Antioquia¹

Notions of peace and health on physical education degree works: University of Antioquia

Lida Marcela Osorio Linares², Víctor Alonso Molina Bedoya³, Arnulfo Hurtado Cerón⁴, Cristian Camilo Valencia Rivera⁵

Para citar este artículo: Osorio, L., Molina, V., Hurtado, A. y Valencia, C. (2020). Nociones de paz y salud en trabajos de grado de Educación Física: Universidad de Antioquia. *Ciudad Paz-ando*, 13(1), pp. 33-43.

Fecha de recepción: 18 de febrero de 2020

Fecha de aprobación: 10 de julio de 2020

1 Investigación debidamente registrada en el sistema de investigaciones de la Universidad de Antioquia, con financiación del fondo local de investigación-extensión del Instituto de Educación Física.

2 Investigadora principal. Estudiante de la Licenciatura en Educación Física e integrante del Semillero Ocio, expresiones motrices y sociedad Gocemos de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: lidam.osorio@udea.edu.co

3 Profesor titular de la Universidad de Antioquia y tutor de la investigación. Posdoctor por la Universidad Federal de Minas Gerais de Brasil. Doctor por la Universidad de Valladolid, España. Magister en Salud Colectiva y licenciado en Educación Física de la Universidad de Antioquia. Especialista en Cultura Política de la Unaula. Par evaluador de Colciencias - Colombia. Correo electrónico: victor.molina@udea.edu.co

4 Profesor de cátedra de la Universidad de Antioquia. Integrante del grupo de investigación Ocio, expresiones motrices y sociedad. Coordinador del semillero de investigación Gocemos. Magister en Motricidad-Desarrollo Humano y licenciado en Educación Física de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: arnulfo.hurtado@udea.edu.co

5 Estudiante de licenciatura en Educación Física. Integrante del Semillero de investigación Ocio, expresiones motrices y sociedad Gocemos. Correo electrónico: cristian.valenciar@udea.edu.co

RESUMEN

La paz y la salud son dos categorías centrales en la educación superior y las de mayor relevancia en los procesos de formación profesional en educación física, recreación y deporte, al desempeñar un rol destacado en estas dimensiones. Con el artículo se presentan los resultados de la investigación “Paces y saludes en los trabajos de grado de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad de Antioquia”. La metodología privilegió la perspectiva cualitativa, con apoyo en el análisis de contenido para inferir y desocultar lo no aparente en los documentos —trabajos de grado—. Se concluye con la investigación la poca presencia de estas dos nociones en los informes de grado de los futuros profesionales, lo que demanda análisis de los currículos en función de su pertinencia social y cultural.

Palabras clave: currículo, educación física, formación profesional, paz, salud, trabajos de grado.

ABSTRACT

Peace and health are two center categories on superior education and the most relevant on professional training on physical education, sports and recreation, when playing a prominent role on these dimensions. With the article are presented the investigation “peaces and greetings on physical education degree works of the University of Antioquia” results. Methodology have privileged qualitative perspective, with support on the content analysis to infer and uncover what doesn’t appear in the documents—degree works. It’s being concluded with the investigation the lack of presence of these two notions of degree informs of future professionals, which demands curriculum analysis on its social and cultural relevance function.

Keywords: curriculum, physical education, professional training, peace, health, degree works.

Introducción

El artículo que se presenta es resultado de la investigación: “Paces y saludes en los trabajos de grado de la licenciatura en Educación Física de la Universidad de Antioquia. Aproximaciones desde el buen vivir y el bienestar”, financiada con recursos del fondo local para la investigación del Instituto de Educación Física. La indagación tuvo como propósito reconocer las formas como se expresan las categorías de paz y salud en los trabajos de grado de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad de Antioquia en el período 2010-2018.

Para el estudio resultaron centrales las categorías de educación física, formación profesional, trabajos de grado, paz, salud y buen vivir. Por educación física se entendió el proceso formativo para la cualificación de licenciados con capacidad para crear y difundir conocimientos, procedimientos y actitudes afines a la educabilidad y la enseñabilidad del deporte, la educación física, la actividad física y la recreación que aporten al desarrollo humano, científico y social (Instituto de Educación Física, 2005). De acuerdo con la Carta Internacional de la Educación Física, y de relevancia para los propósitos de este ejercicio, la Unesco reconoce que el campo de la educación física y el deporte reportan beneficios individuales y colectivos relacionados con la salud, el desarrollo social, la reconciliación y la paz (Unesco, 2015).

Por su parte, la formación profesional se entendió como el proceso por el cual los sujetos se capacitan en el campo de conocimiento específico para desenvolverse en temas de interés empírico, técnico y científico para el saber y el hacer. Metodológicamente en diferentes contextos sociales desde habilidades comunicativas, de interacción, toma de decisiones y asunción de responsabilidades sociales (Maura y Tirados, 2008). A nivel mundial se presenta un importante aumento en la matrícula en la educación superior, lo que tiene una relación estrecha con la diversificación de los procesos productivos a nivel global y la necesidad de conquistar mayores desarrollos científicos y tecnológicos por parte de las naciones (Centro Interuniversitario de Desarrollo, 2013).

Los trabajos de grado en educación física se entendieron, a la manera del Instituto de Educación Física, como los ejercicios monográficos descriptivos o analíticos que profundizan un saber, la sistematización de la experiencia práctica y el informe con carácter investigativo de un proyecto pedagógico, administrativo o social, de acuerdo con los énfasis de formación correspondientes a los semestres noveno y décimo, según un interés administrativo, escolar, entrenamiento deportivo o comunitario (Instituto Universitario de Educación Física, 2004).

De acuerdo con la Constitución Política de Colombia de 1991, la paz se comprendió como un derecho de obligatorio cumplimiento para la convivencia de todos los ciudadanos residentes en el territorio nacional, tal se

establece en su artículo 22. Para el profesor Saúl Franco (2015), la paz es un estado de convivencia tranquila de las personas y de la sociedad en un ambiente de buen vivir, de derechos, de justicia, de libertad, de prosperidad y armonía relacional con la naturaleza. Cabe destacar, dado el momento histórico que vive el país, que la paz no representa en exclusiva la ausencia de violencia y de guerra, sino que comprende dimensiones que se relacionan con la superación de la individualidad, la inequidad, la pobreza y la dominación. Aquí resulta muy oportuno establecer una relación profunda de esta noción con la concepción de paz planteada por Emmanuel Lévinas (1995) de un despertar a la precariedad del otro.

Desde este planteamiento de Lévinas (1995), una opción por la paz como tema, objeto de análisis y preocupación desde lo curricular tiene relevancia en los procesos formativos de la educación superior, en especial desde la educación física, deporte, recreación y actividad física, en tanto la formación se entronca directamente con las dinámicas de la sociedad que la circunda, pero, además, porque los desarrollos como campo de conocimiento y de poder tienen que ver con la geopolítica y las macro-reformas que se diseñan globalmente. Esto es evidente en la posición de Jaime (2019) al señalar los retos epistemológicos y ético-políticos de las acciones de paz en pleno auge de la episteme neoliberal. A su manera:

comprender su sistémica relación con las geopolíticas del conocimiento, las transformaciones socioestructurales y las coyunturas críticas del Siglo XX es un imperativo para develar el lugar de producción de saber/poder de las categorías que en este presente organizan, direccionan y configuran las acciones de paz institucionales, sociales, jurídicas, económicas y agenciales. (Jaime, 2019, p. 134)

En sintonía con la categoría de paz antes indicada, se encuentra la salud comprendida para el ejercicio como un derecho de todas las personas y como una esfera que interactúa con dimensiones sociales, políticas, económicas, socioculturales y científicas. Para Briceño (1999) es “la síntesis de una multiplicidad de procesos, de lo que acontece con la biología del cuerpo, con el ambiente que nos rodea, con las relaciones sociales, con la política y la economía internacional” (p. 15).

Como buen vivir se comprendió la vida en armonía y en comunidad. Es una forma de vida que apunta a una conciencia de lo suficiente para toda la colectividad y no solo para el individuo. Supone una visión holística e integradora del ser humano con los demás seres existentes como el aire, el agua, los suelos, las montañas, los árboles y los animales. Es estar en profunda relación con la madre tierra, con las energías del universo y con los sitios sagrados (Macas, 2010). El buen vivir se plantea como un gran desafío en tiempos de auge de proyectos

de homogeneización cultural, social y política a partir del mercado y el capital. Esta propuesta tiene que ver, por tanto, con el rescate de la diversidad que nos constituye y con conquistar mayores niveles de diferencia en la igualdad (Escobar, 2013).

Metodología

La investigación se sustentó en el enfoque cualitativo propuesto por María Eumelia Galeano (2004), quien sugiere abordar la realidad como “resultado de un proceso histórico de construcción a partir de la lógica de los diversos actores sociales, con una mirada desde adentro, y rescatando la singularidad y las particularidades propias de los procesos sociales” (p. 20).

La perspectiva cualitativa de investigación implica unos referentes de ubicación en la forma como los investigadores se aproximan a la realidad objeto de estudio, así como a la específica manera de comprensión de los sujetos de investigación y la postura epistemológica o visión del mundo y de las cosas. Lo anterior da fundamento al enfoque de conocimiento que se aborda desde este horizonte epistémico (Páramo, 2008).

El ejercicio se abordó desde la técnica de análisis de contenido (Bardin, 1986) para inferir, desocultar lo latente, lo no aparente para el caso, en los trabajos de grado que reposan en la Coordinación de Práctica Pedagógica del Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia realizados entre el periodo 2010-2018, ello con el propósito de reconocer cómo se expresan la paz y la salud en estos informes.

El análisis de contenido como técnica investigativa se ocupa de las expresiones verbales consignadas en los textos, pero en esencia no se remite a ellas en sí mismas, sino a algo en relación con lo cual estas funcionan en cierto modo como instrumento para centrarse propiamente en el análisis de lo contenido fuera de dichas expresiones. Para Delgado (1998), esta técnica define el conjunto de mecanismos capaces de generar interrogantes y no como una fórmula para obtener respuestas. En sus palabras, representa “un procedimiento destinado a desestabilizar la inteligibilidad inmediata de la superficie textual, mostrando sus aspectos no directamente intuibles y, sin embargo, presentes” (p. 182).

A la manera de Bernardo Ocampo (2008), el análisis de contenido suministra herramientas importantes a los investigadores en la obtención de resultados novedosos cuando emprenden procesos que implican análisis e interpretación de documentos escritos o de imágenes. Para este autor, el propósito de esta técnica se centra en conocer el contenido del documento “con base en las categorías que se hayan elegido a partir de los objetivos del estudio” (p. 206). La inferencia es el elemento central del análisis de contenido, diferente al análisis documental que se limita estrictamente al contenido del texto (Ruiz, 1999). Para Ruiz (1999), esta técnica permite inferir del

texto características personales, sociales, culturales e ideológicas.

La estrategia de análisis que se utilizó fue extensiva, es decir, se trabajó con un corpus relativamente amplio representado por los informes de grado de la Licenciatura en Educación Física suministrados por la Coordinación de Práctica profesional, sin considerar los de posgrado ni los del programa de Entrenamiento Deportivo.

De acuerdo con Ocampo (2008), para esta investigación se tuvieron en cuenta las fases de: definición del problema de investigación, elección del corpus y subcorpus de textos a trabajar, definición de unidades y categorías de análisis.

Estas fases implicaron a nivel operativo, en un primer momento, la identificación de las fuentes para la definición de un corpus integrado por los trabajos de grado que los estudiantes realizan en los semestres noveno y décimo de su proceso formativo, denominado etapa de énfasis, según la guía del diseño curricular (Instituto Universitario de Educación Física, 2005) entre el periodo 2010-2018.

En un segundo momento se creó una matriz discriminadora que permitió la organización de los informes de grado desde los siguientes criterios: título, año, autor, resumen y palabras clave. Lo anterior de acuerdo con los énfasis de formación, motricidad comunitaria, administración deportiva, escolar y entrenamiento deportivo. Seguidamente, se realizó un subcorpus que permitió la organización de los documentos que no cumplían con los criterios de selección antes mencionados.

En el mismo orden, se estableció un subcorpus específico por énfasis de formación que diera cuenta de los dieciséis informes de investigación que recogían las categorías objeto de este estudio. Posteriormente, se procedió a una lectura fluctuante de los documentos con el fin de tener un acercamiento a las concepciones de salud y a las nociones relacionadas con mayor presencia.

Luego del mapeo general, se socializó entre el grupo investigador las percepciones que se obtuvieron de los textos y, de esta forma, se determinaron puntos de encuentro y desencuentro, los cuales permitieron el acercamiento a las diversas concepciones y nociones asociadas a la salud, tales como: promoción de la salud, calidad de vida, bienestar, desarrollo humano, entre otras.

A partir de esta codificación, se procedió a identificar las unidades de registro de cada una de las nociones halladas en los documentos; posteriormente, fueron contabilizadas y relacionadas, extrayendo información referida a la presencia o ausencia de cada determinada unidad de registro, así como frecuencia e intensidad de las mismas. Lo anterior permitió pasar a la fase interpretativa e inferencial que representó propiamente el momento teórico de la indagación y dio cuenta de las realidades subyacentes a la producción de esos datos en un informe final. La estructura operativa de cómo se realizó el ejercicio se ilustra en la Tabla 1.

Tabla 1. Plan operativo

Momento	Descripción
1	Identificación de las fuentes (coordinación de práctica profesional).
2	Creación de un corpus general con los trabajos de grado.
3	Creación de matriz discriminadora para la organización de los informes de grado desde los siguientes criterios: título, año, autor, resumen y palabras clave. Lo anterior de acuerdo con los énfasis de formación, motricidad comunitaria, escolar, administración deportiva y entrenamiento deportivo.
4	Lectura fluctuante de los documentos, para la identificación de descriptores de paz y salud en los trabajos de grado.
5	Creación de subcorpus específicos por énfasis de formación que diera cuenta de los dieciséis informes que recogían las categorías-objeto de este estudio.
6	Socialización entre el grupo investigador de las percepciones que se encontraron de los textos.
7	Identificación de las unidades de registro de cada una de las nociones halladas en los documentos.
8	Contabilización y extracción de información referida a la presencia o ausencia de cada determinada unidad de registro.
9	Análisis e inferencia de los textos trabajos de grado.
10	Construcción de informe final.

Fuente: elaboración propia.

Consideraciones éticas del estudio

Éticamente, el equipo de investigación se guió por el respeto a la dignidad y la protección de los derechos de privacidad y confidencialidad de los autores de los trabajos de grado. Los documentos recabados fueron usados con fines académicos y se diseñaron estrategias para la devolución de los resultados a la comunidad educativa del Instituto de Educación Física.

Resultados

De acuerdo con la fuente de información de la Coordinación de Práctica Pedagógica Profesional definida para la conformación del corpus de esta investigación, se registraron 135 trabajos de grado de la Licenciatura en Educación Física durante el periodo 2010-2018. Al analizar este número de trabajos según los énfasis de formación

que propone el plan de estudio, los cuales son motricidad comunitaria, administración deportiva, entrenamiento deportivo y gestión de las expresiones motrices en la educación física escolar (Instituto Universitario de Educación Física, 2004), se hallaron 46 informes en el énfasis de motricidad comunitaria, equivalente al 34%, y con porcentajes del 21 y 22 se ubicaron los restantes tres énfasis de formación (Figura 1).

Seguidamente, al examinar el corpus general de trabajos de grado (135), y acudiendo al criterio de presencia de las nociones de paz y salud en los títulos, los resúmenes y las palabras clave, se encontró que 53 trabajos de grado no presentaron ni resumen ni palabras clave. De los restantes (81) que reportaron resumen y palabras clave, no se halló una sola referencia a la paz y solo dieciséis hacían alusión a la salud (Figura 2).

**Figura 1.** Trabajos de grado según énfasis de formación

Fuente: elaboración propia.

De los dieciséis informes de grado que arrojaron la categoría salud, se observó que el énfasis de formación de motricidad comunitaria es el que mayor número de registros arroja (doce), seguido por el énfasis de administración deportiva con tres referencias, el énfasis escolar con uno y, por último, no se halló presencia de la categoría salud en el énfasis de entrenamiento deportivo (Tabla 2).

En la Figura 3 se presentan las dieciocho nociones asociadas a la salud halladas desde la lectura fluctuante de los dieciséis trabajos de grado que la abordaron y, a su vez, el número de apariciones en cada documento. Se halló salud con 350 apariciones; promoción de la salud con 161; bienestar con 106; calidad de vida con 100; desarrollo humano con 71; comportamiento saludable con 38; estilos de vida saludable con 32; hábitos de vida saludable con quince; salud mental con once; salud colectiva con seis; salud física con cinco; salud pública con cuatro; salud individual, salud física y mental y buen vivir con dos apariciones y, por último, se encuentran las nociones de envejecimiento saludable, alimentación saludable y salud ocupacional con una aparición.

Posteriormente, al realizar el conteo de las nociones asociadas a la salud por énfasis de formación, se encontró una mayor presencia de unidades de registro en motricidad comunitaria, seguida por administración deportiva y, por último, el ámbito escolar.

En motricidad comunitaria, las nociones de salud con mayor presencia son: la salud como categoría individual con 279 referencias, promoción de la salud con 90, calidad de vida 79, bienestar 75, comportamiento saludable 38. Entre las nociones con menor presencia se hallaron salud física y mental y buen vivir con dos referencias cada una; alimentación saludable, envejecimiento saludable y salud individual con una referencia y, por último, cabe mencionar que no se halló ninguna referencia a la noción de desarrollo (Figura 4).

En cuanto al énfasis de formación en administración deportiva, las nociones asociadas a la salud reportan la siguiente aparición: en primer lugar, la salud con 111 referencias, seguida por promoción de la salud con 63, desarrollo humano con 31, calidad de vida con dieciocho, bienestar con dieciséis, salud mental con cuatro, estilos de vida saludable y hábitos de vida saludable con tres

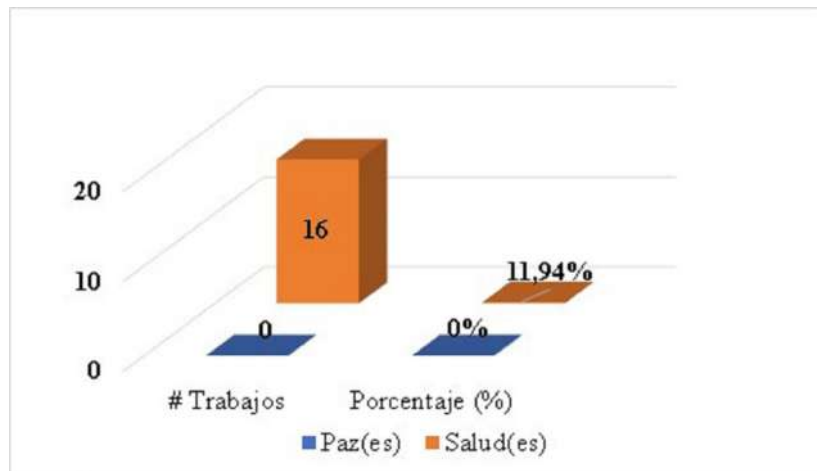


Figura 2. Presencia de las nociones paz y salud en los trabajos de grado

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Salud según énfasis de formación

Énfasis	Trabajos categoría salud	Porcentaje (%)
Comunitarias	12	75 %
Administración	3	18.75 %
Escolar	1	6.25 %
Entrenamiento deportivo	0	0 %
Total	16	100 %

Fuente: elaboración propia.

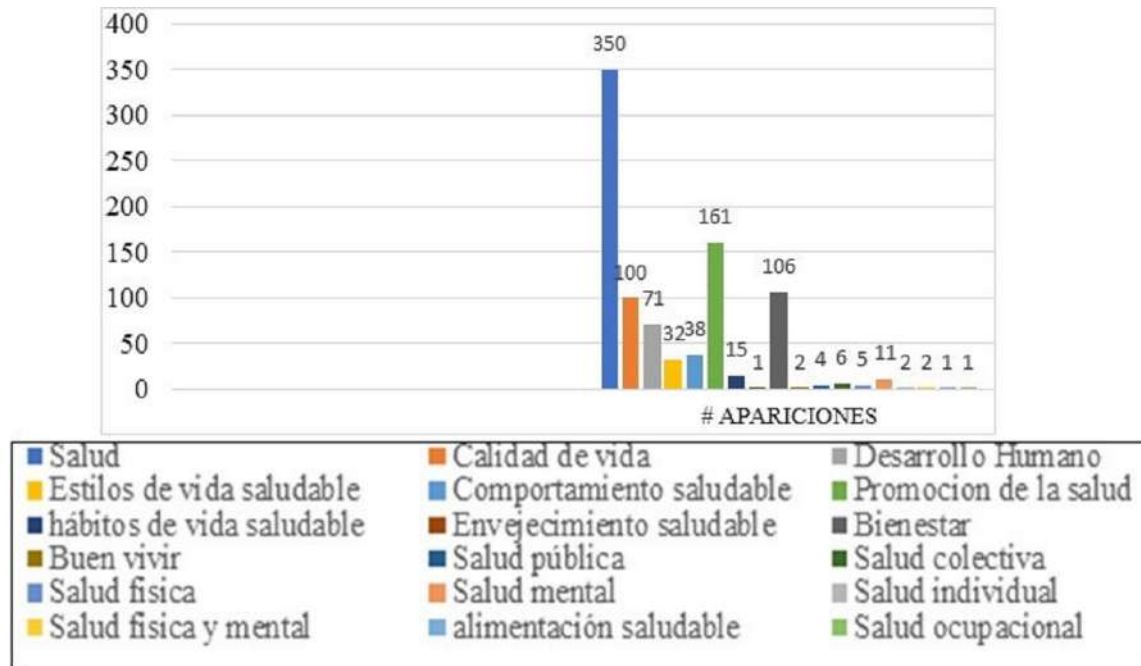


Figura 3. Nociones asociadas a la salud

Fuente: elaboración propia.

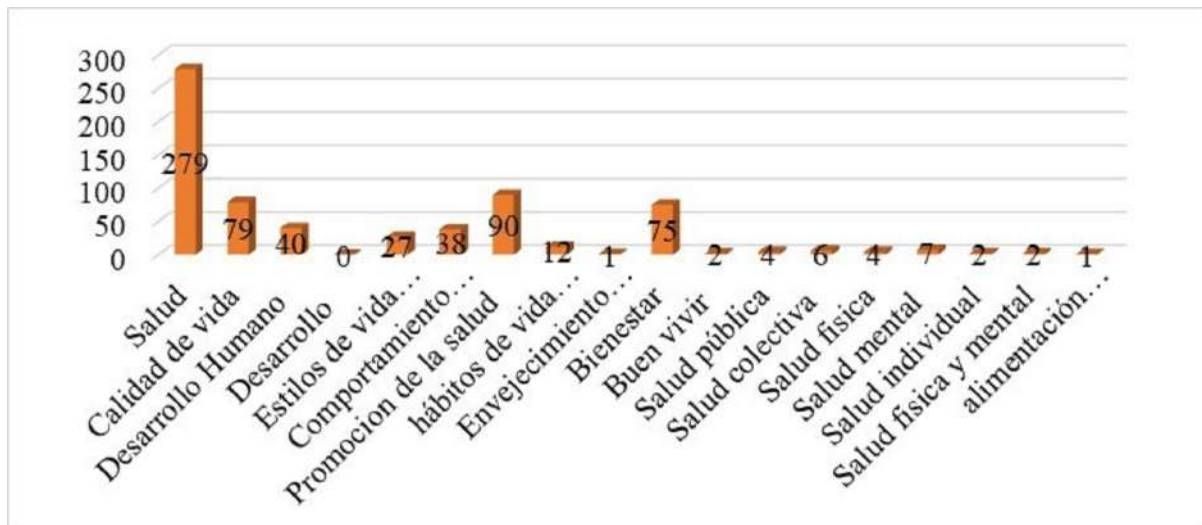


Figura 4. Nociones de salud en el énfasis motricidad comunitaria

Fuente: elaboración propia.

cada una, y no se halló ninguna referencia a comportamiento saludable, envejecimiento saludable, salud individual, salud física y mental, salud colectiva, salud pública y buen vivir (Figura 5).

Por último, en el énfasis escolar con un solo trabajo de grado referido a la salud, se encontró con 60 apariciones la noción salud como categoría individual, seguida de

bienestar con quince, desarrollo con trece, promoción de la salud con ocho, calidad de vida con tres y estilos de vida saludable con dos. No se encontró ninguna referencia a desarrollo humano, comportamiento saludable, hábitos de vida saludable, envejecimiento saludable, buen vivir, salud pública, salud colectiva, salud física, salud mental y salud individual (Figura 6).

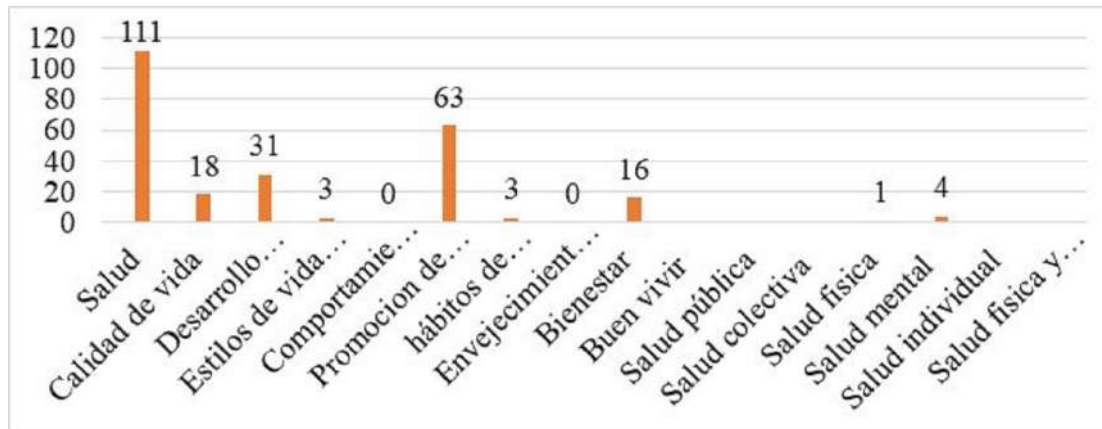


Figura 5. Nociones de salud en el énfasis administración deportiva

Fuente: elaboración propia.

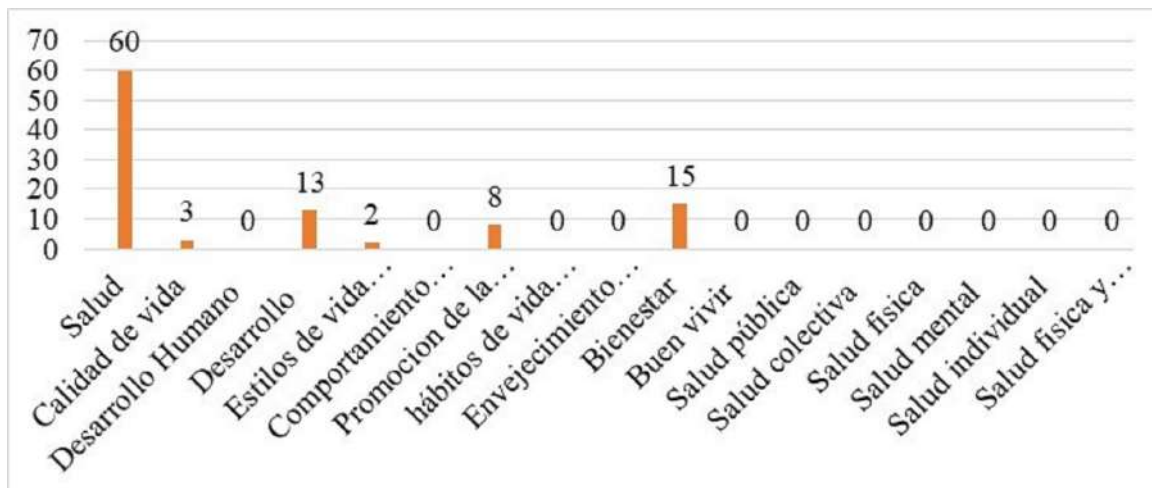


Figura 6. Nociones de salud en el énfasis escolar

Fuente: elaboración propia.

Discusión

Como se expuso en los resultados, la categoría paz no tiene presencia en los trabajos de grado de la Licenciatura en Educación Física, lo que llama la atención de los investigadores en un país que históricamente ha padecido distintas formas de violencia. Esto, si bien requiere una mayor profundización, es indicativo de la falta de direccionamiento institucional a favor de temas urgentes para la sociedad colombiana, lo que es incomprensible para Alicia Cabezudo (2013), quien entiende que:

Educar para la paz y los derechos humanos significa aplicar un enfoque crítico, profundo y serio de la actualidad que compartimos y de la época histórica en la que nos ha tocado actuar. Hecho incontestable que pareciera

desconocer los programas ministeriales, las instituciones educativas, las plataformas político-pedagógicas y los mismos educadores. (p. 45)

La universidad, como escenario de formación disciplinar, social y cultural, debe promover la articulación entre equipos académicos y comunidades; fomentar la creación de alternativas educativas en lógica de las necesidades e intereses actuales, como, por ejemplo, la construcción de una sociedad justa y en paz que supere la perspectiva exclusivamente discursiva. En este sentido, hay necesidad de construir una paz a partir de las demandas de las personas sin distinción de raza, sexo, idioma, religión, opinión política, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

En tal perspectiva, el campo de la educación física, la actividad física y el deporte juegan un papel importante en el desarrollo social y económico, el empoderamiento de los jóvenes, la reconciliación y la edificación de una paz estable y duradera (Unesco, 2015).

En tal horizonte, se entiende la paz no como la ausencia de guerra, sino como la capacidad de reconocer y buscar salidas colectivas a los conflictos sociales por medio del diálogo y acuerdos compartidos, superando de esta manera las condiciones de inequidad y privación humana, social y ambiental. Posición que encuentra consonancia con la idea emergente de paces propuesta por Cruz citado por Zuluaga, Álvarez y Quintana (2018), además de Vásquez (2017), reconociendo así la multiplicidad de concepciones y prácticas ligadas a esta noción y que permite una descolonización y apertura a procesos de construcción de paz desde los territorios.

Respecto al objetivo de la investigación relativo a la articulación de la paz y la salud, no se encontraron reflexiones que relacionaran estas nociones en los trabajos de grado de los estudiantes, interdependencia que resulta necesaria para Franco (2015) al considerar que:

Son muy afines la salud y la paz. La primera tiene que ver con el bien-estar y bien-vivir de las personas, tanto en su individualidad como en su relación con los demás y con la naturaleza. La paz, por su parte, ha sido considerada como la convivencia tranquila de las personas en sociedades que garantizan los derechos, la justicia y la libertad. (p. 5)

En esta dirección, la paz y la salud merecen un análisis crítico sustentado en una perspectiva social que reivindique la tranquilidad, la vida digna, el tiempo libre, la libertad, la convivencia, el buen vivir y la justicia social como factores determinantes de la vida en comunidad. Construir vida digna representa, para Franco (2017), participar colectivamente en la construcción de sociedades equitativas, desmilitarizar la paz y desmedicalizar y desmercantilizar la salud.

Los significados de paz y de la salud varían según las dinámicas de cada colectividad, verbigracia, en muchas culturas no se fragmentan, por el contrario, estas se entretrejen, se hayan imbricadas, compenetradas y dialogan con la naturaleza (la madre tierra) y los diversos seres que habitan el territorio, diferente a perspectivas más occidentales donde prima una comprensión de salud relacionada con la ausencia de enfermedad a partir de las ciencias biomédicas.

Estas nociones merecen un análisis en los procesos de formación de los profesionales del campo de la educación física, el deporte y la recreación desde las realidades ontológicas, epistemológicas y metodológicas de cada cultura, anclada a los ámbitos territoriales, pues es allí donde afloran las relaciones sociales de los colectivos.

De igual modo, la paz y la salud se deben analizar desde la educación crítica intercultural para subvertir la hegemonía discursiva y la praxis del sistema-mundo moderno-colonial que, como proyecto político globalizador, impone formas de dominación del pensamiento, la investigación, de paz y salud, marginando los otros saberes de la diversidad cultural (Forero, 2016).

Desde otro punto del análisis, resulta problemático para el equipo investigador que de 81 trabajos de grado solo dieciséis dieran cuenta de la noción salud, toda vez que la educación física como campo de conocimiento se encuentra ubicada en el área de la salud y, para el caso de la Universidad de Antioquia, un componente fundamental del núcleo problemático calidad de vida del currículo del Instituto de Educación Física (Instituto Universitario de Educación Física, 2005).

Ubicados en este mismo punto del análisis, al examinar la noción salud por cada uno de los énfasis de formación del pregrado, se halló una mayor presencia de esta en el ámbito de motricidad comunitaria, lo que resulta coherente con los centros de práctica en los cuales se llevan a cabo estas intervenciones tales como gimnasios, centros comunitarios, ONG, programas de salud, entre otros; sin embargo, al profundizar sobre este resultado se encontró una orientación de la salud hacia la creación de programas y proyectos en pro de un “bienestar” promovido por la venta de servicios. Esta noción de salud-bienestar merece analizarse críticamente, ya que puede estar ubicada en el discurso biomédico-militar que en la actualidad se promueve con fuerza por parte del mercado global. Así, la formación en el campo de la educación física se interesa más por asuntos científicos de lo biológico, lo epidémico, lo fisiológico y la gestión administrativa, como manifestación de las políticas neoliberales direccionadas por el gobierno nacional, acogiendo los dictámenes de las corporaciones multilaterales (Bracht, 2003).

De igual forma, es importante tener en cuenta la crítica de Franco (2015), quien propone no descuidar lo cotidiano en salud para pensarla al igual que las políticas y prácticas sanitarias, sino emprender una serie de tareas y acciones por una sociedad saludable. Se busca una comprensión desde perspectivas más amplias que dialoguen con las realidades existentes hoy en los territorios y los distintos grupos poblacionales y que, además, permita la formulación de proyectos de salud social y comunitaria que acojan los horizontes de la cotidianidad, de la convivencia diaria, la familia, la escuela, el mundo del trabajo, las expresiones culturales y artísticas, el deporte, la diversión, la política, el tiempo libre, el ocio y la recreación —todas dimensiones potencializadoras de la vida armónica y de la diversidad cultural—. En el mismo sentido, Sánchez y Lugo (2015) conciben la salud desde una mirada social, la cual “centre su interés en los colectivos, la salud y la vida, al contrario del enfoque individualista, centrado en la enfermedad y la muerte” (p. 71).

Por otra parte, al analizar las nociones asociadas a la salud, una de las categorías con menor presencia en los trabajos de grado es la salud colectiva, con seis referencias, todas en el énfasis de motricidad comunitaria. En las restantes (escolar, administración deportiva y entrenamiento deportivo) no se encontró una mención. Al revisar estas apariciones como unidad de registro en su contexto, se encuentra que es una noción que se usa de manera ilustrativa, pero sin una profundidad conceptual, es decir, se menciona como uno de los temas que el autor del trabajo examinó, pero sin apoyos epistemológicos explícitos. Así, resulta importante preguntarse: ¿para qué y para quiénes se hacen los trabajos de grado?, ¿qué aportan los ejercicios investigativos, las monografías y la sistematización de experiencias que hacen los estudiantes de educación física a la sociedad actual?

Lo anteriormente dicho permite plantear que la educación física abordada en la actualidad está alejada de paradigmas comprensivos más integrales de la salud que sintonicen con el carácter diverso de la sociedad colombiana. Por el contrario, el modelo vigente no atiende las necesidades de salud de los grupos sociales y se centra, principalmente, en problemas de salud circunscritos a riesgos, enfermedades y muertes (De la Torre y Bertolozzi, 2015).

Conclusiones

La ausencia de la noción paz y la poca presencia de la salud en los informes de grado de los futuros profesionales en Educación Física de la Universidad de Antioquia demanda una reflexión crítica por parte de los curriculizadores, ello a fin de procurar procesos formativos con pertinencia social, política y cultural, toda vez que estas categorías han hecho parte importante de los procesos de formación como educadores.

A partir de estas ausencias o pocas presencias de estas dos categorías en los informes de grado, es preciso revisar formas otras de concebir la paz y la salud, atendiendo a las múltiples culturas que están presentes en el territorio colombiano, máxime desde ubicaciones epistémicas integracionistas como las propuestas por la ecología de saberes que problematicen el currículo desde una educación física crítica-intercultural, la cual permita enfrentar hegemonías discursivas que impone el modelo social imperante. Los currículos deben favorecer la articulación salud y paz, al igual que su abordaje, puesto que, como se ha planteado, son realidades interrelacionadas e interdependientes en la vida y la dinámica de las sociedades.

Resulta también concluyente del ejercicio la necesidad de un análisis crítico de la noción salud en los procesos educativos del pregrado, puesto que, de acuerdo con los hallazgos, se ubica de forma prevalente la visión biomédico-militar, determinada por asuntos científicos más del orden biológico, epidemiológico y de la gestión administrativa.

Referencias

- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Akal.
- Bracht, V. (2003) Identidade e Crise da Educação Física. Um enfoque epistemológico. En V., Bracht y R., Crisorio (Coord.), *A educação física no Brasil e na Argentina. Identidade, desafios e perspectivas* (pp.13-29). Autores Associados.
- Briceño-León, R. (1999). Las ciencias sociales de la salud. En R. Briceño-León (Comp.). *Ciencias sociales y salud en América Latina: un balance*. Fundación Polar.
- Cabezudo, A. (2013). Acerca de una educación para la paz, los derechos humanos y el desarme: desafío pedagógico de nuestro tiempo. *Educação*, 36(1), 44-49.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (2013). *Articulación entre el Pregrado y el postgrado: experiencias universitarias*. Alfabetas Artes Gráficas.
- Constitución Política de Colombia (1991). Constitución Política de Colombia.
- De la Torre, M. y Bertolozzi, M. (2015). Salud colectiva: fundamentos conceptuales. *Salud Areandina*, 1(1), 24-36.
- Delgado, J. (1998). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Síntesis.
- Escobar, A. (2013). *Una minga para el postdesarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales*. Ediciones Desde Abajo.
- Forero, E. (2016). Educación indígena zapatista para la paz y la no-violencia. *Espacio abierto*, 25(1), 23-36.
- Franco, S. (2015). Salud para la paz y paz para la salud. *Gerencia y Políticas de Salud*, 14(29), 5-8.
- Franco, S. (2017). Para promover la vida, la salud y la paz. *Hacia la Promoción de la Salud*, 22(1), 9-10.
- Galeano, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. La Carreta Editores.
- Instituto Universitario de Educación Física (2004). *Reglamento de práctica pedagógica*. Universidad de Antioquia.
- Instituto Universitario de Educación Física (2005). *Guía del diseño curricular*. Universidad de Antioquia.
- Jaime, J. (2019). Descolonizar los Estudios de Paz un desafío vigente en el marco de la neoliberalización epistémica. *Revista de Paz y Conflictos*, 12(1), 133-157.
- Lévinas, E. (1995). *Alteridad y trascendencia*, Sanit-Clément-la-Rivière, Pata Morgana.
- Macas, L. (2010). Sumak Kawsay: La vida en plenitud. *América Latina en movimiento*, 34(2), 14-16.
- Maura, V. y Tirados, R. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-209.
- Ocampo, B. (2008). Análisis de contenido: un ejercicio explicativo. En: P. Páramo, P. (Ed.). *La investigación en las ciencias sociales* (205-231). Universidad Piloto de Colombia.

- Páramo, P. (2008). *La investigación en las ciencias sociales*. Universidad Piloto de Colombia.
- Ruiz, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sánchez, G., y Lugo, G. (2015). Violencia y salud colectiva: un desafío antropológico sociocultural. *Comunidad y Salud, 1*, 64-77.
- Unesco (2015). Carta Internacional de la Educación Física y el deporte. *Educación Física Y Deporte, 3*(1), 3-6. Recuperado a partir de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/22805>
- Vásquez, G. (2017). *Pazes decoloniales e interculturales para la construcción de la paz en Colombia*. Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, P., Álvarez, S. y Quintana, M. (2018). Pedagogías para la paz en Colombia: un primer acercamiento. *Ciudad Paz-andó, 11*(2), 61-71.



04



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



DOSSIER

Los imaginarios de paz: construcción colectiva de estudiantes y maestros¹

The imaginary of peace: student and teacher collective construction

Luz Stella Fuentes Fuentes² 

Para citar este artículo: Fuentes, L. (2020). Los imaginarios de paz: construcción colectiva de estudiantes y maestros. *Ciudad Paz-ando*, 13(1), pp. 45-53.

Fecha de recepción: 27 de mayo de 2019

Fecha de aprobación: 27 de junio de 2020

1 El presente artículo hace parte de la investigación titulada: *Los imaginarios de paz construcción colectiva de estudiantes y maestros*. La cual, a partir de la pregunta sobre los imaginarios de paz presentes en estudiante y maestros, y partiendo de postulados teóricos de autores como Chapela (2013), Cengelci y Gurdogan (2016) y Erreguerena (2002) entre otros. Se desarrollo una investigación desde una perspectiva cualitativa, con enfoque hermenéutico, en la cual participaron dieciocho estudiantes y nueve maestros de educación básica secundaria, con los cuales se realizaron entrevistas de grupo focal. El análisis de la información se fundamentó en el análisis de contenido. Los resultados obtenidos permitieron concluir que existe un vínculo indeleble entre convivencia y paz, los estudiantes se orientan a un concepto de paz como estado anhelado, vivencia en armonía, libertad y justicia, mientras que los maestros lo precisan como un proceso de construcción y responsabilidad social y sitúan el diálogo como dimensión de la misma. Respecto al proceso de paz, los maestros resaltan el esfuerzo loable del Estado colombiano y la reglamentación del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición. Inicio: abril 2017, fin: junio 2018 duración.

2 Docente de educación básica secundaria y universitaria. Perteneció al grupo de investigación REDINA de la Corporación Universitaria del Caribe CECAR en Sincelejo. Orienta una cátedra en la Facultad de Humanidades y Educación. Correo electrónico: luz.fuentes@cecar.edu.co,

RESUMEN

Partiendo de la pregunta sobre los imaginarios de paz en estudiantes y maestros de educación básica secundaria, se presenta aquí el resultado de entrevistas a grupos focales relacionada con el concepto y el proceso de paz. La unidad de análisis involucra grupos de jóvenes y maestros (dieciocho estudiantes distribuidos en tres grupos de seis y nueve maestros distribuidos en dos grupos). El enfoque cualitativo naturalista e interpretativo y el análisis descriptivo-interpretativo. Se concluyó que existe un vínculo indeleble entre convivencia y paz, los estudiantes se orientan a un concepto de paz como estado anhelado, vivencia en armonía, libertad y justicia, mientras que los maestros lo precisan como un proceso de construcción y responsabilidad social y sitúan el diálogo como dimensión de la misma. Respecto al proceso de paz, los maestros resaltan el esfuerzo loable del Estado colombiano y la reglamentación del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición.

Palabras clave: convivencia, estudiante de secundaria, imaginario, paz.

ABSTRACT

Starting from the question about peace imaginaries between basic secondary students and teachers, here is presented the result of focus group interviews related to the concept and the peace process. The unit of analysis involves young and teacher groups (eighteen students distributed on three six person groups and nine teachers distributed on two groups). The naturalist and interpretative qualitative focus and descriptive-interpretative analysis. It's been concluded that there is an invisible link between coexistence and peace, students are oriented to a peace concept as longed-for status, experience in harmony, freedom and justice, meanwhile, teachers precise it as a construction and social responsibility process and they place the dialogue as a dimension of it. On respect to the peace process, teachers highlight the laudable effort of Colombian state and the Integral system of truth, justice, repair and not repeating regulation.

Keywords: coexistence, high school student, imaginary, peace.

Introducción

Este artículo es el resultado parcial de los hallazgos encontrados en un proyecto sobre el arte como medio de expresión de los imaginarios de paz. En este aparte se exploran las voces de jóvenes y maestros relacionadas con la concepción de paz y el proceso adelantado por el Gobierno colombiano.

Hablar de paz en tiempos de guerra es difícil, pero más difícil es hablar de paz en procesos de paz cuando no cesan los comportamientos asociados a la guerra. Hoy, Colombia vive momentos históricos coyunturales: proceso de paz y preocupación e incertidumbre por la continuación de los acuerdos de paz ante un nuevo presidente. La guerra, como guerra después de los acuerdos de paz, no ha terminado por completo, aún se mantienen rasgos de ella que hacen florecer en los ciudadanos la inseguridad y el miedo. Un estudiante entrevistado expresa: “Miedo a todo”, “Miedo a no poder salir a la calle en libertad” (Comunicación personal, Jiménez, 2017).

El clima de paz que respira Colombia se ve muchas veces nublado por las acciones bélicas de las personas que no están de acuerdo con una paz duradera y real. Todo ciudadano adulto, joven o niño, untado de ambientes de paz tiene sus percepciones acerca de ella, pero se consultan muy poco. No es lo mismo leer sobre un proceso de guerra a que se vivencie, puesto que se habla con certeza, solo de aquello que se experimenta. De igual forma, no es igual leer sobre la paz a que se empiece a vivir desde los albores de un proceso direccionado para su consecución. Todos estos sentimientos se evidencian en las intervenciones de los sujetos implicados en esta investigación, estudiantes de básica y docentes.

Mediante este escrito se comparte una mirada de aquellos ciudadanos poco preguntados acerca de la paz y de los procesos adelantados en el país, son ellos jóvenes y maestros de educación básica secundaria quienes en este ejercicio fueron abordados en una entrevista y conceptualizaron acerca de la paz y del proceso que se vive en Colombia. Fue necesario ubicar las categorías convencionales paz e imaginarios, pero luego fueron emergiendo nuevas categorías producto de las entrevistas realizadas. Se consultaron a diecisiete estudiantes y nueve maestros; luego, se sistematizó la información y mediante análisis de contenido se codificó. Desde la interpretación emergieron categorías con las cuales se construyó la teoría emergente: un concepto de paz producto de los imaginarios que poseen los estudiantes y maestros.

En la búsqueda de la literatura se encontró elaboración conceptual sobre la paz de la Unesco (1995; 2011), Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Unicef, además de investigadores como: Cengelci y Gurdogan (2016), Fuentes (2018), Erreguerena (2002), Chapela (2013), Aigner (2002), entre otros.

Actualmente, la paz se constituye como uno de los asuntos en la época actual que requieren ser atendidos de

forma prioritaria, pues Colombia es un país donde se habla de paz y se sigue matando; donde la paz es un derecho constitucional y, al tiempo, un valor que hay que cultivar en las personas, siendo la familia y la escuela instituciones a las que se les demanda un alto compromiso en su enseñanza y divulgación.

Este estudio se considera relevante por las condiciones socioculturales presentes en los sujetos entrevistados, la realidad de una escuela afectada por la violencia presente en las familias y los mensajes de la televisión, lo cual recrea la vida de todos aquellos que han causado daño al país y precisamente se constituye en la actividad donde los ciudadanos del pueblo invierten su tiempo libre, disfrutando los programas cuyo contenido está impregnado de lo mismo que les ha producido daño y dolor.

Antes de iniciar a hablar acerca de la paz, es necesario sentar unas bases teóricas sobre el término imaginario. Castoriadis (1993), citado en Erreguerena (2002), plantea que:

Un imaginario social es una construcción socio histórica que abarca el conjunto de instituciones, normas y símbolos que comparte un determinado grupo social y, que, pese a su carácter imaginado, opera en la realidad ofreciendo tanto oportunidades como restricciones para el accionar del sujeto. (p. 40)

Es inevitable el carácter histórico que tiene el imaginario, puesto que se construye en momentos específicos de la realidad vivida por los ciudadanos y esta connotación hace que el imaginario se cree y recree de forma constante, no sea estático, ya que hoy se tiene construido un concepto sobre la realidad y en otro momento histórico puede estar renovado. Ello se corrobora cuando se afirma: “el imaginario social es una capacidad *imaginante*, un orden de sentido, una producción de significaciones colectivas que al ser producida se va transformando [...] y mediante el imaginario social sabemos quiénes somos y qué papel debemos desempeñar en la sociedad” (Franco, 1999, citado en Erreguerena, 2002, p. 40).

Lo anterior implica que cada ciudadano innova sobre las ideas que tiene acerca de sí mismo, su misión y espacio que ocupa en la comunidad o localidad. Ahora bien, “los imaginarios sociales se fortalecen de una base de conocimientos y prácticas dadas en la otredad, además, se fortalecen de la capacidad cognitiva de imaginar y recrear lo vivido” (Fuentes, 2018).

Asimismo, sobre la paz se han construido varios conceptos y para este apartado se retoma a Chapela (2013), en la caja de herramientas en educación para la paz de la Unesco, quien presenta el concepto de paz asociado a:

Ausencia de conflictos bélicos, la presencia de condiciones para que personas, grupos y comunidades consigan identificar, cultivar, desarrollar y realizar sus potencias, al convertirlas en actos reales que incidan en

el mejoramiento de ellos mismos y de su entorno, en el fortalecimiento de sus proyectos y en la realización de sus legítimas aspiraciones ecológicas, económicas, culturales, políticas y sociales. La paz es una aspiración que nos invita a trabajar en la construcción de condiciones que la hagan posible. (Chapela, 2013, p. 13)

Este concepto coincide con algunos aspectos relacionados en los imaginarios de paz tanto de maestros como de los estudiantes, los cuales surgieron en las entrevistas realizadas. Del mismo modo, Chapela (2013) expresa:

Que la paz invita a trabajar cada día para construirla, para alcanzarla. Por eso cuando se vive en una cultura de paz, las personas y los grupos, tanto los gobiernos y las instituciones, logran ser cada día mejores y consiguen organizar sus recursos (ecológicos, económicos, políticos y culturales) de la mejor manera, para alcanzar por lo menos, los máximos logros posibles. (pp. 19-20)

En esta línea, la ONU, citada en Fuentes (2018), define la cultura de paz como un conjunto de valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que rechazan la violencia y previenen los conflictos atacando a sus raíces a través del diálogo y la negociación entre los individuos, los grupos y los estados.

Para efectos de esta investigación, se presenta una conceptualización de paz desde las vivencias de los estudiantes, en primera medida, y, posteriormente, los docentes. El concepto de paz construido desde las expresiones de estudiantes hace referencia a la paz como *estado ideal*, el cual puede asumir una persona o grupo social. Un estado anhelado, pues la sociedad posee *esperanzas de una ausencia de violencia*. Asimismo, la paz es producto de una *educación fundada en valores*, cimentada en acciones de convivencia, donde emana la *armonía, el buen trato, la libre expresión y la seguridad*; así, para ser alcanzada se requiere de un *mutuo acuerdo* entre las partes implicadas en el conflicto. Desde este concepto se logran evidenciar categorías relevantes que en el análisis se consideran.

En la misma línea, el concepto de paz elaborado por los docentes se ubica en el conjunto de condiciones mínimas que deben existir en las relaciones de un grupo social, manifestadas en estado del alma, estado de bienestar, justicia social, equidad, reparación a víctimas, empoderamiento, paz como proceso en construcción, equilibrio emocional y responsabilidad social.

Por consiguiente, es indudable que los impactos psicológicos de la violencia y el trauma que ocasiona el posconflicto se reflejan en los entornos escolares. Esta realidad hizo pensar en preguntar a los jóvenes sobre la paz, cómo la entienden y perciben. Así, la búsqueda de información corrobora que existen pocos estudios que involucren a los niños y jóvenes a hablar con otros pares y con adultos sobre la paz, específicamente con docentes.

Metodología

El enfoque de esta investigación es hermenéutico. Tiene como propósito describir e interpretar un texto para dar sentido al escrito, es decir, busca dar cuenta de la intención implícita en el texto o mensaje y que se muestra en las marcas textuales expresadas por parte de los participantes (para este caso particular los estudiantes y docentes). En el análisis hermenéutico ocurre un dato curioso, según Palmer (2002): “la experiencia hermenéutica es una forma subjetiva de objetividad” (p. 299).

Esta investigación involucra pequeños grupos focales de jóvenes de educación básica secundaria, dieciocho estudiantes en total, y grupos focales de nueve docentes, con los cuales se conversó sobre la paz y el proceso de paz. En las entrevistas realizadas se emplearon preguntas abiertas. Con los jóvenes se organizaron tres grupos de seis estudiantes a quienes se les hizo la misma pregunta: “¿De qué manera definen la paz?”. Por otro lado, con los docentes, se emplea igual metodología en la entrevista de grupo focal, pues se les solicitó responder la misma pregunta que se aplicó a los jóvenes, pero se adiciona una diferente: su opinión acerca del proceso de paz.

Es importante precisar que el grupo focal es una modalidad de entrevista grupal, abierta y estructurada que toma la forma de una conversación, donde el investigador formula preguntas sobre un tópico específico. Tiene como propósito “registrar cómo los participantes elaboran grupalmente su realidad y experiencia” (Aigner, 2002). Asimismo, el grupo focal se constituye en la oportunidad para promover la conversación y la interacción (Freeman, 2013).

Para este caso, el empleo del grupo focal es utilizado para dar cumplimiento al objetivo inicial: describir cómo los grupos involucrados dan cuenta de los imaginarios de paz en los contenidos textuales de sus expresiones, concibiendo que todo acto comunicativo se enmarca en un contexto sociocultural y, a partir de allí, se enfatiza en la comprensión de los significados. De hecho, los momentos cruciales que vive el país sirven de base para entender la concepción de paz actual en estudiantes y docentes, lo que provoca esta reflexión.

Análisis y discusión

El análisis de la información se desarrolló desde un enfoque hermenéutico, por lo que se empleó el análisis de contenido. Una vez recogida la información, se sistematiza y codifica desde categorías como pensamientos o ideas de paz y percepciones del proceso de paz en Colombia, esta última en la conversación de los docentes. Desde allí, surgen códigos relevantes que se referencian a continuación.

Un primer aspecto encontrado en los imaginarios de paz de los estudiantes está relacionado con la paz como *estado ideal*, “ausencia de guerras, conflictos y lucha” (Comunicación personal, Márquez, 2017). “Paz es poder salir de tu casa y que no tengas miedo o temor de que te pase

algo” (Comunicación personal, Jiménez, 2017). En este sentido, Cengelci y Gurdogan (2016), sostienen que:

Las sociedades exigen que sus ciudadanos, sean respetuosos con los demás, se comprendan, contribuyan a la producción de la sociedad y protejan los valores culturales, por consiguiente, las personas necesitan desarrollar valores como la paz, el amor, el respeto, la tolerancia, la igualdad, y las habilidades como empatía, comunicación efectiva, resolución de conflictos, cooperación y resolución de problemas.

Para ello, es necesario que se enseñe a vivir en paz, constituyéndose la paz en un derecho humano y un valor posible de enseñar y aprender. Como valor, la paz debe guiar las relaciones familiares, escolares y comunitarias, además de ser visible en los comportamientos de la vida cotidiana, específicamente en la manera como asumen los conflictos que se presentan diariamente. Frente a ello, surge de las entrevistas que “la paz es tranquilidad, ausencia de violencia en seres humanos” (Comunicación personal, Luna, 2017). “Es aquello con lo que el ser humano no ha logrado vivir, por falta de educación” (Comunicación personal, Herazo, 2017). Para tal efecto, en el alto compromiso que le compete, el Estado colombiano requiere no solo reglamentar normas, sino capacitar en las mismas a través de diferentes medios y monitorear su aprehensión para que puedan ser interiorizadas por los ciudadanos. Aunque educar para la paz es una tarea obligada de la escuela y la familia, ambas necesitan herramientas para consolidarla.

En consecuencia, no es suficiente para resolver el problema social un proyecto de derechos humanos y de valores establecido como obligatorio para su desarrollo en la escuela si las actividades que se realizan están desligadas de la vida de la comunidad educativa y, además, se desarrollan de forma aislada, sin una secuencia didáctica que contenga la evaluación correspondiente de la regulación del aprendizaje. Lo anterior tiene más implicaciones cuando el currículo oculto se constituye en más poderoso, mostrando comportamientos en la comunidad educativa contrarios a lo que se divulga. De tal forma que a instituciones como la familia y la escuela les corresponde jerarquizar valores y ser consecuentes con estos en sus vivencias desde el marco de los derechos humanos.

Como derecho humano todas las personas, grupos sociales, localidades y países son herederos de la paz, pues to que se tiene derecho a vivir en paz y armonía, y gozar de las libertades constitucionales. En este sentido, se nace en paz, vivimos en paz y morimos en paz. Surge de las entrevistas: “Con la paz seremos felices todos y para la paz tenemos que poner de nuestra parte” (Comunicación personal, Romero, 2017). En esta línea, la paz se quiere, exige y se demanda al Estado. Para este caso, el Estado colombiano la decreta el artículo 22 de la Constitución Política de 1991 y la reglamenta desde el Acto Legislativo

01 del 4 de abril de 2017, por medio del cual se crea un título transitorio de las normas para la terminación del conflicto armado y la construcción de una paz estable y duradera (art. 1). Lo anterior se materializa en el Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición.

Al considerar los participantes *la paz como esperanza*, se distingue la añoranza en el corazón de las personas, pues es indiscutible que la paz es “un requisito para la supervivencia de los humanos, y las generaciones, y el desarrollo de las naciones” (Baltork, Mansoori y Azad, 2015, p. 33). La mayoría de los entrevistados tuvieron la oportunidad de vivir en lugares tranquilos que en los momentos de guerra se volvieron inaguantables, perturbando la calidad de vida de los habitantes. Surge en las entrevistas que: “La paz es la esperanza de todos los ciudadanos” (Comunicación personal, Romero, 2017). Por tanto, la calidad de vida de los pueblos que han vivido episodios de guerra constante o han permanecido en ella durante largo tiempo se han afectado tanto en lo biológico como en lo sociológico y psicológico, puesto que, conforme a la tradición, un cuerpo sano proporciona una mente sana y viceversa.

De igual forma, se logra evidenciar en los imaginarios de paz la dimensión negativa de ella, relacionada con *ausencia de conflicto*, esto connota ausencias de guerra, ausencia de actividades bélicas o una disminución de conflicto (Galtung, 1969; 1996 citado en Sagkal, Turnuklu y Totan, 2012). Surge en las entrevistas que: “Paz es lo que todos anhelamos, pero pocos logramos” (Comunicación personal, Álvarez, 2017). Sin embargo, es importante destacar que existe una dimensión positiva de la paz y ocurre cuando se resuelven los conflictos desde acuerdos, pero con presencia de justicia social, puesto que una ausencia de conflicto no garantiza que haya justicia social.

Los problemas que enfrenta la sociedad actualmente, como conflictos de poder entre grupos, guerras y enfermedades, solo se pueden solucionar si existe una preocupación y compromiso generalizado de toda la sociedad por un trabajo fundamentado en valores como el amor, el respeto, la tolerancia, la cooperación humana, la empatía y la paz. La paz es la concreción de todos los valores humanos; por esto, se requiere una educación fundamentada en valores para poder así educar en la paz y para la paz. En consecuencia, la paz al ser un concepto positivo abarca el derecho a ser educado.

Actualmente, el currículo de las escuelas colombianas contiene la Cátedra de la Paz con la intención de buscar el desarrollo de una comprensión positiva de la paz. Para ello, la escuela y la universidad, en su prolongación, requieren empoderarse de este rol y coparticipar de una serie de actividades que conduzcan a la adquisición de comportamientos proactivos para una sana convivencia. De esta forma, la generación venidera tendrá la posibilidad de sentir al otro como su prójimo, como su extensión, como el tú que soy yo. Un estudiante expresa: “la paz

es el mayor progreso para cualquier pueblo o nación del mundo” (Comunicación personal, Contreras, 2017). Se añade a este derecho la seguridad humana y a vivir en un ambiente que inspire confianza y sea saludable.

Asimismo, se encuentra presente en esta concepción de paz la convivencia como *interacción intrapersonal e interpersonal*, la cual se fundamenta en el buen trato, la armonía, la buena comunicación manifestada en la libre expresión y la seguridad social. Un estudiante dice: “Es un valor que identifica la armonía, la solidaridad” (Comunicación personal, Hernández, 2017). Esto devela una paz positiva, donde la injusticia social no tiene presencia y la violencia estructural se quebranta para dar paso a los escenarios de tranquilidad y libertad en todas las manifestaciones. Erkman (2012), citado en Cengelci y Gurdogan (2016), incluye “la armonía de las personas entre sí y la naturaleza, lidiando con las diferencias y compartiendo recursos en la justicia” (p. 183).

Se constituye como una urgencia nacional el desarrollar una cultura de paz en los establecimientos educativos colombianos, lo anterior desde la implementación de programas concebidos como procesos de formación en valores y desarrollo de habilidades como la empatía y resolución de conflicto. La educación para la paz debe inspirar una visión auténtica y efectiva en los estudiantes. Siguiendo a Cengelci y Gurdogan (2016) es posible afirmar que la escuela puede facilitar las condiciones y los recursos necesarios para una educación para la paz. Corresponde al Ministerio de Educación Nacional y, en su efecto, a las secretarías de educación municipal y departamental, asumir desde la gestión e inversión planes estratégicos y líneas de acción definidas.

Hoy por hoy, la convivencia se constituye en una prioridad desde la escuela, pues todos los conflictos que se vislumbran en ella son el efecto de lo que se vive afuera de los muros de los establecimientos educativos, es decir, la escuela está permeada por todo lo que ocurre en el exterior. Convivir es una necesidad y está asociada con la relación que se establece con el otro en el marco del respeto y tolerancia, pero desde la diversidad. Según Fuentes, Pérez y Medrano (2018) conciben la convivencia como “un conjunto de experiencias, armónicas o no, que precisan la relación entre las personas y los diferentes grupos a los que pertenecen” (p. 239). Se corrobora que la convivencia puede ser positiva o negativa. En la primera están presentes los acuerdos, reglas y normas y en la segunda hay ausencia de estas, o se encuentran tácitas y muchas veces concertadas, pero no interiorizadas. En el posconflicto, entre los organismos internacionales y los nacionales urge una educación para la paz. La Unicef, citada en Ávila (2012), define la educación para la paz como:

Un proceso de promoción del conocimiento, las capacidades, las actitudes y los valores necesarios para pro-

ducir cambios de comportamiento que permitan a los niños, los jóvenes y los adultos prevenir los conflictos y la violencia, tanto la violencia evidente como la estructural; resolver conflictos de manera pacífica; y crear condiciones que conduzcan a la paz, tanto a escala interpersonal, como intergrupala, nacional o internacional. (pp. 186-187)

A continuación, se relacionan elementos de opinión retomados en el grupo focal de los maestros, en quienes fue reiterado considerar la paz como proceso de construcción, detectada claramente en expresiones como: “la paz se debe construir con todos los colectivos sociales” (Comunicación personal, Lora, 2017). Para ello, sugieren la democracia como estrategia de participación ciudadana apropiada para que la paz se construya desde el “respeto a las reglas, vía libre a los valores y dignidad humana” (Comunicación personal, Lora, 2017). De igual manera, aflora la categoría de responsabilidad social desde las voces de maestros: “la paz es una responsabilidad social, de cada ser humano, la cual se construye día a día con nuestros actos; y se fundamenta en la disciplina y el empoderamiento de cada labor que se realiza en todos los contextos” (Comunicación personal, Galindo, 2017). Se logra entrever la necesidad de asumir la paz como compromiso de todos los ciudadanos y no de los vinculados directamente en el proceso; a su vez, se evidencia la ausencia de ese compromiso por parte del ciudadano. Siendo así, la escuela y la familia necesita fortalecer aún más la formación en la ciudadanía y en los valores humanos.

Otro maestro expresó que “hay indiferencia en la población por el proceso de paz, queremos ser solo espectadores y criticar, mas no ser protagonistas de esta conquista”, concluye: “tenemos el balón de la historia a nuestro alcance y debemos anotarle un gol a la indiferencia” (Comunicación personal, Lora, 2017). Por tanto, se manifiesta una combinación entre esperanza y desesperanza, credulidad e incredulidad, en lo que observan y evidencian se vislumbra en el corolario el balón y el gol, significando la oportunidad que se tiene de hacer apuesta en la historia de un proceso de paz con participación de todos.

En este sentido, se vislumbra importante fortalecer, aprender y desarrollar equilibrio emocional, categoría que surge en varios entrevistados, quienes aducen que este ayuda a actuar de forma coherente y con dominio propio. Asimismo, corresponde a la categoría estado de bienestar y declarada en otros como transformación individual que afecta a una colectividad, al expresar: “la paz nace en el corazón del hombre”, “la paz conduce a una actuación con sabiduría y discernimiento” (Comunicación personal, Monterroza, 2017). Se logra entrever dos dones del espíritu declarados en la Santa Biblia como dones de conocimiento, esto implica que hace falta apropiarse más del proceso de paz, de la historia de la guerra, sus causas,

sus consecuencias y, sobre todo, atender la reparación a víctimas, las cuales han recibido una atención psicosocial mediana, diluida muchas veces en las contrataciones estatales y en las transferencias de organismos internacionales. Toda unidad de víctima debe corresponder con atención integral a las víctimas del conflicto (directas e indirectas); de esta manera, dice una entrevistada: “ejemplo, si una familia se desplaza y llega donde un hijo que vive en otro pueblo, este debe ser atendido también como víctima indirecta porque está recibiendo una carga emocional y social que antes de la llegada no tenía” (Comunicación personal, Lastre, 2017).

Aunque se haya realizado un proceso de paz y se perciba cierta dejación de armas, se mantiene un ambiente de incertidumbre por la continuidad de muertes de líderes sociales, mediadores de conflicto y la poca atención psicosocial a víctimas y familias de víctimas, lo que indica una presencia de injusticia social. Un entrevistado aduce: “El proceso de paz en Colombia en la actualidad tiende a fracasar porque no se han respetado del todo los acuerdos” (Comunicación personal, Pérez, 2017).

En cuanto al proceso de paz, en opinión de los docentes, este presenta las siguientes características desde las categorías que emergen en las entrevistas: dejación de armas, resentimiento, falta de atención en lo psicosocial, indiferencia al clamor de la familia, asesinato a líderes sociales mediadores de conflicto, poca participación ciudadana, esfuerzo loable, la paz utopía en Colombia, conexión armónica del corazón propio con el del otro, carácter constructivo, desmonte de estructura criminal que hacía mucho daño, dejación de armas y no de odios, justicia transicional que no satisface a todos, empezar a aportar desde lo que soy para sanar heridas, perdonar, justicia y reparación, falta de plan de contingencia, no atención de secuelas en las víctimas, entre otras. Todas estas categorías que emergen se aglutinan en tres categorías abarcadoras: carácter constructivo de la paz, rasgos negativos y secuelas.

Por fin, después de 52 años de guerra en Colombia, se puede decir que lo acontecido es “el primer paso para alcanzar la paz, mas no la paz, y lo que se firmó fue un acuerdo de terminación de conflicto por uno de los actores, mas no la paz” (Comunicación personal, Lastre, 2017). Es indudable que la transformación individual afecta una colectividad y la paz individual irradia la colectividad. Por consiguiente, la terminación del conflicto quedó reglamentada en el Acto legislativo 01 de abril de 2017, donde se garantiza en el proceso de paz: entrega de armas, reparación, atención, no repetición.

En torno al carácter constructivo del proceso de paz desde la percepción de los maestros se logra ubicar en el contenido las siguientes categorías como: dejación de armas, esfuerzo loable, desmonte estructura criminal, justicia transicional (que no satisface), justicia y reparación (Figura 1).

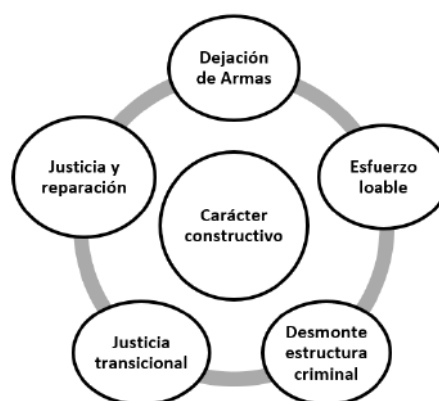


Figura 1. Carácter constructivo del proceso de paz

Fuente: elaboración propia.

El carácter constructivo de la paz desde la percepción de los maestros indica “un gran adelanto la dejación de armas, aunque no de odios y el esfuerzo del gobierno de turno” (Comunicación personal, Lora, 2017) Aunque no se vislumbre una paz duradera y se visibilicen totalmente los acuerdos divulgados en prensa durante todo el proceso de La Habana, Cuba, se infieren alcances favorables considerados como positivos y significativos por los maestros, los cuales expresan a manera de arbolada un ambiente fértil para la constitución de una paz real, aunque para algunos siga siendo una utopía.

Asimismo, se pudo agrupar alrededor de la categoría de *rasgos negativos* en el proceso de paz desde el imaginario del docente las subcategorías siguientes: asesinato a líderes sociales y mediadores de conflicto, falta de atención psicosocial, indiferencia al clamor de las familias víctimas y falta de un plan de contingencia (Figura 2).



Figura 2. Rasgos negativos del proceso de paz

Fuente: elaboración propia.

Es evidente en este aparte sobre rasgos negativos del proceso de paz la manera en la cual se aglutinan expresiones o ideas consideradas por los maestros como aspectos negativos que entorpecen el proceso de paz y crean un nimbo de desconfianza y miedo ante el devenir. Uno de ellos expresa que lo que se dio fue “un paso para alcanzar la paz y no la paz” (Comunicación personal, Lastre, 2017), puesto que aún se sigue vulnerando el derecho a la vida, a la libertad, a la paz. De igual forma, para algunos es necesario que se construya “un plan de contingencia que facilite los espacios y acuerdos necesarios para consolidar este proceso” (Comunicación personal, Galindo, 2017).

En cuanto a otro aspecto a considerar desde la percepción de los maestros en torno al proceso de paz, se logró agrupar una serie de aspectos que se enmarcan en la categoría *secuelas*, y se vinculan otras categorías que la sostienen producto de las voces de los maestros y están relacionadas con el odio y resentimiento tanto de víctima como de victimario. Atendiendo esto a un nivel (emocional); falta de perdón, ubicada desde la dimensión (espiritual); poca participación ciudadana en la apropiación de la paz, pues ellos consideran que un proceso de paz no es asunto de unos pocos, sino de toda la ciudadanía (Figura 3). Entonces, si se tiene un Estado que hace esfuerzos loables, las familias o el ciudadano común deben considerar la paz como un valor supremo.

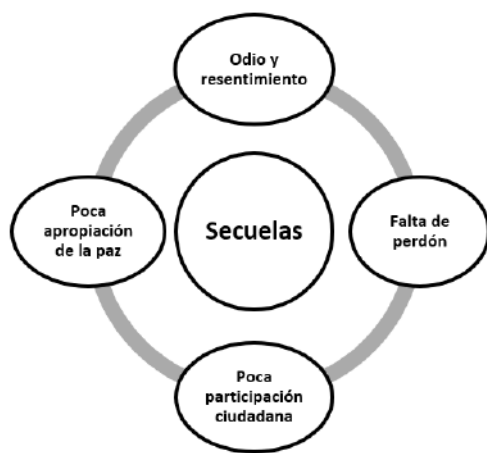


Figura 3. Secuelas

Fuente: elaboración propia.

Para ello, es prioridad atender un plan de salvaguardia para la paz que contribuye a preservar una cultura de paz; por consiguiente, la unión de todos los colombianos es importante y las garantías de la institucionalidad deben estar claras y monitoreadas mediante una ruta de atención especial a víctimas que facilite la atención y credibilidad en el proceso.

Conclusión

La paz es un proceso de construcción colectiva con responsabilidad social. De igual forma, solo es posible si se efectúan mejoras en las prácticas individuales y colectivas. Asimismo, desde las voces de maestros es *multicolor*, puesto que se presentan muchas percepciones atendiendo lo vivido y percibido. Se precisa en los maestros una visión objetiva y constructiva de la paz producto del análisis realizado a lecturas de la realidad. Por otro lado, en los estudiantes la visión de ella está orientada más a los anhelos y vivencias en armonía.

Existe un vínculo indeleble entre convivencia y paz, pues el contexto situacional posibilita la construcción de ideas, creencias y opiniones, tanto de forma individual como colectiva, y ellas direccionan el actuar del grupo, constituyéndose en patrón cultural.

Los imaginarios de paz se fundan y transforman a través del tiempo desde las sensaciones y percepciones del sujeto en la realidad que le corresponde vivir, lo que indica que son dinámicos y van cambiando con el pasar del tiempo.

El diálogo, como forma de abordaje del conflicto y como dimensión de la paz, debe estar presente en cada proceso de atención y reparación a víctimas del conflicto. La paz es portátil, cada ciudadano es portador de paz y violencia y decide desde la dimensión psicosocial donde se ubica.

La cultura es un factor determinante de la paz en la escuela, la familia y la sociedad en general. Esto significa que este concepto adquiere una connotación de complejidad; por consiguiente, se requiere hablar de una cultura de paz. La paz, como estado anhelado en las personas, es posible desde un conjunto de condiciones socioculturales que implican al Estado, escuela y familia como instituciones, trío perfecto para promover acciones mancomunadas sobre prácticas de paz.

En definitiva, la paz es el resultado de un cambio estructural en lo social, económico y político. Por tanto, solo es posible si el ciudadano se empodera y toma consciencia para actuar por convicción constituyéndose en una cultura de paz afianzada. Un docente expresaba empoderada... puesto que vivir juntos y en armonía no se consigue por decreto.

Referencias

- Aigner, M. (2002). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. *Revista electrónica: la sociología en sus escenarios*, (6).
- Ávila, M. (2012). Educación para la paz: un reto educativo. *REDHECS: Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 8(14), 184-195.
- Baltork, M., Mansoori, S. y Azad, Y. (2015). Content analysis of peace education as one component of global citizenship education in elementary textbooks. *International Journal of Educational and Psychological Researches*, 1(1), 28-35.

- Cengelci, T. y Gurdogan, O. (2016). Perception of peace in students' drawings. *Eurasian Journal of Educational Research*, (65), 181-198.
- Chapela, L. (2013). *Caja de herramientas en educación para la paz*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Congreso de Colombia (2017). *Acto Legislativo 01 de 2017*. <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/ACTO%20LEGISLATIVO%20N%C2%B0%2001%20DE%204%20DE%20ABRIL%20DE%202017.pdf>
- Constitución Política de Colombia (1991). Artículo 22.
- Erreguerena, M. (2002). Cornelius Castoriadis: sus conceptos. *Anuario 2001*.
- Freeman, M. (2013) Meaning making and understanding in focus groups: Affirming social and hermeneutic dialogue. En B. Dennis, L. Carspecken y P. Carspecken (Eds.). *Qualitative Research: A Reader in Philosophy, Core Concepts, and Practice* (pp. 131-148). Peter Lang Publishers.
- Fuentes, L. (2018). *Concepción de paz en estudiante de educación básica* [manuscrito no publicado]. Universidad del Magdalena.
- Fuentes, L., Pérez, L. y Medrano, Y. (2018). *La escuela un espacio de convivencia*. en F. Ramos, M., Rodríguez, H., Urzola, y D. Acosta, (Comp.). *Formación Educativa en el contexto social y cultural. Volumen III*, (pp. 37-52). Fondo Editorial UNERMB.
- Palmer, R. (2002). *¿Qué es la hermenéutica? Teoría de la interpretación en Schleiermacher, Dilthey, Heidegger y Gadamer*. Arco Libros.
- Sagkal, A., Turnuklu, A. y Totan, T. (2012). Empathy for interpersonal peace: Effects of peace education on empathy skills. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 12(2), 1447-1460.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (1995). *Declaración de principios sobre la tolerancia: aprobada por la Conferencia General de la Unesco*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001518/151830so.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (2011). *Social and Human Sciences*.



05



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

CIU
DAD
PAZ
ANDO



DOSSIER

Cartografía social y ambiental como mecanismo de participación campesina: experiencia en la zona de reserva campesina de Cabrera, Cundinamarca (2017)¹

Social and environmental mapping as a mechanism of peasant participation:
Experience on the peasant reserve zone of Cabrera, Cundinamarca (2017)

Barbara Camila Silva Velandia² 

Para citar este artículo: Silva, B. (2020). Cartografía social y ambiental como mecanismo de participación campesina: experiencia en la zona de reserva campesina de Cabrera, Cundinamarca (2017). *Ciudad Paz-andó*, 13(1), pp. 55-68.

Fecha de recepción: 22 de julio de 2019

Fecha de aprobación: 21 de julio de 2020

¹ Artículo de reflexión. El artículo se deriva del trabajo de grado *Participación Campesina en el Ordenamiento Ambiental Territorial en la Zona de Reserva Campesina. El caso de Cabrera, Cundinamarca (2000–2017)*, del programa de Maestría en Desarrollo Sustentable y Gestión Ambiental de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2018).

² Geógrafa, Universidad Nacional de Colombia; magíster en Desarrollo Sustentable y Gestión Ambiental, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: bcsilvav@unal.edu.co

RESUMEN

Al hablar de participación campesina y los mecanismos que aportan a su consolidación en el ámbito rural, se realiza una reflexión crítica por medio de la experiencia de cartografía social en el municipio que, a su vez, es zona de reserva campesina en Cabrera, Cundinamarca, vereda Pueblo Viejo. La identificación comunitaria de zonas de interés ambiental y conflictos ambientales, principalmente en áreas del río y páramo de Sumapaz del municipio, aporta a la búsqueda de alternativas locales de resolución y proyección ambiental territorial. El ejercicio contribuye a la discusión frente a la consolidación del reconocimiento político de campesinos dadas las carencias históricas a nivel jurídico, ello se refleja en situaciones de violencia sistemática, pobreza y pérdida de identidad cultural y tradicional campesina en Colombia. Los aportes teóricos que sustentaron el planteamiento metodológico de los talleres de cartografía social, así como el análisis de resultados, permitieron evidenciar la importancia de la inclusión de la misma dentro de los mecanismos recurrentes de participación campesina para la toma de decisiones que hagan parte del ordenamiento ambiental territorial del país.

Palabras clave: cartografía social, Ordenamiento Ambiental Territorial, participación campesina, zona de reserva campesina.

ABSTRACT

Talking about peasant participation and mechanisms that provide to its consolidation in rural areas, a critical reflection is made through experience of social mapping in the municipality, which in turn, is peasant reserve zone in Cabrera, Cundinamarca, pathway Pueblo Viejo. Community identification on environmental interest and conflict zones, mainly in Sumapaz river and moor areas of municipality, contributes to the local alternatives of environmental-territorial resolution and projection search. The exercise contributes to the discussion in front of peasant political recognition consolidation, given the historical lack at legal level, and its reflected on systematic violence situations, poverty and peasant cultural-traditional identity in Colombia. Theoretical contributions that sustained methodological planning of social mapping exercises, as the results analysis, allowed to show the importance of its same inclusion inside the recurrent mechanisms of peasant participation for decision making that take part of the environmental-territorial ordering in the country.

Keywords: social mapping, environmental-territorial ordering, peasant participation, peasant reserve zone.

Introducción

Las comunidades rurales en Colombia han luchado por su pervivencia en los territorios al tener que elegir entre dos visiones un tanto opuestas, el modelo económico propuesto con ahínco por el Gobierno nacional basado en la extracción minero-energética de recursos no renovables que propende por la inversión extranjera y privada, contraponiéndose a la búsqueda de continuidad de las tradiciones agrícolas por medio de procesos de resistencia permanente a partir de la lógica económica de base local como alternativa al intervencionismo transnacional.

La Constitución Política de Colombia en 1991 fue concebida bajo el ideal de consolidar un Estado de base democrática participativa y pluralista. Se da relevancia, así, a la *participación* como eje articulador de políticas enfocadas principalmente en el ámbito público. Dado que se señala como sujetos de derecho únicamente a minorías étnicas para la autonomía territorial, no se da claridad a la situación puntual del campesinado del país, motivo que lleva a pensar en el problema estructural y simbólico que ello representa. La conflictividad territorial persiste y muta paralelamente a las circunstancias históricas del país, donde, además, la consolidación del proyecto democrático sigue su proceso, por lo cual las comunidades locales continúan enfocando sus esfuerzos hacia la participación política.

A razón de lo anterior, las zonas de reserva campesina (ZRC) se conforman en el país con la finalidad de superar conflictos históricos presentes en los territorios rurales de Colombia. El interés de las comunidades campesinas en ser parte activa de la toma de decisiones políticas de alto impacto en todas las esferas de la vida es, sin duda, la esencia principal de esta figura propositiva para el ordenamiento ambiental territorial.

La cartografía social y ambiental, por su parte, ha demostrado ser una estrategia dinamizadora de la participación campesina; por ende, en la ZRC de Cabrera, Cundinamarca, se implementó dicha metodología para el cumplimiento del objetivo específico que buscaba “determinar de manera participativa características territoriales, conflictos y proyecciones ambientales para la generación de propuestas de solución a los mismos, por medio de la cartografía social y ambiental” (Silva, 2018), el cual hace parte de la investigación y hallazgos surgidos dentro de la tesis de maestría titulada *Participación campesina en el ordenamiento ambiental territorial en la zona de reserva campesina de Cabrera, Cundinamarca (2000-2017)* de la Maestría en Desarrollo Sustentable y Gestión Ambiental de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, sobre la cual se sintetiza parte de los resultados en el presente texto.

Precisiones conceptuales a la luz de la participación campesina en la ZRC de Cabrera, Cundinamarca

Comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas históricamente han sufrido de falta de reconocimiento a sus derechos territoriales, pues su contexto ambiental es vulnerable ante varias amenazas. Diversos autores han documentado y reflexionado sobre dicha situación, con especial atención a la cuestión agrícola y pecuaria, quienes han hablado incluso de una *desagriculturización* sistemática como forma de colonización (Puyana, 2015; Cárdenas y Vallejo, 2016). Se desincentivan las tradiciones rurales con la implementación de la tecnificación masiva del campo y reducción de la población dedicada a la agricultura, la cual es cada vez más cercana a la informalidad a pesar de su amplia participación en sectores económicos de los grandes centros poblados y ciudades (Fajardo, 2002).

Para poder abordar la construcción conceptual de participación campesina a la luz de la realidad rural, cabe señalar la falta de reconocimiento explícito en la entonces nueva Constitución Política en torno a los derechos campesinos como sujetos de derechos, pues se les hace referencia únicamente como agentes económicos productores de alimentos (Tamayo, 2012). El desconocimiento de la figura del campesino proviene también de realidades ajenas a la local, por lo que la construcción conceptual se ve supeditada a las relaciones intrínsecas entre quienes se identifican y quienes los reconocen como tal, siendo ello paradójicamente parte de su legitimidad formal y simbólica tanto de forma intencional como inconsciente para ciertas premisas culturales.

Se quiere evidenciar así las presiones externas sobre el campo por parte de entes con un alto poder de decisión sobre el mismo, exaltando la necesidad de reevaluar preceptos alejados del contexto rural de Colombia, pero que aun así son adoptados en el país (Fajardo, 1998; Andrade, 2010; Rebotier, 2013; Cueva, 1980), siendo reflejo del etnocentrismo y la división constante entre grupos humanos. Es un discurso refugiado siempre en “la falta de conocimiento civilizado”, por lo cual “se debe salvar al otro, al no-civilizado”. La resistencia campesina del país donde se da la contraposición ideológica y cultural al asumir todos los mecanismos políticos posibles, fortalece la discusión sobre la visibilidad de la importancia de su labor en la construcción del territorio nacional.

Los mecanismos de participación son sin duda la bandera de las organizaciones campesinas para el alcance de sus objetivos, por ende, al hablar del concepto de *participación* para el caso de Colombia es significativo retomar la normatividad jurídica, ya que, como se ha hecho mención, hace parte fundamental de su puesta en práctica en el territorio nacional por medio de su construcción comunitaria

de manera formal. Con la Constitución de 1991 se abre la puerta a la introducción de nuevas prácticas políticas que propenden por la democratización del territorio donde el campesinado tiene un gran aporte por realizar.

Un territorio rural como Cabrera se ha visto marcado por las transiciones sociales, políticas y económicas del país entero, se ha supeditado al recambio de dichas lógicas, acarreando con cambios en la manera de concebir el territorio y mutando en la relación con los elementos naturales. El proyecto de modernidad también se introduce en general en Latinoamérica y las disposiciones políticas y económicas transforman la visión de espacio-tiempo de los pobladores. En palabras de Leff (2003), “La naturaleza fue desnaturalizada para convertirla en recurso e insertarla en el flujo unidimensional del valor y la productividad económica” (p. 25). La conformación de la ZRC de Cabrera constituye un ejercicio de décadas de organización campesina ante las injusticias presentadas; por lo cual, bajo el liderazgo de Erasmo Valencia y Juan de la Cruz Varela, se comienza a tejer una propuesta alternativa de sociedad y de reforma agraria (ILSA, 2013), siendo la ZRC identificada como el principal legado de la resistencia rural en esa región.

Tanto en Cabrera como en el territorio nacional se han vivenciado grandes cambios territoriales, y sin duda las construcciones participativas del territorio derivaron en la formalización de propuestas como la constitución de la ZRC como figura jurídica que propende por una protección territorial determinada de manera autónoma, la cual, además, surge como alternativa a problemáticas de violencia, conflicto armado, acaparamiento ilegítimo de tierras y cadenas productivas inequitativas con mano de obra barata. Bajo la Ley 160 de 1994, en el año 2000 se formaliza en el papel la constitución de Cabrera como ZRC, municipio que históricamente ha forjado su territorialidad desde la participación campesina, siendo a su vez símbolo de resistencia frente a las transformaciones a las que se ha visto supeditada la ruralidad del país.

Uno de los determinantes para la delimitación de la ZRC de Cabrera, Cundinamarca, son sus características ambientales donde el eje central es el páramo de Sumapaz y el río Sumapaz, ecosistemas geoestratégicos protegidos a nivel local, regional y nacional, por lo cual hace parte de los Parques Nacionales Naturales. La comunidad campesina de Cabrera consigna la importancia de la protección ambiental en el Plan de Desarrollo Sostenible de la ZRC (actualizado en 2012 y con vigencia a diez años) donde se plantean acciones y proyectos enfocados a ello. Para que las proyecciones e ideales mancomunados sean llevados a cabo, el reconocimiento del territorio es imprescindible, por lo cual se llama permanentemente a los actores involucrados a ser partícipes activos de cualquier reflexión que conlleve al fortalecimiento de la apropiación territorial.

De igual manera, uno de los antecedentes contemporáneos más importantes en la construcción participativa de esta ZRC es sin duda la planeación estatal del

megaproyecto hidroeléctrico denominado en su momento “El Paso”, el cual ideó la implantación de ocho microcentrales hidroeléctricas por parte del grupo Emgesa S.A. a lo largo de la cuenca media del río Sumapaz. Sobre lo anterior, la población ha sentado su posición de inconformidad debido al alto impacto ambiental que trae consigo un megaproyecto hidroeléctrico, y siendo una situación en la que la comunidad no se ha sentido partícipe (Silva, 2015). Se cuestiona con este ejemplo la real participación desde figuras jurídicas concertadas localmente, rezagados de cierta manera por las disposiciones nacionales, pero posibilitando una mirada del papel de las organizaciones locales como mediadoras de conflictos ambientales y de visiones territoriales contrapuestas.

Ordenar el territorio desde la perspectiva ambiental

Para poder consolidar la figura de ZRC dentro del ordenamiento territorial, se cuenta con premisas de participación permanente y real de las comunidades involucradas en la conformación de la misma, por lo cual la propuesta del ejercicio de cartografía social ambiental permitió dilucidar aspectos clave tanto en las concepciones como en las prácticas territoriales que lo definen. Cabe añadir que la cartografía en sí es un ejercicio de representación gráfica de la realidad que requiere de preceptos inmersos en la territorialidad plasmada para que su realización sea fiel a esta.

De manera puntual, el Ordenamiento Ambiental Territorial (OAT) se considera inmerso y transversal al ordenamiento en sí, pero dado su enfoque constituye una herramienta política de gestión y participación formal, así como la de varios actores y grupos sociales que trabajan en pro de las necesidades del territorio. Se define también como “mecanismo de comando y control” ligado a regulaciones estatales con imprescindible participación comunitaria en la creación de un marco normativo racional que permita asignar valor a diversas áreas del entorno natural con mirada en escenarios futuros (Psathakis, 2010). Desde la legislación colombiana se define el Ordenamiento Ambiental del Territorio como “La función atribuida al Estado de orientar y regular el proceso de diseño y planificación de uso del territorio y de los recursos naturales renovables de la Nación a fin de garantizar su adecuada explotación y su desarrollo sostenible” (Ley 99 de 1993, art. 7). Esta determinación deja entrever que, desde lo formal, la visión de ordenamiento y el enfoque ambiental para el país es prioridad para el sustento de vida, incorporando a todos los sectores hacia la planeación frente al adecuado uso y manejo de los recursos ambientales.

A partir de la inclusión del modelo económico capitalista-neoliberal en el territorio nacional colombiano han surgido cambios en las interpretaciones, percepciones y lógicas de las relaciones entre las personas de los municipios y el medio que les rodea. Dentro de lo que se puede denominar como espacio (rural) habitado, aparecen

situaciones conflictuales dada la demanda de materias primas, recursos y servicios ecológicos que difícilmente son reparados. Se incorpora así la noción de *conflicto ambiental*, presentado en primera medida como “aquel que se origina a partir de un impacto, daño o problema ambiental (todas estas expresiones usadas casi como sinónimos) que involucra dos actores cuyos intereses respecto de dichos impactos son contrapuestos” (Padilla, 1990, citado por Folchi, 2001, p. 80).

Se considera que los conflictos ambientales son un tipo de conflicto social; por tanto, no son estáticos en el tiempo y espacio, y tienen lugar en el ámbito público (Walter, 2009). Para que un daño ambiental latente o potencial se considere conflicto, este debe ser identificado como tal por algún agente local o externo al lugar que se considera afectado. Así, se involucra más de un actor y las visiones o disposiciones ambientales tienden a ser contrarias, además de generar algún tipo de disputa o reacción (Walter, 2009). Si bien existe por lo general un actor que causa la afección a otro actor que se ve dañado o irrumpido, no es esta la única forma de manifestación o identificación de un conflicto ambiental. Basta con que algún actor reflexione frente la presencia o aparición de algún daño y que este quiera hacer algo al respecto para solucionar la situación.

Cartografía social y ambiental para la participación campesina

Para alimentar el enfoque latente en el análisis de la participación campesina en el municipio de Cabrera, por medio de la cartografía social y ambiental realizada se señalaron tres ejes conceptuales correspondientes al interés ambiental y que fueron guía en la investigación: conflictos ambientales, zonas de interés ambiental y ordenamiento ambiental territorial. Los de mayor relevancia para el planteamiento del taller fueron en la vereda Pueblo Viejo en la ZRC.

La cartografía social como tal cuenta con un número importante de documentos teóricos enfocados en sus características técnicas y prácticas que guían gran parte de su definición conceptual en torno a su cualidad instrumental; así, el análisis espacial que permite se complementa con concepciones teóricas que develan elementos necesarios para el entendimiento de fenómenos espaciales específicos, donde finalmente se saca a la luz su potencial para la resolución y planeación participativa que cada territorio requiera.

La cartografía social se ha empleado como una herramienta investigativa de gran alcance, logrando develar aspectos espaciales propios que difícilmente surgirían por medio de otras metodologías. Si bien la generación de cartografía a partir de información oficial resulta de un proceso sistémico apartado, en ocasiones, de la construcción local, ello hace parte inicial del proceso de levantamiento de información espacial, con la cual se puede

generar productos preliminares de interés que más adelante logran ser insumo comparativo entre la información estatal y la información local.

La perspectiva de la cartografía social, nacida de una corriente considerada por algunos como *cartografía posmoderna*, aporta tanto en práctica como en teoría, consolidándose principalmente como un recurso metodológico para el trabajo mancomunado con las comunidades. En esta “se construye conocimiento desde el compromiso social y la participación para la transformación de una comunidad [...]. El territorio se amplía y alarga cuando el participante se reconoce como un elemento que puede transformar el espacio” (Martín, Zabala, y Fabra, 2019, p. 130). Por su parte, Merlinsky (2013) menciona la importancia de la generación de cartografía de los conflictos ambientales, pues:

en contextos de incertidumbre, los actores sociales que pueden verse afectados por las decisiones que se van a tomar e irrumpen en el debate sobre “escenarios futuros” o “estados del mundo posibles”, y con su intervención amplían el campo de las decisiones técnicas, para transformarlas en cuestiones políticas. (p. 30) Cierra cita

Retomando el concepto, “El ordenamiento ambiental debe entenderse como el ordenamiento del territorio que introduce la dimensión ambiental en su conceptualización” (Prieto y Luengas, s.f., p. 6). Se señala lo anterior dado que el componente ambiental es transversal, por lo cual se hace referencia puntual a la búsqueda de identificación y resolución consensuada de los conflictos ambientales desde ejercicios pedagógicos como la cartografía social que a su vez construye participativamente las premisas del OAT.

Desarrollo metodológico

Se propuso dentro de la ruta metodológica el enfoque de la Geografía y de la Ecología Política como horizonte y campo teórico que permite estudiar las problemáticas ambientales a diferentes escalas y dimensiones. La ecología política se plantea como un campo teórico-práctico útil en la construcción de territorio con perspectiva crítica y actuar político; igualmente, se parte de la comprensión de la complejidad ambiental de la configuración territorial acorde con una visión de temporalidad que permite la generación de un futuro sustentable (Leff, 2003). Se toman como elementos clave las dinámicas biofísicas y las disposiciones humanas al respecto, referido esto como relaciones de poder.

La investigación es de carácter cualitativo, pues permite la aproximación con la comunidad involucrada directamente en una problemática reflejo de la situación rural de gran parte del país que, por medio del ejercicio comunicativo, logra ser una fuente valiosa de información primaria con múltiples miradas y análisis críticos.

Si bien la generación de cartografía a partir de información oficial surge de un proceso sistémico y apartado de la construcción local, ello se propone como aproximación inicial dentro del proceso de levantamiento de información espacial, con lo cual se pueden generar productos preliminares de interés que más adelante sirvan de insumo comparativo con la información estatal y la información local.

La cartografía social está enmarcada como herramienta metodológica de la investigación-acción participativa, fundamentada en la participación activa de la comunidad, la cual permite una recolección de información de manera menos rígida con una interpretación de la realidad mucho más directa y que rescata el conocimiento popular (Fals-Borda, 1998, citado en Mendoza, 2008). La posibilidad de análisis conjunto, debate y reflexión son ejercicios constantes durante el desarrollo de la investigación cualitativa, por lo cual la cartografía social se convierte en un instrumento esencial para la generación de mecanismos de resolución a problemáticas y el autorreconocimiento territorial (Samudio y Ortiz, 2005), donde quien investiga hace las veces de facilitador y no de agente obligante externo.

Con base en la revisión documental que apoya los criterios teóricos para la generación de la propuesta metodológica, se genera un instrumento denominado “Guía taller de cartografía social”, realizado dos veces, el cual se sintetiza en la Tabla 1.

Experiencia en la vereda Pueblo Viejo de la ZRC de Cabrera

La vereda Pueblo Viejo del municipio de Cabrera en Cundinamarca se ubica en su zona centro-oriente, limitando al norte con las veredas Paquiló y La Cascada, al oriente con La Playa y Hoyerías, y al sur occidente con Peñas Blancas. La distancia aproximada al casco urbano es de una hora en vehículo, teniendo en cuenta que gran parte de la vía es destapada. Una de las características ambientales relevantes es la presencia de recurso hídrico, pues es la zona que antecede al páramo de Sumapaz y sobre el margen norte de Pueblo Viejo se encuentra la cuenca media del río Sumapaz. Debido a esto, esta fue una de las veredas sobre las cuales se pretendía asentar una de las ocho microcentrales de la hidroeléctrica dadas sus características ambientales y geoestratégicas, situación que generó rechazo a través de expresiones de los pobladores participantes.

Dentro del interés investigativo se realizaron dos talleres de cartografía social, el primero con los estudiantes de la escuela de la vereda Pueblo Viejo y el segundo enfocado a los padres de familia de estos. Inicialmente, se concertó con el docente encargado Luis Fernando Moreno la pertinencia del ejercicio, quien se encuentra interesado en contribuir con la construcción participativa del territorio. Los talleres se realizan durante los meses de marzo y abril de 2017. En los dos talleres se contextualizó

Tabla 1. Matriz DOFA. Síntesis de la “Guía taller de Cartografía Social”

Descripción	El taller de cartografía social en el contexto de la zona de reserva campesina de Cabrera, Cundinamarca, busca ser la herramienta que posibilite la interacción con habitantes del municipio, donde los participantes tengan como eje de discusión la perspectiva ambiental, para que así se logre identificar sus experiencias de vida, conocimientos del territorio, zonas que se consideren de interés ambiental, problemáticas actuales, visiones de futuro, así como posibles escenarios de manejo de los conflictos y problemas ambientales.
Objetivo de taller	Representar fenómenos importantes definidos de manera conjunta con quienes participan, sobre las características ambientales de la ZRC de Cabrera, Cundinamarca, para así determinar los problemas y conflictos ambientales, posibles propuestas de solución, actores sociales que pueden participar en ello y cómo se visualiza el futuro del territorio.
Población	- Estudiantes de cinco a once años de edad pertenecientes a la escuela de la vereda Pueblo Viejo en Cabrera. - Padres, madres y acudientes de los estudiantes de la escuela.
Contexto y desarrollo	Dado el enfoque ambiental de la investigación, la guía de trabajo se enfoca en sus categorías propias, donde las preguntas generadas guiaron la identificación de las características ambientales pasadas, presentes y futuras de la ZRC de Cabrera, con cierta atención a la vereda Pueblo Viejo, teniendo en cuenta las edades de quienes participan y, por ende, la información que pueden aportar respecto a su contexto temporal. Se tiene en consideración las edades de quienes participen. Cabe recordar las categorías sobre las cuales se plantearon las preguntas guía: conflictos ambientales, zonas de interés ambiental y ordenamiento ambiental territorial. Se contará con tres momentos para lograr identificar los siguientes puntos y preguntas clave, los cuales se mencionan a continuación. - Pasado: se estima una temporalidad mínima de veinte años atrás (1996-2016), teniendo en cuenta que la mayoría de participantes se encuentran en edad escolar. Se realiza la contextualización y se resuelven preguntas referentes a las categorías principales. - Presente: identificación de los principales problemas, conflictos y amenazas ambientales actuales, así como actores involucrados. - Futuro: visualización del futuro ambiental, metas, compromisos y conclusiones principales.

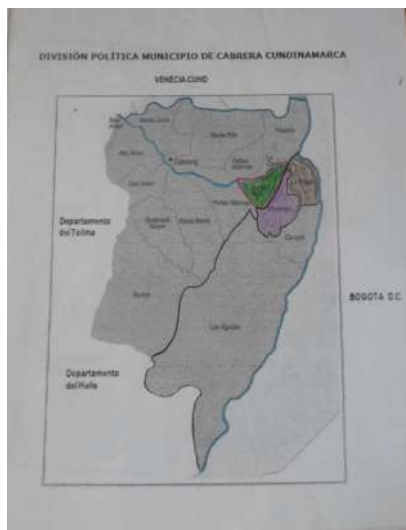
Fuente: elaboración propia.

a los participantes la intención del taller y seguidamente se introduce a la representación cartográfica, señalando las características geográficas generales del municipio de Cabrera, su ubicación espacial y límites. De antemano se relaciona al municipio en el territorio nacional, así como la Cordillera Oriental sobre la cual se encuentra el páramo de Sumapaz y el río Sumapaz, siendo los mayores referentes espaciales de Cabrera.

Igualmente, se presentan las particularidades de los mapas como lo es el norte y sur geográfico, la escala

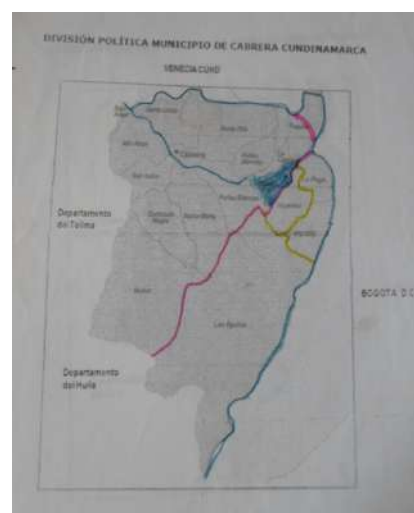
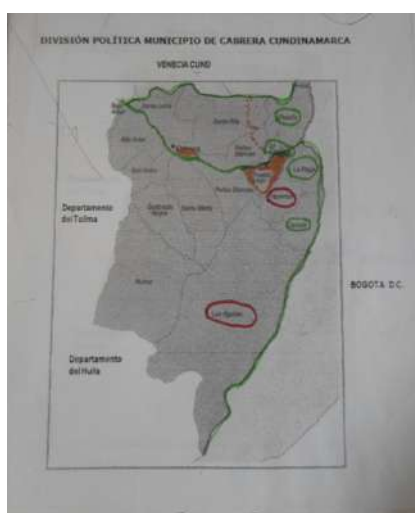
geográfica para que estudiantes y acudientes logran reconocer con mayor profundidad su realidad inmediata. Para esto se hace un acercamiento escalár, donde se representa la totalidad del municipio por medio de un “croquis” con los límites veredales, y así se fue adentrando paulatinamente en las particularidades ambientales de la vereda Pueblo Viejo.

El material fue repartido por grupos equitativos en la cantidad de participantes (Figura 1 y Figura 2). En el primer taller con los estudiantes de la escuela se hicieron



Figuras 1. Identificación del municipio de Cabrera en taller de cartografía social en la escuela de la vereda Pueblo Viejo 1

Fuente: elaboración propia.



Figuras 2. Identificación del municipio de Cabrera en taller de cartografía social en la escuela de la vereda Pueblo Viejo 2

Fuente: elaboración propia.

cuatro grupos y cada uno contaba con un representante por curso y edad, aproximadamente cinco a seis personas. El segundo taller contó con tres grupos de aproximadamente cinco a seis personas de diferentes rangos etarios.

Se denotó inicialmente la importancia de su ubicación geoestratégica en el país, ya que esta se localiza en el departamento de Cundinamarca, colindando con la localidad de Sumapaz del Distrito Capital; asimismo, con el departamento del Tolima y el departamento del Huila, lo cual lo convierte en un eje articulador a nivel ecosistémico y referente de organización de procesos campesinos y comunitarios a nivel nacional, departamental y, por supuesto, local. En los dos talleres los participantes deciden resaltar en el mapa entregado las características que consideraron más importantes. Todos los grupos resaltaron la vereda Pueblo Viejo, señalada en un ovalo en la primera fotografía, y en igual nivel de importancia se señaló con color los límites veredales o la totalidad de las veredas, así como la cuenca media del río Sumapaz.

Una vez los participantes manifiestan tener nociones básicas del lenguaje cartográfico y sobre el municipio respecto al territorio nacional, se profundiza en el entendimiento de la escala geográfica por medio de un material de mayor tamaño. Para este ejercicio sí hubo una diferencia importante en cada sesión, pues en el primer taller los estudiantes recibieron un croquis de un pliego de papel de la vereda Pueblo Viejo, mientras que en el segundo taller los acudientes contaron con un croquis de

un pliego papel de la división política de todo el municipio de Cabrera. Allí se van consignando los datos que se consideran importantes para cada quien en su territorio siendo el componente ambiental el eje permanente de articulación de las reflexiones.

Se logran exaltar zonas de interés ambiental para la comunidad (infantes y adultos) siendo la principal el páramo de Sumapaz junto con el nacimiento del río Sumapaz. Igualmente, se indican las veredas vecinas y la ubicación municipal sobre la Cordillera Oriental del país. Ello sucede en las dos sesiones, pero a continuación se presentarán los hallazgos del primer taller y posteriormente los del segundo taller.

En el primer taller, los estudiantes identificaron los cultivos como parte importante del sustento económico y relación permanente con la naturaleza. Allí destacan los cultivos como: granadilla, uchuvas, tomate de guiso, calabaza, cebolla, frijol, maíz, durazno, mora, zanahoria, naranja (Figura 3 y Figura 4). La agricultura es parte esencial en el legado tradicional de personas mayores a sus familiares más pequeños, generando apropiación del territorio y el desarrollo rural del mismo.

Por su parte, la identificación de especies animales también resultó importante, ya que se tienen relación directa con aquellas actividades asociadas a la actividad económica productiva (vacas, caballos, peces y gallinas). Igualmente, especies propias del ecosistema de páramo como el oso andino, en peligro de extinción, pero sobre el cual se comentó que está volviendo a transitar la zona



Figura 3. Mapa 1, vereda Pueblo Viejo. Taller 1 de cartografía social

Fuente: elaboración propia.



Figura 4. Mapa 2, vereda Pueblo Viejo. Taller 1 de cartografía social

Fuente: elaboración propia.

(Figura 5). También identificaron que los pájaros son cazados, por lo que hay cada vez menos, así como un descenso en el número de tigrillos. Dentro de la vegetación representativa destacan los frailejones, comprendiendo su importancia dentro del ciclo hídrico de la región. Así,

los estudiantes señalaron como actividades nocivas para el ambiente la caza de animales, quema de árboles, deforestación en zona de páramo por tala y contaminación de los ríos, todas ellas generadas de manera antrópica (Figura 6).



Figura 5. Mapa 3, vereda Pueblo Viejo. Taller 1 de cartografía social

Fuente: elaboración propia.



Figura 6. Mapa 4, vereda Pueblo Viejo. Taller 1 de cartografía social

Fuente: elaboración propia.

El ejercicio de sensibilización ambiental por medio de la cartografía social ayuda para que los alumnos hagan preguntas sobre las relaciones territoriales que ven y que ellos mismos tienen con su entorno, pero de los que, como las prácticas hacen parte de su cotidianidad, no se tiene una perspectiva precisa sobre el cuidado ambiental a raíz de un enfoque pedagógico necesario.

Mediante la cartografía participativa y socialización final en el primer taller con los estudiantes se reflejan zonas importantes y representativas en la región para ellos, en especial las áreas ocupadas para cultivos donde mencionan la mora, el maíz, el tomate de guiso, tomate de árbol, el durazno, la cebolla y demás productos de pancoger y para la venta, siendo también parte de su paisaje cotidiano. Del río y el páramo, ecosistema emblema de la región, exaltaron que es fundamental para el desarrollo de la zona de reserva.

Igualmente, los aspectos negativos presentes en la región identificados en su mayoría como conflictos ambientales (cacería de animales, el arrojo de escombros y basura en el río, la tala de árboles, entre otros) dan cuenta del nivel de involucramiento de los actores sociales locales, su comportamiento en torno a la realidad ambiental en la ZRC y, sobre todo, el valor de apoyar los procesos de construcción social desde la niñez hasta la adultez bajo el objetivo del cuidado del territorio.

Estos resultados iniciales arrojan cómo efectivamente en la población campesina desde niños hasta adultos mayores influyen y afectan con su participación sobre la ZRC y sobre los posicionamientos gubernamentales que se quieren implantar en la región, muchas veces sin contar o

estando en contra de los beneficios que puedan traer dichas intervenciones sobre la comunidad que habita el territorio.

En el segundo taller se logró identificar con mayor nivel de detalle las problemáticas que se encuentran dentro de la ZRC dada la inclusión de gente mayor y activa en el proceso de consolidación, incluso su conexión con el exterior. Se abordaron las temáticas de manera similar al primer taller: ubicación geográfica del municipio de Cabrera y dentro de este la vereda Pueblo Viejo, zonas de interés ambiental, elementos y puntos de participación local, identificación de problemas y conflictos ambientales, y finalmente una visión crítica sobre el abordaje de las dificultades encontradas que permitan promover o afianzar las fortalezas señaladas por la comunidad misma (Figura 7).

Se continuó con la elaboración de la cartografía a una escala mayor con el fin de identificar los rasgos y problemáticas en el territorio y tener un contexto general para llegar a una escala menor, presentando la división política de Cabrera, donde estudiantes y parientes identifican el río, zonas verdes, zona de páramo y conexiones tanto físicas como carreteras, trochas entre vecinos veredales y conexiones sociales, principalmente a través de las Juntas de Acción Comunal y los gremios agropecuarios. Cabe tener en cuenta que las zonas de interés ambiental fueron señaladas en las dos sesiones, lo cual reitera su relevancia (Figura 8 y Figura 9). Además, se debe resaltar que a la actividad asiste el entonces presidente de la JAC de Pueblo Viejo, quien además tiene gran recorrido dentro de las representaciones y movimientos campesinos, y que actualmente se encuentra dedicado al fortalecimiento local de la vereda.

Se rescata el hecho de realizar la actividad conjuntamente, como una construcción colectiva no solo entre coetáneos, sino también de manera intergeneracional. Se afianzan así las relaciones entre vecinos y se reflexiona sobre el papel de la escuela en la enseñanza de temas ambientales locales que a futuro continuarán con el fortalecimiento de la figura de ZRC de Cabrera.

Entre las fortalezas que se reconocieron están el recurso hídrico, la flora y arborización del sector, las tierras productivas aptas para el cultivo, las organizaciones y la comunidad organizada que se ha consolidado con el tiempo. Las reflexiones generadas convergieron en que el fortalecimiento más importante para los habitantes del municipio de Cabrera es el de la figura de ZRC en esta área del país, ya que los posiciona como ejemplo de lucha social y ambiental.

La mencionada ubicación geoespacial de la ZRC hace que sepan de la necesidad de tener mayor control sobre el desarrollo de su territorio y, por ende, sobre cuáles premisas ambientales actuar, enmarcadas a su vez en normas tanto de convivencia como de manejo ambiental, por lo cual se terminaría regulando el tipo de cultivo, la tala de árboles, el manejo hídrico y la caza de fauna, tal como ha venido sucediendo con el pasar de los años.

Los participantes manifestaron que, ante la incertidumbre frente a la construcción de la hidroeléctrica, y más sobre las decisiones estatales con respecto a los resultados de la consulta popular, se concibe a las veredas propuestas por la multinacional como las afectadas directamente y, por ende, de las que más necesitan movilización y participación campesina ante la situación irregular.

Por último, se resalta parte de las conclusiones y compromisos realizados luego de los dos talleres de cartografía social con el método DOFA, para señalar las dificultades o debilidades, opciones, fortalezas y amenazas encontradas a lo largo del ejercicio (Tabla 2).

De esta manera, la comunidad plasmó la matriz, sintetizando todo lo anteriormente relatado, pero con la posibilidad de plantearse compromisos internos de carácter inmediato con proyección futura de mediano y largo plazo.

Discusión

Se debe tener en cuenta que el OAT carece de normatividad en el país, por lo cual se propone como parte de las prácticas y estrategias de diagnóstico para consolidar esta figura a nivel gubernamental. Además de recolectar información valiosa por parte de los sujetos y sus organizaciones, se reconoce el papel político del campesinado colombiano por medio de la participación que permite la cartografía social y ambiental.

El Gobierno nacional plantea opciones de crecimiento económico local para beneficio general, lo cual corresponde completamente a los ideales neoliberales y proyectos enmarcados en el afán de respuesta al modelo de globalización actual, donde las problemáticas asociadas al ámbito ambiental se han asumido desde la óptica de la externalidad económica y la valoración ambiental. Al no tener una total respuesta ni explicación frente a demás esferas de la vida humana que se ven implicadas en dichas problemáticas, desde la ecología política se logran articular diversas disciplinas que propenden por el análisis crítico integral, donde las alternativas de solución tienen diferentes aristas, así como la importancia de la participación local (campesina, en este caso).

Aunado a lo anterior, es necesario resaltar que, ante la resistencia local y la necesidad de apropiación ilegal de predios y extensiones de tierra, las acciones violentas toman lugar en la historia del municipio como muestra de la situación regional y nacional.

Los diversos hechos y sucesos mencionados a lo largo del texto donde se ha exaltado la resignificación y autocrítica local, incluso respecto al posicionamiento de

Tabla 2. Matriz DOFA (Debilidades, Oportunidades, Fortalezas, Amenazas)

Matriz DOFA. Segundo taller de cartografía social y ambiental en Pueblo Viejo, 2017	
Debilidades	Oportunidades
Falta de compromiso. (Des)unión. Malas vías. Desconocimiento del territorio.	- Recursos naturales. - Aprovechar recursos. - Organización de la comunidad. - Sembrar árboles. - Concientizarnos. - Jornadas de descontaminación.
Fortalezas	Amenazas
Fuentes hídricas. Recurso humano. Recursos naturales.	- Contaminación. - Tala de bosques. - Agroquímicos. - Hidroeléctrica. - Cadáveres de animales.

Fuente: elaboración propia.

resistencia reactiva, se han encaminado y fortalecido en la constante búsqueda de activismo político, cultural y ambiental que logre romper el ciclo de violencia sin salida benéfica, propendiendo por la lucha alternativa, más aún en el actual escenario de concertación y diálogo. Ahora bien, se puede aterrizar el interés local por la preservación tanto de las tradiciones como de los ecosistemas, dada la percepción territorial, y se puede señalar que es una lucha entre los derechos de propiedad de los pueblos del “sur” frente a los derechos de propiedad intelectual del “norte” (Leff, 2003).

En general se puede denotar que parte de la terminología empleada en la investigación resulta de un carácter interpretativo desde la teoría, por lo cual difícilmente se encontrará de manera explícita en la cotidianidad de la comunidad de Cabrera, pero que claramente corresponde a la cotidianidad.

La caracterización desde una perspectiva espacial a nivel nacional comienza a desmenuzarse a partir de la identificación de actores y acciones de manejo de los fenómenos evidenciados en el análisis, cambiando totalmente hacia la noción de territorio, el cual es visto como parte de procesos de ordenamiento por la necesidad de involucrar a quienes lo transforman, lo viven y lo apropian. Cabe resaltar así que “Los activistas conceptualizan el territorio como un espacio para la creación de futuros, para la esperanza y la continuación de la existencia.” (Escobar, 1997 citado por Leff, 2000, p. 86), considerando incluso para este caso a los campesinos como activistas por la defensa de su territorio. Por su parte, al hablar de ordenamiento se infiere de forma inmediata al territorio y se sigue con el aporte teórico al hacer referencia al conflicto ambiental como característica que fundamenta el fortalecimiento del OAT en Colombia.

La cartografía social y ambiental es una herramienta participativa que genera espacios de concertación y reflexión. También se debe tomar como estrategia de educación ambiental con potencial informativo para las comunidades. Debido a la falta de información cartográfica del municipio, esta estrategia logra ser potencial en la generación de información de manera endógena, ya que va más allá de los aspectos técnicos y las disposiciones nacionales para este territorio. Al querer interpretar la realidad y el alcance de la participación campesina en la ZRC de Cabrera, se asume que la herramienta de la cartografía social en sí misma ayuda a fortalecer dicha participación, pues al tener una base colectiva (Mendoza, 2008) se recalca la importancia de la cotidianidad y se reflexiona respecto a esta con una visión más panorámica del espacio. Al exaltar las cualidades espaciales y sus relaciones inmersas se refuerza el sentido de identidad y pertenencia con el territorio.

La transformación de los conflictos ambientales es la transformación del modelo de desarrollo actual, la normativa y la política pública necesita de nuevos enfoques

para el abordaje de conflictos ambientales (Psathakis, 2010), contribuyendo o siendo eje articulador para la construcción comunitaria del modelo de desarrollo sustentable desde el OAT. La conflictividad ambiental suele tener un alto contenido simbólico, tal como mencionan Folchi y Godoy (2015), la movilización social se da por un consenso social donde la significación frente a una situación particular determina un propósito determinado para cada actor inmerso.

Ya que el páramo de Sumapaz se identifica como el eje que articula las acciones de participación campesina en pro de la defensa de la autonomía territorial, su cuidado debe ser el principal objetivo, por lo cual cambios paulatinos como la disminución de la deforestación del área de páramo y de la frontera agrícola en general son importantes; sin embargo, si se encuentran cobijados como tal en una iniciativa de OAT, el enfoque y el actuar cambia, pues se le daría más fuerza, énfasis y tal vez con mayor disposición de recursos para tal fin. Así, se puede hablar de que aún existe una visión centralista del ordenamiento, ya que persiste la mirada de proyección económica con ganancia y acumulación monetaria exponencial, siendo ello, a su vez, lo que no permite dar un salto mayor fuera de la conflictividad ambiental y donde los esfuerzos de control internos terminan siendo demandantes para quienes los ejercen dadas las permanentes contradicciones en la proyección territorial.

Comentarios finales

El OAT requiere de la generación cartográfica para la toma de decisiones de manera más certera y consensuada; asimismo, como herramienta didáctica permite la interlocución con quien podría ser espectador o que desee consultar, pues muchas veces los documentos técnicos tienden a ser tediosos y de difícil entendimiento para las personas.

Por último, se concibe a la cartografía social de enfoque ambiental como mecanismo de participación intergeneracional que requiere de apoyo local extra para que los ejercicios formales y de interés pedagógico comunitario trasciendan paulatinamente la consolidación del campesino y campesina como agentes dinamizadores del territorio rural, con poder de decisión político y cultural, y sobre todo con derechos territoriales establecidos e inquebrantables.

Los estudios ambientales hacen parte fundamental de la agenda pública nacional y, considerando la necesidad tanto de legitimar como de fortalecer el ordenamiento ambiental del territorio en el marco de la figura de ZRC, los ejercicios de análisis espacial por medio del reconocimiento y construcción cartográfica permiten representar la información oficial y local, convirtiendo los mapas en instrumentos útiles para la toma de decisiones a diversas escalas como parte del proceso de OAT. A razón de esto, se hace necesario el contraste de información oficial con

la información socialmente construida. La cartografía permite plasmar la información de forma material, pero especialmente en la esfera ambiental se cuenta con una construcción con propuestas que se pueden considerar recientes debido al desarrollo teórico mismo y la constante construcción cartográfica de los fenómenos enmarcados en los conflictos ambientales. También resulta novedoso dentro del análisis espacial.

Agradecimientos

De la forma más profunda quiero agradecer a los campesinos de la ZRC de Cabrera, Cundinamarca, en especial a las personas que abrieron sus puertas y con quienes aún comparto, quienes siguen prestos a colaborar, convencidos de que la multiplicidad de saberes y estrategias es la mejor manera de lograr los objetivos colectivos. A los habitantes y estudiantes de la vereda Pueblo Viejo y, particularmente, al profesor Luis Fernando Moreno por permitirme los espacios de intercambio.

Referencias

- Andrade, M. (2010). *De la Serpiente Tecnológica a la Mariposa de las Secuoyas. El proyecto OCP y la ecología política de un conflicto*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Cárdenas, J. y Vallejo, L. (2016). Agricultura y desarrollo rural en Colombia 2011-2013: una aproximación. *Apuntes del CENES*, 35(62), 87-1233 <https://doi.org/10.19053/22565779.4411>
- Congreso de la República de Colombia (1993). Ley 99 de 1993. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0099_1993.html
- Congreso de la República de Colombia (1994). Ley 160 de 1994. <https://www.minagricultura.gov.co/Normatividad/Leyes/Ley%20160%20de%201994.pdf>
- Cueva, J. (1980). *Participación campesina*.
- Fajardo, D. (1998). Sistemas de tenencia de tierras de comunidades en el ordenamiento sostenible de los recursos naturales. En *Agro y medio ambiente*, (pp. 53-96). Fundación Friedrich Ebert de Colombia (FESCOL).
- Fajardo, D. (2002). *Para sembrar la paz, hay que aflojar la tierra: comunidades, tierras y territorios en la construcción de un país*. Universidad Nacional de Colombia.
- Folchi, M. (2001) Conflictos de contenido ambiental y de ecologismo de los pobres: no siempre pobres, no siempre ecologistas. *Ecología Política*, (22), 79-100.
- Folchi, M. y Godoy, F. (2016). La disputa de significados en torno al Proyecto Hidroeléctrico Alto Maipo (Chile, 2007-2015). *Historia Ambiental Latinoamericana y Caribeña*, 6(1), 86-104. <https://doi.org/10.5935/2237-2717.20160005>
- Instituto Latinoamericano para una Sociedad y un Derecho Alternativos [ILSA] (2013). *Plan de Desarrollo Sostenible Zona de Reserva Campesina de Cabrera (Cundinamarca). Por una zona de reserva campesina garante de derechos económicos, sociales, culturales y ambientales para los cabrerunos*.
- Leff, E. (2000). Espacio lugar y tiempo: la reapropiación social de la naturaleza y la construcción local de la racionalidad ambiental. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, (1), 57-69.
- Leff, E. (2003, marzo). *La ecología política en América Latina. Un campo en construcción* [ponencia]. Reunión del Grupo de Ecología Política de CLACSO, Panamá.
- Martín, V., Zabala, M. y Fabra, M. (2019). Cartografía social como recurso metodológico para el análisis patrimonial. Experiencias de mapeo en Miramar (Córdoba, Argentina). *Perspectiva Geográfica*, 24(2), 127-150. <https://doi.org/10.19053/01233769.8631>
- Mendoza, C. (2008). La cartografía social. En P. Paramo (Comp.). *La investigación en ciencias sociales. Técnicas de recolección de información*. Universidad Piloto de Colombia.
- Merlinsky, G. (2013). *Cartografías del conflicto ambiental en Argentina*. Fundación CICCUS.
- Psathakis, J. (Coord.). (2010). *Una aproximación al ordenamiento Ambiental del Territorio como herramienta para la prevención y transformación democrática de conflictos socio-ambientales. Volumen 1*. Fundación Cambio Democrático.
- Puyana, A. (2015). *La economía petrolera en un mercado politizado y global. México y Colombia*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Rebotier, J. (2013). De la ecología política a una geografía social y política del ambiente. *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, 42(1), 121-126.
- Samudio, L. y Ortiz, P. (2005). Investigar para transformar. En: *Manual del facilitador. Formación para la convivencia y la conciliación comunal*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Silva, B. (2015). Luchas campesinas y resistencia frente a los conflictos ambientales en la Zona de Reserva Campesina de Cabrera, Cundinamarca: una alternativa territorial para la paz. *Revista Polisemia*, 11(19), 43-58. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.11.19.2015.43-58>.
- Silva, B. (2018). Participación campesina en el ordenamiento ambiental territorial en la zona de Reserva Campesina. El caso de Cabrera Cundinamarca (2000 - 2017) [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/15300>
- Tamayo, J. (2012). La participación política del campesino en Colombia, entre los mecanismos institucionales y los procesos organizativos. El caso de las organizaciones campesinas del suroeste de Antioquia. *Cultura Investigativa*, (4), 97-120.
- Walter, M. (2009) Conflictos ambientales, socioambientales, ecológico distributivos, de contenido ambiental... Reflexionando sobre enfoques y definiciones. *Centro de Investigación para la Paz (CIP-Ecosocial)*, (6), 2-9.



06



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



DOSSIER

Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: aplicación de una propuesta pedagógica¹

Recent history teaching and memory pedagogy: A pedagogic proposal application

Jannis Liseth Rubiano Velandia², David Torres Peña³, Guillermo Eduardo Carrillo Muñoz⁴

Para citar este artículo: Rubiano, J., Torres, D. y Carrillo, G. (2020). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: aplicación de una propuesta pedagógica. *Ciudad Paz-ando*, 13(1), pp. 69-79

Fecha de recepción: 10 de diciembre de 2019

Fecha de aprobación: 23 de agosto de 2020

1 Este trabajo se enmarca en la tesis de pregrado titulada: "Enseñanza de la historia reciente a través de la pedagogía de la memoria: construcción de una ruta metodológica para docentes", de la Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, en la línea de Memoria, Territorio y Formación política del Departamento de Ciencias sociales, inició en 2014 y finalizó en 2016.

2 Licenciada en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Correo electrónico: jannisrubiano904@gmail.com

3 Licenciado en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Correo electrónico: datope18@gmail.com

4 Licenciado en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Correo electrónico: guillermocarrillo.m@gmail.com

RESUMEN

El conflicto armado como problema sociopolítico ha sido una constante en la sociedad colombiana. La enseñanza del pasado doloroso fundamentó este proceso investigativo que indaga por la enseñanza de la historia reciente en la escuela. El objetivo fue diseñar y aplicar una propuesta pedagógica dirigida a docentes bajo los principios de la pedagogía de la memoria. Se expone la sistematización de la experiencia en la Institución Educativa Distrital Kennedy durante el segundo semestre del 2015 con estudiantes de media vocacional. Los resultados permitieron dar cuenta de la cercanía del conflicto a la vida cotidiana de los estudiantes y de la importancia de los trabajos de la memoria en los espacios escolares como herramienta pedagógica.

Palabras clave: derechos humanos, enseñanza de la historia, memoria colectiva, pedagogía.

ABSTRACT

Armed conflict, as a socio-political issue has been a constant in Colombian society. The teaching of a painful past is the basis for this investigative process which is inquiring for the induction of recent history in school. The objective was design and apply a pedagogic proposal leaded to teachers under the memory pedagogy principles. The systematization of experience is exposed on the Kennedy Educative District Institution, during the second semester of 2015 with vocational average students. The results allowed to give count of the closeness of the conflict to the students' daily life and the importance of memory works on school spaces as pedagogic tool.

Keywords: human rights, history teaching, collective memory, pedagogy.

Introducción

Este trabajo corresponde a un intento por resolver interrogantes como: ¿dónde se aprenden valores y responsabilidades ético-políticas como ciudadanos para con la sociedad? ¿Quién da herramientas para entender el presente? ¿Quién explica el conflicto armado que ha vivido y vive Colombia en la actualidad? Se intenta responder a través de un proceso investigativo que involucra el reconocimiento de una serie de desafíos en la educación, basados en la preocupación por la situación de la enseñanza de la historia reciente en la escuela y, en general, por las situaciones de violencia por las que atraviesa Colombia. Cabe señalar que esta propuesta no pretende convertirse en un instructivo para desarrollar trabajo de aula; por el contrario, busca contribuir a la cualificación de los docentes y que la utilicen en trabajos en su práctica docente donde se observe el pasado desde una perspectiva viva y cambiante que contribuya en la comprensión del presente y la construcción colectiva de un futuro distinto a la guerra.

En este sentido, es importante llevar a la escuela una pedagogía de la memoria donde se valore la historia reciente de Colombia y sus implicaciones sociales, rescatando el papel y memoria de las víctimas del conflicto para conocerlas, reflexionar en torno a sus experiencias y tomar una posición frente a sus vivencias. Se tienen como ejes ético-políticos los principios de solidaridad, el respeto por la otredad, la defensa de los derechos humanos, la no repetición y la dignificación de las víctimas, vinculando la historia reciente y la pedagogía de la memoria en un ejercicio pedagógico.

En el primer apartado, se indaga por la situación actual de la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia reciente del conflicto armado en el sistema educativo colombiano. Posteriormente, se realiza una breve conceptualización de la memoria como categoría analítica y su aplicación en el ámbito pedagógico, donde se exponen las características y potencialidades de la pedagogía de la memoria como enfoque para la enseñanza. A continuación, se exponen el diseño y aplicación de la propuesta con los estudiantes de décimo grado de la institución, a partir de actividades y talleres centrados en los principios de la pedagogía de la memoria. Finalmente, se presentan algunas reflexiones producto de la sistematización de la experiencia de implementación de la propuesta, las cuales permitieron observar el alcance de este proceso histórico a nivel social y cultural de los y las estudiantes.

La enseñanza de las ciencias sociales y la historia en la dicotomía del pasado y el presente colombiano

La escuela, como institución moderna encargada de la socialización de los miembros de una colectividad, ejerce una función importante en la construcción y reproducción de creencias, valores e imaginarios socioculturales que legitiman el orden social vigente. Constituida en el

contexto de formación de los Estados-Nación en el siglo XIX, la enseñanza de la historia no ha dejado de tener un lugar específico dentro de los proyectos educativos nacionales, donde los saberes de la disciplina han contribuido a la construcción de un sentimiento identitario nacional (Ibagón, 2019, p. 23).

Por enseñanza de la historia se entiende el proceso donde las interacciones entre el saber disciplinar de la historia, las normas y relaciones de poder que se establecen al interior de la institución escolar, las prácticas docentes y los sujetos de enseñanza producen; es “la construcción de significados sobre el pasado dentro de la escuela” (Plá, 2012, p. 169). Esta producción de sentidos sobre el pasado es de carácter situado, donde el contexto histórico y cultural de cada institución determinará las formas de pensar la historia y las perspectivas sobre los distintos procesos del pasado⁵. De manera que, en el caso colombiano esta enseñanza de los procesos históricos y la configuración de sentidos ha variado según múltiples factores de orden político, cultural e intelectual.

Es posible ubicar los inicios de la enseñanza de la historia en la mitad del siglo XIX, con la aparición de manuales escolares de la disciplina destinados a la población estudiantil. La tendencia en el proceso de enseñanza se enmarca en el modelo pedagógico lancasteriano, que, con el uso de estos manuales, ordenaban y explicaban los saberes de la historia en forma lineal y cronológica, privilegiando la memorización de los “hechos” tal como “ocurrieron” como práctica de aprendizaje y enseñanza. Enfoque que no se encontró desligado con la tendencia historiográfica del momento, donde el saber de la historia era un saber erudito producido por aficionados, con fines moralizantes y patrióticos. De allí que en el momento histórico en cuestión no sea posible hablar de una enseñanza de las “ciencias sociales” puesto que en los planes de estudio las reducían a las disciplinas de historia y geografía, y con más vigor la cívica⁶.

Durante el siglo XX, con la diversificación y renovación que sufrió la disciplina histórica a nivel teórico, metodológico y temático, así como el avance paralelo de las

5 Como lo plantea el historiador mexicano Sebastián Plá (2012): “esta construcción es situada, histórica y culturalmente, en la que entra en primer plano la institución escolar que norma y disciplina formas particulares de pensar la historia, reglas que responden según el momento histórico a lógicas curriculares, códigos lingüísticos y extralingüísticos específicos, relaciones de poder dentro de la escuela y al papel que desempeñan diferentes sujetos del proceso educativo. Asimismo, el pasado o más bien los pasados que se disputan un lugar hegemónico en las aulas proceden de múltiples fuentes, como los metarrelatos nacionales, corrientes historiográficas, memorias colectivas, historias locales, culturas juveniles y tradiciones docentes, entre otros” (p. 169).

6 Como lo indican Silva Briceño y Martínez Mora (2008): “la tendencia predominante en la enseñanza de las ciencias sociales ha sido la de estructurar los programas académicos a partir de la historia y la geografía de manera desarticulada, prescindiendo de los demás saberes construidos dentro de este campo como la antropología la arqueología o la ciencia política” (p. 7).

investigaciones pedagógicas y didácticas, se propiciaron novedosos desarrollos que desembocaron en la escuela nueva y el constructivismo pedagógico, los cuales generaron optimismo frente a los avances en la enseñanza de esta disciplina. En Colombia, este proceso se generó al interior de la Escuela Normal Superior (1936-1951) bajo la República Liberal (1930-1946), fue allí donde convergieron las principales corrientes intelectuales del momento en lo relativo a los modelos pedagógicos y las ciencias sociales, desde una perspectiva profesionalizante y académica con apoyo gubernamental⁷. Esto influyó la formación de docentes y académicos, los cuales fueron capacitados en los postulados científicos de las ciencias, así como la aparición de licenciaturas en pedagogía y ciencias sociales (Silva y Martínez, 2008).

Posteriormente, la reforma 1984, que a través del Decreto 1002 agrupó a la historia y a la geografía bajo la denominación de “área de ciencias sociales”, aspecto reforzado por la Ley General de Educación 115 de 1994, como se observa en el artículo 21. En este sentido, la enseñanza de las ciencias sociales desde esta perspectiva significó un reto para los maestros, quienes no fueron formados en su totalidad, ni en las áreas disciplinares que las contemplan, ni en los aspectos teóricos y metodológicos que la interdisciplinariedad conlleva. En este escenario, la enseñanza de la historia se desdibujó, manifestando el fracaso de la integración de las ciencias sociales, pues perviven prácticas tradicionales en la enseñanza y se continuó separando las disciplinas en la práctica (Aguilera, 2017).

Más tarde, en 1994, el gobierno estableció los Lineamientos y Estándares Curriculares (Ministerio de Educación Nacional, 1994), donde organiza el currículo de las distintas áreas del conocimiento impartidas en la escuela, organizados de acuerdo con los grados escolares. La enseñanza de la historia contempló una porción del cuerpo de saberes para cada nivel educativo en la educación básica, ubicándose la enseñanza de la historia reciente en noveno grado, lo cual implicó reducir el estudio de problemáticas recientes como el conflicto armado a un pequeño espacio dentro de este grado escolar, de forma desordenada e intermitente durante este nivel.

El lugar de la historia reciente y la memoria en la escuela colombiana desde 1994

Antes de hablar sobre el lugar que ocupa la enseñanza de la historia reciente en la educación básica y media en Colombia, se hace necesario puntualizar a nivel historiográfico las características y pertinencia de la historia re-

ciente y sus diferencias con respecto a otras perspectivas que contemplan esta temporalidad, para la propuesta pedagógica que se propone. El estudio del pasado cercano ha suscitado innumerables controversias dentro de la disciplina, ofreciendo una oportunidad para la reflexión y debate dentro de la misma. En el caso de la presente investigación, se toman como referentes las reflexiones teóricas de tres académicos que abordan desde diferentes aristas la cuestión, estos son Hugo Fazio Vengoa, Marina Franco y Florencia Levín.

Fazio (2010) en su exposición teórica y metodológica de la *historia del tiempo presente* analiza las diferentes connotaciones que se le han adjudicado a este tipo de estudio. Para ello, primero indica una diferenciación entre su propuesta y la historia del presente. Sostiene que la historia del presente se emplea para situaciones donde el análisis histórico se interesa mucho más por la contemporaneidad y trata de establecer una frontera cronológica estable que correspondería a los últimos cincuenta años del siglo XX. Otra forma de caracterizarla es al intentar vincular el estudio del presente con en el lapso de una vida humana. Por el contrario, la historia del tiempo presente se refiere a un “procedimiento teórico y metodológico que se utiliza para darle inteligibilidad y profundidad a la condición de contemporaneidad que nos ha correspondido vivir” (p. 74). Apoyado en el presente histórico, que “constituye aquel periodo que caracteriza nuestra contemporaneidad y, de suyo, representa el intervalo temporal donde puede practicarse la historia del tiempo presente” (p. 74), eso sí, sin dejar a un lado las expectativas de futuro, donde se idealizan los deseos, voluntades o esperanzas.

De igual modo, el autor contempla otras formas de referirse al estudio histórico del presente explicando el concepto de historia moderna, la que califica como una denominación eurocéntrica, pues observa la modernidad como una experiencia histórica europea y proceso prescriptivo con respecto a otras sociedades⁸ (p. 36). Otros términos que sobresalen en el análisis de Fazio (2010) son historia contemporánea e historia inmediata, donde la primera es más común en los currículos académicos, tanto de colegios como universidades para “designar la etapa última, la más actual, de la historia universal” (p. 28). La segunda se refiere a “una historia referida al estudio de fenómenos muy próximos al tiempo en el que tiene lugar la observación” (Fazio, 2010, p. 22) y que, según el autor, guarda mucha relación con el periodismo investigativo.

Sin embargo, para este ejercicio investigativo la caracterización desarrollada por Franco y Levín (2007) en torno al término de historia reciente, fue compatible con los fines y principios de la pedagogía de la memoria,

7 Cabe resaltar el interés que los gobiernos liberales le otorgaron al estudio de las ciencias sociales. Como lo indica Alejandro Álvarez (2008) en su tesis doctoral: “Sustentaban esta medida argumentando la necesidad de que los maestros conocieran bien el país y así pudieran infundir en los estudiantes el amor a la patria y los pudieran formar como ciudadanos responsables capaces de actuar como elementos de progreso” (pp. 290-291).

8 En ese sentido, proyecta una identidad que caracteriza a este término y “presupone que todo colectivo que pretenda ser merecedor de dicho título debe abocarse a la construcción de un determinado tipo de sociedad” (p. 36).

pues proponen un “régimen de historicidad”⁹, el cual se encuentre “basado en diversas formas de coetaneidad entre pasado y presente: la supervivencia de actores y protagonistas del pasado en condiciones de brindar sus testimonios [...] la existencia de una memoria social viva sobre ese pasado” (p. 33). Lo que prima no es el límite temporal, sino la relación que pueda existir entre un pasado y un presente en permanente diálogo, con claros referentes políticos y éticos, más que disciplinares.

La historia reciente se caracteriza por el fuerte predominio de temas y problemas vinculados a procesos sociales considerados traumáticos: guerras, masacres, genocidios, dictaduras, crisis sociales y otras situaciones extremas que amenazan el mantenimiento del lazo social y que son vividas por sus contemporáneos como momentos de profundas rupturas y discontinuidades, tanto en el plano de la experiencia individual como de la colectiva (Franco y Levin, 2007, p. 34). Según las autoras, la historia reciente toma un carácter político; por ende, se entrecruzan constantemente con acontecimientos que tienen procesos traumáticos y de dolor, y que se transforman en problemas del presente. De ahí la relevancia de la historia reciente colombiana en las aulas para tramitar las memorias con los educandos y la comunidad educativa.

Llegado a este punto, la historia reciente y la pedagogía de la memoria se entrecruzan en vez de distanciarse. Se acoplan con fuerza y determinación en busca de un lugar de enunciación que “otorga un lugar a los sujetos de enseñanza como agentes de su propia historia, en tanto reconoce individual y colectivamente sus capacidades para interpretar y resignificar el pasado y sus relaciones con el propio presente” (Ortega, Merchán y Vélez, 2014, p. 60), haciendo de la memoria una herramienta pedagógica en la enseñanza de la historia reciente.

Ahora bien, la historia reciente fue incorporada al currículo de las ciencias sociales en el grado noveno de básica secundaria, lo que no invalida la posibilidad de que los maestros y maestras no hayan abordado sus problemáticas anteriormente. Uno de los indicadores puede observarse en el número de tesis de algunas licenciaturas en ciencias sociales que abordan propuestas didácticas para su enseñanza en el aula, cuyas reflexiones y alcances están aún por investigarse¹⁰. De igual modo, los trabajos que involucran la memoria y la pedagogía de la misma empiezan a ganar terreno en los espacios de formación de maestros,

así como en los lugares afectados por el conflicto (Amaya y Torres, 2015), aspecto motivado por el marco jurídico para la paz desarrollado a partir de la Ley 1448 de 2011, Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, donde se plantea un giro, al reconocer la existencia de un conflicto armado de incidencia política. Esta ley marca un hito en las formas de asumir el pasado reciente por parte del Estado, pues establece que las políticas de memoria se trasladen a los espacios educativos como lo expone en el artículo 145:

El Ministerio de Educación Nacional [...] fomentará desde un enfoque de derechos, diferencial, territorial y repositivo, el desarrollo de programas y proyectos que promuevan la restitución y el ejercicio pleno de los derechos, desarrollen competencias ciudadanas y científico-sociales en los niños, niñas y adolescentes del país; y propendan a la reconciliación y la garantía de no repetición de hechos que atenten contra su integridad o violen sus derechos. (Ley 1448 de 2011)

El encuentro tiene lugar, entonces, con una escuela que históricamente ha atravesado por diversas renovaciones en torno a enfoques y tendencias en la enseñanza de la disciplina, pero que tiene mucho por hacer con respecto al tratamiento del pasado reciente del país. Dado que las prácticas rutinarias y memorísticas aún perviven en los espacios educativos, el espacio en la intensidad horaria para el área de ciencias sociales —y a partir de la ley mencionada, la Cátedra de Paz— es muy reducido, así como otros factores sociales y políticos —como el riesgo que conlleva hablar del conflicto armado en algunas regiones— (Amaya y Torres, 2015), representan una serie de problemáticas y retos que se deben asumir.

Es por ello que la escuela no debe sustraerse del abordaje de la historia reciente, importante en la construcción de paz. Esta debe ser un espacio que propicie el diálogo y la reflexión como elementos principales a la hora de resolver los conflictos, fomentar la empatía e invitar a la desnaturalización de dinámicas que imposibilitan la democracia. Con el fin de contribuir a la superación de la situación de la enseñanza de la historia reciente, se propone una propuesta pedagógica que se acomoda al contexto, donde se reflexiona y gestiona una reconceptualización de lo que se enseña, aspecto importante en el que hacer pedagógico. Así como también, el incluir tanto las fuentes primarias y los testimonios como canal de información e interpretación de la historia reciente.

Conceptualización de la memoria y su propuesta pedagógica

El eje fundamental de nuestra investigación son la memoria y su pedagogía como herramientas para la enseñanza de las ciencias sociales, especialmente de la historia re-

9 Se entiende como “el estudio de aquellas coyunturas en que la concepción tradicional del tiempo es cuestionada: surge, en palabras de Hartog, una ‘crisis del tiempo’ [...] Se trata de una herramienta heurística o instrumento de investigación histórica, que, dicho de manera simple, articula u organiza la manera en que las categorías de pasado, presente y futuro se conjugan y en que una de ellas termina por imponerse como predominante” (Cheirif, 2016).

10 Esto se evidencia al realizar la búsqueda en algunos de los repositorios de estas carreras y posgrados. Como por ejemplo el de la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Francisco José de Caldas, la Universidad de Antioquia, entre otras.

ciente, es por ello que en una primera instancia se debe puntualizar la categoría analítica de la memoria y sus implicaciones. La memoria es entendida desde la perspectiva de Osorio y Rubio como “un acto de búsqueda y rememoración, (anamnesis) es temporalidad del deseo que trae lo ausente en la distancia, al presente” (Osorio y Rubio, 2006, p. 13). También, se aborda como un proceso mediado por la evocación y el olvido que se realiza desde el presente en función de la recuperación de elementos del pasado, los cuales responden a una intencionalidad de acción proyectada en el futuro. Dentro de este proceso de rememoración intervienen distintos elementos como los marcos sociales donde cada sujeto social se desarrolla, construye sus imágenes y significados sobre el pasado que contribuyen a la conformación de su identidad a partir de su experiencia (recuerdos, subjetivaciones y representaciones sociales) al establecer elementos de diferenciación con los otros a partir de ella.

En los momentos donde la identidad individual o colectiva se fractura, presenta una debilidad en los procesos de memoria, aquellos se generan cuando el sujeto experimenta situaciones límite que desacomodan los marcos sociales de la memoria, entonces se producen los traumas y es precisamente desde ahí donde es necesario escuchar los testimonios y enmarcarlos en su temporalidad e historicidad, de eso se trata historizar y trabajar la memoria¹¹. El campo de estudios de la memoria ha contribuido significativamente al tratamiento de traumas sociales ante actitudes de silenciamiento y olvido por parte de los actores de poder, de allí el porqué de la importancia de la pedagogía de la memoria en los entornos educativos.

En este sentido, la pedagogía de la memoria es una propuesta enmarcada dentro de los fundamentos de la pedagogía radical y encaminada hacia la construcción de ciudadanía y respeto a los derechos humanos. Tiene como objetivo orientar procesos de formación ético-política en un contexto de violencia política (Ortega y Castro, 2010) y que, a través de las ciencias sociales y la disciplina histórica pueden contribuir a la formación de sujetos sociales críticos y políticamente activos. La pedagogía de la memoria se conecta con el enfoque radical expuesto por Giroux (2003), en la medida que tiene como razón de ser el reconocimiento del otro, de sus voces y sus experiencias. Lo anterior tiene lugar especialmente en el contexto colombiano, donde el conflicto armado ha marcado su historia y ha dejado un sinnúmero de víctimas y violaciones a los derechos humanos, cuyas voces han sido acalladas por medio de mecanismos de olvido y silenciamiento (Ortega y Castro, 2010).

11 Para Jelin (2002) significa: “reconocer que existen cambios históricos en el sentido del pasado, así como en el lugar asignado a las memorias en diferentes sociedades, climas culturales, espacios de luchas políticas e ideológicas”.

En consecuencia, la pedagogía de la memoria es un proceso que implica analizar, interpretar y reflexionar sobre lo humano, “debe reconocer el pasado como un fondo de experiencia colectivo desde el cual deben emanar las políticas de la memoria [...] unir memoria, historia, sociedad y política en un argumento humano posible” (Osorio y Rubio, 2006, p. 40). Así pues, se asume una responsabilidad indispensable en las sociedades, y mucho más si estas se encuentran en contextos de violencia, de transición democrática o de conflictos armados, donde se hace necesario rescatar las singularidades, los sectores subalternos de la sociedad.

Para ello, se tiene en cuenta la sistematización de experiencias como herramienta para organizar, describir, interpretar y socializar los hallazgos durante la puesta en práctica de la propuesta pedagógica para docentes que se llevó a cabo en el Colegio Kennedy IED. Entendiendo esta como una “modalidad participativa de producción de conocimientos sobre las prácticas educativas y sociales” (Torres y Mendoza, 2011), donde es indispensable elaborar una sistematización que contribuya a generar conocimientos desde la juventud y posibilite recuperar las prácticas educativas generadas al interior del aula, teniendo en cuenta la voz de los diferentes actores educativos que conforman el proceso pedagógico llevado a cabo.

En consecuencia, la sistematización se posiciona desde una perspectiva crítica-interpretativa, fundamental en la indagación del significado social que se construye mutuamente, fusionándose memorias, narrativas, discursos y una amalgama amplia de visiones sobre la realidad. De ahí que uno de los elementos clave en la sistematización de nuestra experiencia, según Torres y Mendoza (2011) es la producción de conocimiento, “que implica hacer un alto en el camino para definir las preguntas y ejes temáticos en torno a los cuales se elaborará la sistematización” (p. 252), sumando un planteamiento de cómo se construirá la experiencia.

La implementación partió desde las categorías derivadas de los estudios de la historia reciente y la pedagogía de la memoria, trabajadas y expuestas durante la aplicación de la propuesta pedagógica en el Colegio Kennedy, para observar los aportes, fortalezas y debilidades que ayuden a mejorar y seguir trabajando en la propuesta presentada. Dentro de la información recolectada y empleada en el análisis, se tuvo en cuenta la experiencia personal, diarios de campo, entrevistas a distintos estudiantes y maestros, actividades y sus productos, lo cual se desarrolló en las diferentes sesiones. Por otra parte, algunas de las categorías analíticas que emergieron antes, durante y después del desarrollo de la propuesta en el Colegio Kennedy fueron: derechos humanos, trabajos de la memoria, relación entre pasado y presente, alteridad y empatía, presentismo histórico, víctima y victimario. Estas fueron significativas para la experiencia generada en la institución escolar.

Implementación de la herramienta para docentes: experiencia en el Colegio Kennedy

Para poner en práctica los principios de la pedagogía de la memoria y proponer al mismo tiempo alternativas didácticas para la enseñanza de las ciencias sociales y la historia reciente, se construyó una propuesta pedagógica para los docentes que permitiese realizar el entrecruzamiento de los saberes y fenómenos sociales presentes en las ciencias sociales y la historia, con los objetivos ético-políticos y los valores de la empatía y alteridad que promulga la pedagogía de la memoria. El proceso de aplicación de esta propuesta pedagógica tuvo lugar en la Institución Educativa Distrital Kennedy con estudiantes del grado décimo de la jornada tarde, durante el segundo semestre del 2015. Para el desarrollo de las clases, se emplearon los espacios de las áreas de Ciencias Sociales y Filosofía.

El primer paso de esta propuesta pedagógica consiste en verificar que el tema o proceso social que se va a enseñar cumpla con las características de la historia reciente desde lo planteado por Franco y Levín (2007). Se trata de observar la relación pasado-presente en que se haya generado procesos traumáticos y de dolor. Por lo tanto, el tema escogido debe estar en permanente diálogo con los actores de la historia, sus resistencias y memorias que puedan establecerse en torno al proceso social a investigar y enseñar. También, se debe tener en cuenta que el proceso histórico corresponda a una temporalidad no anterior a la segunda mitad del XX, para tener acceso a las fuentes de la historia reciente: testimonios de los sujetos participantes.

En un segundo momento, se debe elegir uno de los principios que propone la pedagogía de la memoria —aunque en la práctica se interrelacionan los tres—, estos son:

- Enseñanza basada en la dignificación de las víctimas: implica orientar el acto educativo de la enseñanza de la historia en sus dimensiones éticas, políticas y afectivas en la visibilización y reconocimiento de los sujetos víctimas en los procesos traumáticos de la historia, no para revictimizarlas, sino para dignificar sus luchas y memorias.
- Enfoque de no repetición: consiste en situar la enseñanza de la historia reciente de manera ejemplarizante, apelando también a las dimensiones ético-políticas e históricas que ese pasado puede proyectar, de tal modo que en los sujetos se propicie una reflexión con respecto al presente. Esto permite que analicen su presente en función con los procesos históricos y actúen activamente sobre él.
- Enseñanza de los derechos humanos en pro del reconocimiento de la otredad: este enfoque pretende analizar los procesos históricos a través de la lupa de los derechos humanos, reconociendo su historicidad¹², sus límites y su aplicación en los contextos de la historia reciente, también aspirando a propiciar reflexiones y posicionamientos ético políticos en los sujetos de enseñanza.

El tercer paso de esta propuesta pedagógica implica la elección de una o varias estrategias basadas en herramientas. Estas no implican una novedad en lo que se refiere a su uso en la enseñanza de las ciencias sociales, pero son empleadas con un enfoque articulado a los tres principios de la pedagogía de la memoria. Las herramientas se derivaron de las disciplinas artísticas, fuentes testimoniales y cartografía social, propuestas desde una fundamentación teórica y pedagógica detallada en el sitio web construido para difundir la propuesta pedagógica¹³. Allí se expone el proceso implementación y ejemplos empleados para realizar el entrecruzamiento de la pedagogía de la memoria y la historia reciente.

La aplicación se efectuó en el marco de la práctica pedagógica en el Colegio Kennedy, por la experiencia de esta institución en actividades relacionadas con los derechos humanos. Ejemplo de ello es el Foro de Derechos Humanos que se organiza anualmente; por esta razón, se optó por el principio de esta pedagogía relacionado con ello. Este enfoque constituyó la base del proceso educativo y pedagógico en la práctica con los estudiantes de décimo grado de la jornada tarde¹⁴. Los docentes encargados de los espacios académicos asignaron a los estudiantes la elaboración de una ponencia colectiva acerca de algunas de las masacres acontecidas en la historia reciente del país. Por ende, el trabajo en el aula se enlazó con este objetivo. La implementación finalizó en noviembre del 2015.

12 Entendida como el rasgo ontológico referido a las siempre cambiantes condiciones en las que se desarrolla la vivencia y experiencia de los seres. En el caso del ser humano, le permite desarrollar una conciencia del tiempo y su devenir como ser histórico, inmerso en los procesos históricos, que condicionan su modo de pensar y ser en el mundo (Luna, 2015).

13 Para la difusión de la propuesta pedagógica se diseñó un sitio web que está bajo el dominio <https://pedagogiadela memoriainlaescuela.wordpress.com>. El sitio web fue elaborado progresivamente desde el 2014, se ha modificado, diseñado y almacenado diferentes contenidos; del mismo modo, ha estado abierto al público. Cabe resaltar que se han registrado 2634 visitas en Colombia, mientras que en los demás países se han registrado 528 en Argentina, 220 en España y México, 177 en Estados Unidos, 160 en Canadá, 129 en Brasil, 84 en Chile, entre otros países como Uruguay, Francia, Rusia, Guatemala, Perú, Venezuela, Alemania y Ecuador, con un total de más de 4500 visitas hasta el 2018. Información suministrada por el prestador de servicios www.wordpress.com

14 Distribuidos en los cursos 10-01, 10-02 y 10-03.

A continuación, se presenta el desarrollo de la aplicación de la propuesta pedagógica a través de los pasos descritos como esenciales para una idónea implementación de la herramienta.

Primer paso: verificar que el tema a enseñar cumpla con las características de la historia reciente

En este primer ensayo de la propuesta pedagógica para docentes, se optó por trabajar con los estudiantes algunos acontecimientos de la historia del siglo XX, especialmente los que contribuyeron a la creación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Para ello, se abordaron temáticas como la Segunda Guerra Mundial, la Guerra Civil Española, el caso de la prisión y base naval de Guantánamo y el conflicto armado colombiano, lo anterior como elementos de análisis de nuestra historia reciente. Esto tuvo el fin de comprender tanto el contexto de la construcción de la Declaración y el contenido de sus aspiraciones sociales, así como advertir las violaciones a los derechos dentro de los años posteriores a su publicación.

Todos estos procesos históricos se enmarcan en la historia reciente porque dentro de su régimen de historicidad conviven y se interrelacionan formas de pasado y presente, cuyos efectos no han dejado de incidir sobre la dinámica de las sociedades que los vivieron. La principal característica de los momentos históricos trabajados es la existencia de una memoria social viva de ese pasado que se ubica en la presencia de testigos y testimonios, lo que permite conocer sus sentidos y complejidades. De esta forma, a través de estos procesos históricos de la historia reciente se pretendió propiciar un diálogo entre pasado y presente en los estudiantes que les permitiese valorar rupturas y continuidades entre ambos espacios temporales. Otra característica de la historia reciente en las temáticas propuestas se ubica en el carácter traumático que predomina en sus procesos históricos, cuyos efectos se evidencian en las problemáticas sociales actuales. Por esta razón, dentro de los conflictos propuestos como contenidos de aplicación, se destaca el rasgo de dolor y de trauma debido a las innumerables víctimas que se produjeron en ellos.

Segundo paso: escoger uno de los principios de la pedagogía de la memoria

Después de la verificación del proceso histórico y su encuadramiento desde la historia reciente, se procedió a la selección del principio de la pedagogía de la memoria en el que hubo mayor interés por desarrollar con los estudiantes. Para el caso de la aplicación, se optó por el tercer principio: enseñanza de los derechos humanos en pro del reconocimiento de la otredad. Se eligió este principio porque dentro de los procesos históricos de la historia reciente se destacan altos niveles de violencia y vulnera-

ción de la condición humana. Además, en la historicidad de los derechos humanos estos casos de violencia sirvieron como antecedente para el desarrollo mismo de la Declaración, actualmente permiten la reflexión crítica de la evolución de este conjunto de derechos, su respeto y cumplimiento en Colombia y en el mundo. Es aquí donde la relación pasado-presente se vislumbra, permitiendo identificar sus vínculos.

Como se ve, los temas propuestos para la aplicación de la propuesta pedagógica hacen parte del plan de estudios de la institución y de los lineamientos curriculares en Ciencias Sociales del Ministerio de Educación Nacional, pero en este caso, su análisis se desarrolló transversalmente a través de la pedagogía de la memoria y su principio de educación en derechos humanos sin separarse de los otros dos principios, pues los tres se encuentran estrechamente vinculados.

Tercer paso: escoger una o varias herramientas que se quieran utilizar

Para fomentar estas reflexiones críticas en el estudiantado se prosiguió con el uso de algunas herramientas que, como ya se mencionó, fundamentan la estrategia didáctica desde los principios de la pedagogía de la memoria. Entre ellas están la cartografía social, la poesía, el testimonio, la pintura, la música, los lugares de la memoria, la literatura, el cine y cine documental, la caricatura, la fotografía, el teatro y la prensa¹⁵. De este espacio de práctica emergieron algunas categorías analíticas producto de los talleres trabajados con los estudiantes. La Tabla 1 resume la intervención dentro de la institución.

De esta forma, se ejecutó la propuesta pedagógica en la institución basada en los principios de la pedagogía de la memoria y con ella fue posible comprobar la sensibilización de los estudiantes con respecto a los derechos humanos. Un ejemplo de eso fue en un *stand* realizado por los estudiantes para presentar los hechos de la masacre del Salado, donde dramatizan una escena en representación de los hechos ocurridos en los Montes de María. Utilizaron distintos materiales (fotografías, velas, pétalos, etc.) con el fin de ambientar el escenario que tenía como objetivo:

Dar a conocer todo aquello ocurrido en este lugar no solo para conocerla, sino para tener sentido de pertenencia hacia nuestro país, para que las personas observen que la ausencia de gobierno hace que tanto la guerrilla como el paramilitarismo se conviertan en la máxima autoridad. (Comunicación personal, 2015) Cierra cita

De esta forma, se identificó que el conocimiento adquirido por parte de los estudiantes se configura como

15 Estas herramientas se encuentran expuestas tanto a nivel teórico como didáctico en el sitio web de la propuesta pedagógica donde, además, están publicados los diarios de campo y unidades didácticas que respaldan en el proceso de implementación.

Tabla 1. Síntesis de la intervención

Objetivo	Detalle	
Caracterización de la institución	Momento durante el cual se reconoció el contexto del colegio, la planta docente, la cantidad de estudiantes, la infraestructura. Además, determinando los lineamientos educativos y las posibilidades tecnológicas.	
Primer paso: verificar que el tema cumpla con las características de la historia reciente.	Se escogieron los grados décimos, quienes en el momento de la intervención trabajaban temas de historia del siglo XX, particularmente los relacionados con los derechos humanos.	
Segundo paso: escoger uno de los principios de la pedagogía de la memoria.	Por las temáticas y los grados a trabajar durante el segundo semestre del 2015, se eligió el tercer principio: enseñanza de los derechos humanos en pro del reconocimiento de la otredad	
Tercer paso: se escogieron herramientas, una por clase, de una duración en promedio de una a dos horas durante la jornada escolar dentro de la asignatura de Ciencias Sociales.	Herramienta	Tema
		Detalle
	Pintura	Guerra Civil Española
		Pintura de <i>Guernica</i> de Pablo Picasso.
	Poesía	Las masacres en Colombia
		Se empleó la lectura del poema de Netzahualcóyotl, "Canto de tristeza", Poesía, 1470.
	Música	Guerra Civil Española
		La canción empleada en la aplicación fue "Spanish Bombs" de la agrupación Inglesa, The Clash.
	Cine Documental	Víctimas de la Segunda Guerra Mundial, y "Derechos Humanos"
		Entre los trabajados están: "El Triángulo Rosa y la cura Nazi para la Homosexualidad", "La doctrina del shock" para analizar el caso de la base naval y prisión de Guantánamo. El documental: "Mutilación Genital Femenina. Claves para la comprensión y la intervención".
	Literatura	Visibilizar el papel de los Derechos Humanos
		Se empleó un texto de Eduardo Galeano presente en el libro <i>Patas arriba: La escuela del mundo al revés</i> .
	Performance	Empatía con las víctimas
		Debate en el cual los estudiantes se ubicaron en el rol de actores en pugna presentes en la problemática de la base naval y prisión de Guantánamo.
	Testimonios	Segunda Guerra Mundial
		Se contó con el testimonio vía entrevista de Primo Levi <i>Volver a la vida</i> , donde cuenta su experiencia como sobreviviente del genocidio nazi contra el pueblo judío.
	Caricatura	Víctimas de la Segunda Guerra Mundial
		La caricatura " <i>Hitler para masoquistas</i> " de Eduardo del Río (Rius) cumplió la función de fuente de información y complemento del aprendizaje de las dinámicas sociales y políticas de la Segunda Guerra Mundial.
	Prensa y medio de comunicación	Esta es tal vez la herramienta más empleada en el desarrollo de la propuesta pedagógica, puesto que implica el tratamiento de los acontecimientos de la historia reciente. Se utilizaron diversos recursos en esta herramienta, fragmentos de noticieros, artículos de prensa y comerciales.

Fuente: elaboración propia.

una serie de valores que apropián, donde se sienten responsables por el rumbo que debe tomar la sociedad. Se vislumbra una preocupación por pensar herramientas capaces de brindar una serie de principios mínimos que permitan una participación idónea en la dinámica social.

Conclusiones

En estos espacios fue posible abordar el reconocimiento de los derechos humanos, asumiendo sus dimensiones históricas y aportando elementos para la comprensión del presente. Hecho relevante al ser el principio escogido para la implementación de la propuesta. Además de cum-

plir con este principio, los estudiantes encontraron en la memoria una herramienta importante para comprender el conflicto y la construcción de una sociedad distinta. Así, durante el desarrollo de sus trabajos, los estudiantes percibieron que el ejercicio de la memoria no solo se agota en la recuperación del recuerdo de los hechos, pues trabajaron con diferentes expresiones artísticas que funcionan como "vehículos de memoria"¹⁶ al sensibilizar y narrar lo

16 Término empleado por Jelin (2002) para referirse al papel movilizador de los productos culturales en los procesos de recuperación y difusión de la memoria (p. 37).

que ellos consideraron necesario expresar.

En suma, algunos de ellos percibieron que el conflicto armado no es cosa ajena, sino que incumbe a todos. Por tanto, se asumen como responsables de los sucesos que puedan ocurrir en la historia de su país. Así se apreció en el taller, “El cerdo de arcilla”¹⁷, donde los estudiantes se vieron comprometidos a nivel personal al sentir la destrucción simbólica de sus sueños.

Este hecho permite deducir que los estudiantes establecieron un vínculo entre la historia reciente de los hechos estudiados con su propia historia de vida, y la historia de vida de familiares y demás personas cercanas. Encontraron en la investigación un recurso importante y necesario para entender y transformar las condiciones de la historia reciente, como se apreció en el taller de pintura, donde comunicaron y expresaron sus sentimientos e interpretaciones sobre las masacres y el conflicto mismo. Muchos indicaron su gusto por tener esa posibilidad de expresarse libremente, además de saber que a través de sus trabajos podían comunicar su visión sobre los hechos.

Por consiguiente, la memoria en el aula posibilitó que los estudiantes se acercaran a las dimensiones humanas de la historia reciente a través de los testimonios y los relatos de algunas víctimas. Este aspecto permitió la incorporación del aspecto traumático en los acontecimientos de la historia reciente. Frente a este aspecto, el Foro de Derechos Humanos fue fundamental, pues proporcionó espacios de participación del estudiantado en cuanto a los trabajos sobre la memoria. Al trabajar las temáticas de la historia reciente se visibiliza una o varias víctimas, se les recordaba y se reflexionaba en torno a los hechos ocurridos. Otro elemento que se pudo observar fue, que no solo la memoria y sus trabajos funcionaron como fuentes que complementaban el conocimiento histórico sobre un tema o acontecimiento específico, sino que, además de eso, se ubicó como un elemento fructífero a nivel didáctico, logrando captar el interés y la atención de la comunidad educativa.

Ante esto, se logró una historización de la memoria al trabajar con los estudiantes algunos hechos ocurridos durante el siglo XX, tanto en Colombia como en el mundo. Este acercamiento a los hechos se efectuó por medio del estudio de ciertos relatos y memorias de las víctimas y se establecieron relaciones con el presente y el conflicto colombiano. Se trató entonces, de hacer un contrapeso

a ese olvido histórico que permanece en la sociedad colombiana, no solo en los espacios escolares, sino que en su estructura social más compleja.

Se considera que este aspecto fue satisfactorio debido a los resultados de las actividades y las entrevistas con los estudiantes. No obstante, este intento por establecer relaciones significativas entre el pasado y el presente es mucho más complejo y presupone un reto en la enseñanza de las ciencias sociales, ya que la comprensión del presente no se resuelve con algunas clases, por lo que la aplicación de esta propuesta pedagógica constituyó un pequeño esfuerzo por trabajar la historia en el ámbito escolar de una forma diferente.

Igualmente, se concluye que la historia y la memoria no son aspectos incompatibles entre sí, y su trabajo conjunto en el aula contiene un potencial pedagógico significativo tanto en la comprensión del conocimiento histórico como en su potencial ético y político. Se destaca el uso del relato como posibilitador y vehículo de experiencias a través de la narración, lo cual desarrolla en algunos de los estudiantes habilidades de empatía y alteridad. Porque al tener acceso a las experiencias por medio del relato del narrador y su(s) memoria(s), dota a la historia reciente de ese componente traumático que la atraviesa. Así que, frente a la relación entre historia y memoria se intentó generar en el estudiante una visión más compleja frente al pasado y sus sentidos, a través de la confrontación de distintas memorias y versiones sobre un mismo pasado. Propiciar ese aspecto complejo y conflictivo en las construcciones históricas y en las memorias sociales en los análisis de los estudiantes corresponde a un reto importante en la enseñanza de la disciplina.

Esa comprensión, que no es solo adquirir conocimientos, sino saber qué hacer con ellos, cuándo y para qué utilizarlos en la vida diaria, depende fundamentalmente de cómo se lleva a cabo la clase, las herramientas didácticas empleadas y la disposición emocional del estudiante. Factores que orientaron la reflexión de nuestra experiencia educativa. En consecuencia, para la enseñanza de temas como la violencia o la guerra —ya sea la Segunda Guerra Mundial, las masacres en la historia reciente de Colombia o casos de violación a los derechos humanos (por nombrar solo algunas)—, el arte es fundamental para hacerlo más apprehensible.

Sin embargo, esta primera aplicación de la propuesta pedagógica para docentes deja una serie de retos y desafíos pendientes, con un amplio espacio de trabajo disponible para el aporte y construcción de recursos que participen en el mejoramiento de la propuesta y su espacio virtual de divulgación. En este primer acercamiento estuvieron presentes múltiples propósitos y la necesidad de poner a prueba diferentes categorías a corto plazo que se pueden ampliar a profundidad, no solo en la escuela, también fuera de ella. Por otro lado, se resalta la relación establecida con los estudiantes en algunas clases, pues

17 El taller titulado “El cerdo de arcilla”, consistió en el posicionamiento performativo de los estudiantes en el lugar de las víctimas, con el fin de trabajar el concepto de trauma, partiendo de la analogía de la ruptura del cerdo de arcilla, el cual fungió como su esperanza y futuro. Así, el cerdo de arcilla representó una meta social, un futuro común al que se quiere llegar. Los papeles que cada estudiante introduce dentro del cerdo de arcilla significaron los sueños de cada uno. Posteriormente se rompió el cerdo de arcilla con el martillo y se destruyeron todos los papeles que contenía. Luego, los estudiantes escribieron nuevamente sus sueños, que se depositaron en el cerdo de arcilla reconstruido.

las actividades como ellos lo dicen, generaron lazos que no estaban acostumbrados a vivir. Un estudiante expresa lo siguiente: “compartimos más en grupo con los practicantes. Nos comunicamos más en la clase de ellos” (Comunicación personal, 2015). En general, se destaca el grado de interés por la temática de los derechos humanos, también que en tanto practicantes se debe emplear un conocimiento interdisciplinar, ya que en la dinámica de la clase surgen temas no previstos de gran interés para los estudiantes.

Para terminar, este ejercicio investigativo a nivel pedagógico fue realizado con el fin de brindarle a los docentes una herramienta que permita asumir la enseñanza de la historia reciente, de una forma que no resulte monótona ni tradicional para el estudiante y, lo más importante, encaminada a la formación de un sujeto crítico, humano y sensible con su contexto. De ahí que la finalidad de la página web diseñada¹⁸ sea que el docente tenga acceso a material fundamentado teóricamente en torno a las distintas herramientas para la enseñanza de la historia reciente. Asimismo, se busca convertirla en un espacio de diálogo y discusión con los aportes y experiencias de otros docentes que la enriquezcan con ejemplos y actividades didácticas, donde la memoria ocupe un eje central en el proceso de enseñanza aprendizaje. Se brinda un espacio de difusión y profundización de los principios de la pedagogía de la memoria y la educación en derechos Humanos para aquellos docentes que conocen o desconocen este tipo de pedagogía.

Referencias

- Aguilera, A. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. *Folios. Revista de la Facultad de Humanidades*, 46, 15-27. <https://doi.org/10.17227/01234870.46folios15.27>
- Álvarez, A. (2008). *Las Ciencias Sociales en el currículo escolar: Colombia 1930-1960* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?id=tesisuned:Educacion-Aalvarez>
- Amaya, A. y Torres, I. (2015). Aproximaciones entre la enseñanza de la historia presente y las pedagogías de la memoria en el escenario

educativo colombiano para la paz. *Ciudad Paz-ando*, 8(1), 142-168.

- Cheirif, A. (2016). *El presentismo de François Hartog: una categoría heurística para el análisis histórico del tiempo presente* [Ponencia]. Coloquio Pensar la historia del tiempo presente. Bogotá, Corporación Universitaria Iberoamericana.
- Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley General de Educación 115 de 1994*. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia (2011). *Ley 1448 de 2011*. <https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/ley-1448-de-2011.pdf>
- Fazio, H. (2010). *La historia del tiempo presente: historiografía, problemas y métodos*. Ediciones Uniandes.
- Franco, M. y Levín, F. (2007). El pasado cercano en clave historiográfica. En M. Franco y F. Levín (Eds.). *Historia reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. (pp. 15-65). Paidós.
- Giroux, H. (2003). La pedagogía radical y la política de la voz estudiantil. En H. Giroux, *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. (pp. 173-209). Amorrortu.
- Ibagón, N. (2019). *Una historia difícil de narrar. El periodo de La Violencia en los textos escolares de Ciencias Sociales*. Universidad del Valle.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.
- Luna, J. (2015). Sobre el concepto de historicidad desde una fenomenología histórica. *Historiografías*, 10, 49-64.
- Ministerio de Educación Nacional (1994). *Lineamientos curriculares*.
- Ortega, P. y Castro, C. (2010). Rostros y rastros de una pedagogía de la memoria. *Nodos y Nudos*, 3(28), 81-91.
- Ortega, P., Merchán, J. y Vélez, G. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y Saberes* (40), 59-70. <https://doi.org/10.17227/01212494.40pys59.70>
- Osorio, J. y Rubio, G. (2006). *El deseo de la memoria*. Escuela de Humanidades y Política.
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*, 84, 163-184.
- Silva, O. y Martínez, N. (2008). Innovación y enseñanza de las Ciencias Sociales. *IIEC*, 2(3), 4-10.

18 <https://pedagogiadela memoria en la escuela.wordpress.com>



07



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



Pensando regiones

Enfoque diferencial en el marco de la Ley 1448 de 2011 en el municipio de Cajicá-Colombia¹

Differential approach within Law 1448 of 2011 framework in the Cajicá municipality, Colombia

Laity Alvinzy Velásquez Fandiño², **Luisa María Bernal Ruiz³**

Para citar este artículo: Velásquez, L. y Bernal, L. (2020). Enfoque diferencial en el marco de la Ley 1448 de 2011 en el municipio de Cajicá-Colombia. *Ciudad Paz-ando*, 13(1), pp. 81-92.

Fecha de recepción: 9 de abril de 2019

Fecha de aprobación: 18 de mayo de 2020

1 Artículo de investigación producto del Proyecto INVDIS 2567 financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Militar Nueva Granada para la vigencia 2018.

2 Docente Titular, Universidad Militar Nueva Granada. Doctor en Bioética, Universidad El Bosque. Correo electrónico: laity.velasquez@unimilitar.edu.co

3 Antropóloga, Pontificia Universidad Javeriana. Asistente de Investigación, Universidad Militar Nueva Granada. Correo electrónico: lubernalr@gmail.com

RESUMEN

La situación del desplazamiento forzado producto del conflicto armado en Colombia es abordada por la Ley 1448 del 2011 con un enfoque llamado diferencial. Con base en la ley, este artículo pretende responder la siguiente inquietud ¿cómo el municipio de Cajicá brinda asistencia a las víctimas aplicando el enfoque diferencial? La investigación abordó la problemática desde la Evaluación realista, en un proceso de formulación y refinamiento sucesivo de hipótesis, con técnicas de recolección de información entrevistas semiestructuradas, que permitieron el replanteamiento hipotético. Los resultados evidencian que no existe un enfoque diferencial en el municipio. Los factores ahondados en el artículo muestran este aspecto y permiten evidenciar que la relación entre funcionarios y víctimas es una relación asistencialista. Dado que no hay una caracterización de las víctimas las ofertas se generalizan, se están brindando ayudas sectorizadas, existe desarticulación tanto vertical como horizontal, así como una escasa asignación presupuestal.

Palabras clave: aplicación Ley 1448/2011, desplazamiento, política pública, víctima del conflicto armado.

ABSTRACT

The forced displacement situation product of armed conflict in Colombia, is approached by the Law 1448 of 2011 with a focus called differential. Based on this law, this article aims to respond the next inquiry ¿How is the municipality of Cajica giving assistance to the victims applying the differential focus? The investigation approached the troublesome since realistic evaluation, in a formulation and refinement process following the hypothesis, with information recollection techniques, semi-structured interviews, that allowed the hypothetic rethinking. The results evidence there is no such thing as differential focus on the municipality. The in-depth factors in the article are showing this aspect and allow the evidence that the relationship between officials and victims is a welfare relationship. Since there is no characterization of the victims, offers are generalized, sectorized assistance is being given, there is both vertical and horizontal disarticulation, as well as a lack of budget allocation.

Keywords: Law 1448/2011 application, displacement, public politic, armed conflict victim.

Introducción

Según el Informe *Basta ya. Memoria de guerra y dignidad*, elaborado por el CNMH (2013), del conjunto de muertes violentas ocurridas en el país entre 1958 y 2012, por lo menos 220 000 tienen su origen en el conflicto armado y, de estas, el 80% han sido civiles inermes. Se trata de cientos de miles de víctimas producto, en especial, de masacres y asesinatos selectivos, a las que hay que sumar muchos otros miles de víctimas de desaparición forzada, desplazamiento forzoso, secuestros, ejecuciones extrajudiciales, reclutamiento ilícito, tortura y sevicia, minas antipersonales y violencia sexual (CNMH, 2013).

En cuanto al desplazamiento forzado, según el CNMH (2013), “se estima que por lo menos 8.3 millones de hectáreas y 350.000 predios fueron abandonados y despojados durante los peores años del conflicto, entre 1996 y el 2002” (p. 28). Para el caso de Cajicá, de acuerdo con el Informe de atención a víctimas del conflicto armado residentes en el municipio de Cajicá, durante los años 2013, 2014 y 2015 aumentó la cantidad de hogares que llegaron a este municipio. Por otro lado, de acuerdo con el reporte del registro único de víctimas (RUV), en el 2019 residen 1233 personas.

A primera vista, las cifras generalizan la violencia; no obstante, es importante leer esos números reconociendo que la violencia ha impactado diferencialmente a la población en razón de las categorías de discapacidad, grupos étnicos, género, orientación sexual e identidad de género, y rango etario.

El siguiente artículo procede del estudio de caso realizado por el Proyecto INVDIS 2567 financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Militar Nueva Granada para la vigencia 2018, con un grupo de víctimas del conflicto armado en residentes el Municipio de Cajicá. A través del mismo, se pretende analizar el tipo de asistencia que recibe esta población, de tal modo que se pueda identificar la forma en que es garantizada la reparación integral, asistencia y atención, de acuerdo con el *enfoque diferencial*, artículo 13 de la Ley de víctimas 1448 de 2011.

Asimismo, se busca trazar un abordaje metodológico para analizar y discutir dentro del ámbito académico la manera como se ejecuta la política pública sobre víctimas, ello a través de lo que puede aportar el estudio de caso dentro del contexto del municipio de Cajicá- Colombia.

Enfoque metodológico

Con miras a evaluar políticas públicas, existen diferentes ejes teóricos para dimensionar la magnitud del efecto de un programa, también para efectuar orientaciones sobre la calidad de las políticas públicas y pensar en solucio-

nes prácticas para atender las necesidades apremiantes del país, al igual que generar recomendaciones que incrementen la eficacia y la eficiencia de las acciones de un gobierno.

Pawson y Tilley (1997), Westhorp (2014) y Parra (2017), entre otros, han trabajado con el eje teórico de la evaluación realista (ER). En lo tocante al eje, señalan la importante de precisar la diferencia entre este tipo de evaluación y la de evaluación de impacto (EI).

En el *Manual para la evaluación de impacto de proyectos y programas de lucha contra la pobreza*, Navarro (2005), citando diferentes autores, define la EI como la medición de los cambios en el bienestar de los individuos que pueden ser atribuidos a un programa o a una política específica. Su propósito general es determinar la efectividad de las políticas, programas o proyectos ejecutados. Al igual que otras técnicas de evaluación sumativa, la EI se puede utilizar para determinar hasta qué punto los resultados planificados fueron producidos o logrados, así como para mejorar otros proyectos o programas en ejecución o futuros (Navarro, 2005 p. 17).

En contraste con la EI, Parra (2017) y Westhorp (2014) aseguran que la ER abarca aspectos que la EI restringe; por ejemplo, puede responder en términos de los resultados ¿qué funciona?, ¿para quién?, ¿en qué aspectos?, ¿hasta qué punto?, ¿en qué contextos?, y ¿cómo? Sobre la base de la anterior idea, Parra (2017) expone unos esloganes para enunciar los principios de la evaluación de impacto y la realista. Frente al eslogan para la evaluación realista dice: “toda acción tiene un efecto, la pregunta es para quién y en qué contexto, o, toda hipótesis se alimenta de conocimiento previo (si se quiere, de un prejuicio inicial)” (Parra, 2017, p. 20).

En consideración con las diferencias entre estos dos tipos de evaluación, Westhorp (2014) señala que a través de la ER se puede captar una mejor comprensión de la efectividad de los programas a pesar de que no se alcance una certeza final.

En conformidad con Westhorp (2014), y siguiendo el pensamiento de Pawson y Tilley (1997), se afirma que para entender y evaluar los programas en la lógica de la ER hay que analizarlos como sistemas sociales abiertos. Así, particularmente se requiere:

una comprensión por lo menos general de la teoría de sistemas, una comprensión de los métodos apropiados para evaluar sistemas y una comprensión del sistema de programa específico. En segundo lugar, se necesita acotar el o los sistemas que se incluirán en la evaluación, aunque esos límites no existan claramente en la realidad. Tercero, esos sistemas no serán estáticos, sino que irán cambiando con el tiempo de maneras complejas e interactivas, ya sea que se pongan en juego programas y políticas o no. Tal vez lo más importante es que cualquier resultado observable será producto de interacciones al interior de los sistemas y entre

ellos, no sólo el producto del programa o política. Cualquier resultado será producto de múltiples causas y cualquier acción o cambio en un sistema puede tener muchas consecuencias [Traducción propia]. (Westthorp, 2014, p. 4)

Siguiendo la lógica de sistemas sociales abiertos es preciso que en el interior de los programas ocurran procesos inobservables que provocan un efecto (resultado) sobre determinada población que interactúa dentro de un contexto específico. Esos procesos inobservables son nombrados por los realistas como mecanismos. Si se apela a un ejemplo de lo inobservable, según Westthorp (2014) la gravedad es el modelo ideal. Westthorp afirma:

La idea es que las cosas que experimentamos o podemos observar tienen su origen en procesos más profundos, y usualmente imperceptibles. Así, por ejemplo, uno puede abrir la mano y observar la caída de la pelota de tenis que sostenía, pero no puede ver la gravedad que causa que la bola caiga [Traducción propia.]. (p. 5)

Por otro lado, teniendo en cuenta que los mecanismos son influenciados e interactúan con el contexto, es preciso decir que el entorno dentro del cual opera la política/programa puede influir en el desempeño de la misma, específicamente esto es lo que dice Westthorp (2014):

El contexto en que la organización implementa un programa puede influir en la manera o el alcance de la implementación, su público objetivo, alcances y demás. Además, puede influir en las respuestas que dan los potenciales beneficiarios. Las respuestas pueden diferir según si son agencias gubernamentales o no gubernamentales las que llevan a cabo el programa, por ejemplo, si la confianza en un sector es menor que en el otro. Las variaciones en el público objetivo (en género, casta, clase, cultura y demás) pueden determinar qué mecanismos operan, lo cual está a la base de la pregunta “para quién” en la evaluación realista. Tener acceso a los recursos y oportunidades para implementar decisiones puede influir sobre el mismo razonamiento, además de la posibilidad de poner en juego las alternativas deseables [Traducción propia]. (p. 6)

Más que referirse a locaciones geográficas (por ejemplo, un colegio) o temporales (por ejemplo, un colegio hace X años) *per se*, el contexto indaga por relaciones sociales, reglas formales e informales o disponibilidades de medios o de recursos materiales, pero también culturales, en las cuales entra a funcionar un proyecto, un programa o incluso una política social.

Resumiendo lo planteado, bien se puede inferir que, al entender los programas o las políticas públicas en la lógica de los sistemas sociales abiertos, se comprende el sentido de la ER. Del anterior sentido se deduce que, para evaluar los resultados de un programa, es posible entender el mismo en lógica de la elaboración de teorías organizadas por mecanismo, contextos, resultados, tres aspectos que los realistas abrevian como CMO⁴.

Técnicamente los CMO no deben ser enumerados como listas, ya que deben distribuirse de manera lógica como una cadena de sucesos, por ejemplo, en un contexto determinado, cierto mecanismo genera este resultado. Parra (2017) citando a Pawson ilustra el siguiente ejemplo textual que surge del contexto de un programa de generación de capacidades en una comunidad para atender las necesidades psicomotoras de niños y niñas en edad preescolar:

La estrategia de agrupar a niños y niñas con necesidades similares puede funcionar mejor para menores con dificultades lingüísticas y motoras finas (C), al permitir que estos miren y copien a otros para desarrollar sus propias habilidades motoras finas (M) y resultado en una mayor disposición para intentar nuevas actividades en el jardín de infancia y el hogar (O).

Para construir los mecanismos se necesita presentar unas teorías de rangos medios o preliminares (hipótesis). De acuerdo con Parra (2017), estas pueden encontrarse cifradas en el trabajo de otros investigadores, en la experiencia previa del investigador o en observaciones preliminares sobre el contexto en que ocurre el evento. Jagosh *et al.* (2015) afirma que las teorías de rango medio pueden ser usadas para enfocar las preguntas de investigación y desarrollar instrumentos de recolección. Igualmente, Parra (2017) menciona que, a través de las entrevistas o los grupos focales, se puede llegar a confirmar, falsear o refinar una teoría de rango medio.

La indagación de resultados por medio de teorías de rango medio posiciona de forma diferente al entrevistado; de esta forma, Parra (2017) afirma:

Las lógicas más clásicas de indagación en campo [...] tienden a asumir que el objetivo del despliegue de un instrumento (ej. un formulario de preguntas) es el entrevistado y no [...] la teoría del programa. Siendo ese el caso, el entrevistador no es un simple captador de información; el objetivo consiste en crear una situación en la cual los postulados/conceptos teóricos bajo investigación estén abiertos a la inspección. (p. 27)

4 Por su parte la nomenclatura: contextos (C), mecanismo (M), resultados (O) abraza la abreviación original de sus términos en inglés.

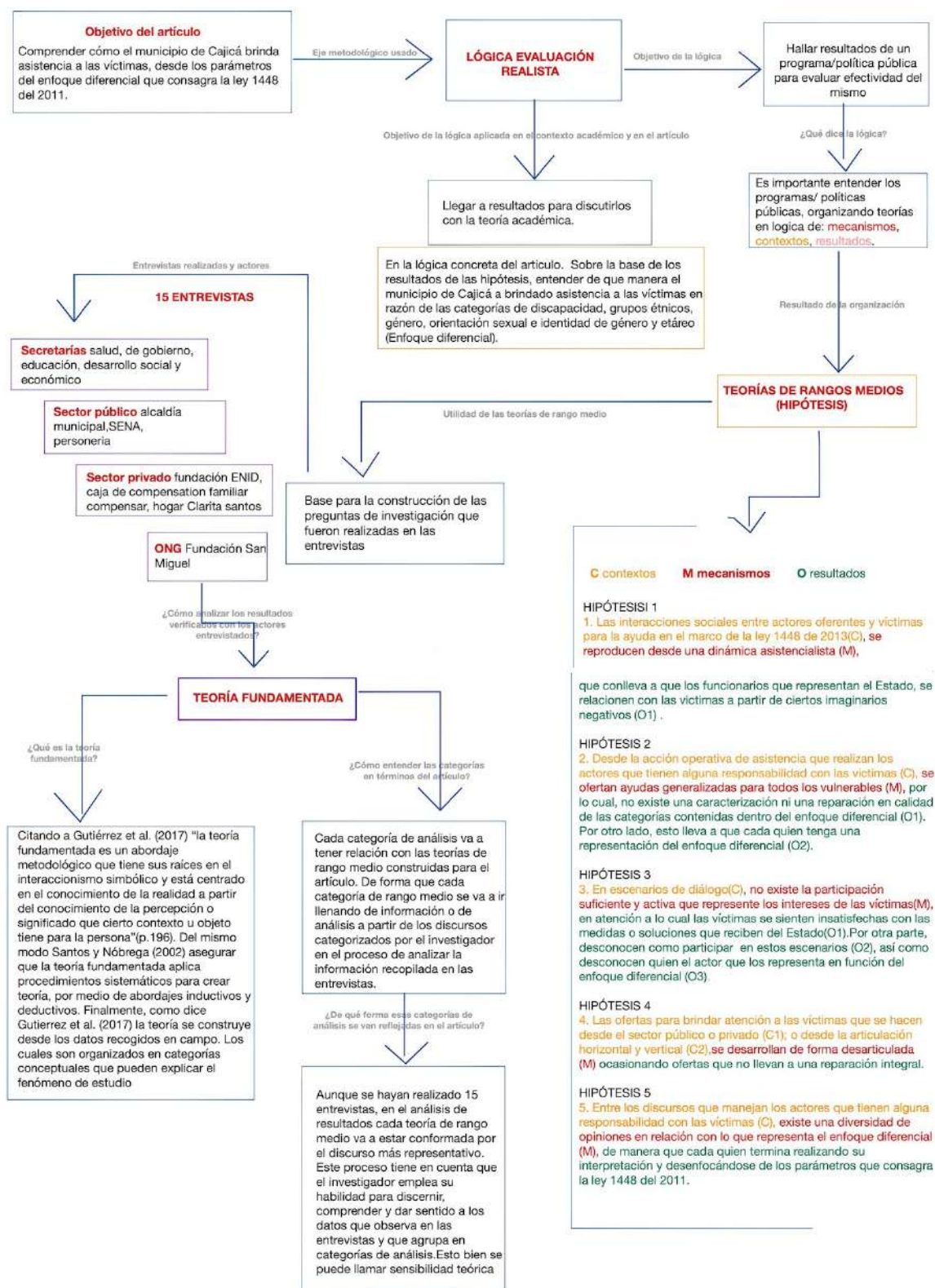


Figura 1. Proceso y procedimiento para la aplicación de la evaluación realista: estudio de caso de Cajicá

Fuente: elaboración propia.

La Figura 1 esclarece cómo es comprendida la evaluación realista en el marco del proyecto de investigación INVDIS 2567, el cual se referencia en el pie de página inicial. Esto implica reconocer qué es la evaluación realista, cuál es su lógica y cuáles son las hipótesis o teorías de rango medio que fueron base para la construcción de las preguntas efectuadas en las entrevistas que se hicieron con quince actores del sector privado y público del municipio de Cajicá.

Simultáneamente, la Figura 1 abarca la estrategia y el eje metodológico (teoría fundamentada) que fue usado para analizar la información procedente de las entrevistas desarrolladas. Con ello se pretende cumplir con el objetivo planteado de mostrar el proceso metodológico que impla el uso de la evaluación realista aplicado a políticas públicas. Aunque se hayan realizado quince entrevistas para la corroboración de cada teoría de rango medio o hipótesis, los resultados de las mismas estarán sustentados con el discurso más representativo.

La lógica de la teoría fundamentada dice que través de los datos recogidos en campo se pueden construir teorías que expliquen las percepciones a través de las cuales las personas crean significados de su entorno. En términos de esta investigación, nos convocan las teorías que dan significado a las hipótesis y, por ende, a la comprensión de la aplicación del enfoque diferencial en el marco de la Ley 1448 de 2011. En la lógica de la teoría fundamentada, cada teoría puede estar organizada dentro de una categoría conceptual, la cual explicaría el fenómeno de estudio. En esta investigación, cada hipótesis es una teoría organizada en una categoría conceptual conformada por los diferentes discursos de quienes han sido entrevistados. Téngase en cuenta que la correspondencia mutua entre las opiniones de los entrevistados deriva un relato que explica o teoriza el significado de la hipótesis, brindando resultados que se pueden exponer a través de la voz de los entrevistados.

Teniendo en cuenta lo anterior, en la exposición de los resultados para cada hipótesis se expondrán los más representativos. Este proceso tiene en cuenta que el investigador emplea su habilidad para discernir, comprender y dar sentido a los que observa en las entrevistas y que agrupa en categorías de análisis.

Análisis de información

En este apartado se presentarán los resultados procedentes de las entrevistas realizadas en correlación con cinco hipótesis, tal como se describe en la Figura 1, anteriormente referenciada. Cabe señalar que los resultados que indican la hipótesis cuatro y cinco se relacionan con los resultados obtenidos en evoluciones externas a este estudio, tales como: (a) Evaluación de la política pública para la prevención de riesgos, la protección y garantía de los derechos de las mujeres víctimas del conflicto armado

(Conpes 3784 de 2013); (b) Evaluación de operaciones y de resultados de la política de Retornos y Reubicación para el Departamento Nacional de Planeación (DNP). Lo anterior para expresar que existen congruencias tanto en lo analizado en el contexto de Cajicá como en los resultados de las investigaciones anteriormente señaladas.

Hipótesis 1. Las interacciones sociales entre actores ofertantes y víctimas para la ayuda en el marco de la Ley 1448 de 2013 se reproducen desde una dinámica asistencialista.

En los discursos de los actores oficiales y del sector privado del municipio, se observó que existe una diferenciación de estatus dada por el hecho de ser oriundo de Cajicá o no serlo y estar en la categoría de víctima. Analizando esta situación, es posible entender que, en esta división se establece una forma diferenciadora de apoyo. De cara a la posición que ocupan las víctimas, los funcionarios se relacionan con ellas considerándolas como sujetos especiales, indefensos, desprotegidos o con características culturales particulares que deben ser transformadas, lo que ocasiona una actitud compasiva o asistencialista. A continuación, se hará alusión a la forma en que el funcionario de una fundación⁵ representa a las víctimas:

la problemática social que se ha venido desarrollando y digamos en nuestra Sabana por la sobrepoblación, por la llegada de migrantes, digamos que nos hemos visto en la necesidad, porque realmente ya es una necesidad, debe ser establecido como una política pública el estar no solamente dispuestos, sino también el tener un plan para poder atender y formar a la población [...] sí, pues porque obviamente ya estamos hablando de un impacto social del impacto cultural de choques educativos porque vienen con una formación diferente, porque traen una cultura diferente y nosotros como institución debemos establecer un modelo pedagógico para poder atender a esta población, así como se encuentra en una condición desprotegido o vulnerable dado que ha tenido que resistirse al impacto. (Fundación, entrevista, 15 de diciembre del 2018)

Si bien existe en la representación que el funcionario hace de la víctima un tipo de subordinación al verlo como vulnerado, es importante destacar otro aspecto referente a la no enunciación de la persona dentro de la categoría de víctima, sino su referencia a través del uso indirecto de otro concepto. En las entrevistas siguientes se puede evidenciar este aspecto:

⁵ Téngase en cuenta que la identidad de los entrevistados será protegida, por tal razón las entrevistas no aludirán directamente a su nombre, así como tampoco se especificará la institución donde trabajan.

No deberíamos llamarlos a ellos víctimas [...], eso creo yo que es un error institucional llamarlos víctimas. Eso parece ser que en su autoestima los baja entonces yo soy víctima y estoy por debajo de todo el mundo porque soy víctima. Yo diría más bien llamarlas como héroe de guerra he soportado inclemencias de guerra dificultades me he perdido muchas cosas y he sido un sobreviviente de la guerra, soy un héroe. (Secretario de Desarrollo Económico, entrevista, 18 de diciembre del 2018)

Así, los funcionarios pretenden posicionar socialmente a las víctimas dentro de estatus “mejores” o incorporarlos dentro de estilos de vida “ideales” como es el caso de la vida que afronta la población de Cajicá ajena al conflicto armado, es decir, la población civil que no ha vivido directamente las consecuencias del conflicto armado. Incluso a través de todas estas representaciones se puede ver que intentan alivianar el impacto del conflicto transformando los imaginarios que los marginalizan, controlar los casos de revictimización, así como fortalecer su autoestima para evitar su discriminación o cualquier sentimiento de menosprecio.

Además de existir una relación entre los funcionarios, la población civil y las víctimas aun desde la consideración de vulnerado, como se evidencio anteriormente, es digno de señalar que en la asistencia que se brinda a las víctimas (por lo menos en el caso de Cajicá) se ha desdibujado que existen poblaciones con necesidades diferentes y más apremiantes unas que otras.

Conforme a las circunstancias, todas las víctimas han sufrido las consecuencias del conflicto armado, pero se encuentran en una posición socioeconómica diferente, algunas están estables o cuentan con más redes de apoyo. En las entrevistas realizadas a un secretario municipal (primer caso), y la Personería (segundo caso) se puede observar que no todas las víctimas se encuentran en situación de igualdad, como tampoco todas requieren de una intervención similar, de allí la importancia de hacer una caracterización para llevar a cabo un efectivo goce de derechos. Para el primer caso:

vienen de otros pueblos, pero están trabajando acá, entonces si trabajan viven, entonces hay medios yo no les puedo entregar ninguno de los subsidios. Lo que te dije, cuando uno hace la visita ve la necesidad automáticamente, si les damos a todas las personas del conflicto armado o víctimas cualquiera de estos beneficios, porque cada uno tiene una cantidad diferente de necesidades, no lograríamos priorizar a los que de pronto si lo necesitan. (Secretario, entrevista 28 de diciembre del 2018)

En cuanto al segundo caso:

la Personería, en el marco de la semana por la paz en

septiembre, dio una charla a todos los servidores públicos sobre lo que era la Ley 1448, precisamente para que los servidores públicos entendieran cuál es el significado del concepto de víctima, [...] y recordándoles que el imaginario de la población víctima no es el desplazado que vemos nosotros en los semáforos o en la calle, sino que hay población víctima como un Alan Jara qué fue gobernador del Meta y, a pesar de esto él tiene el estatus de víctima, por ejemplo, o sea, hay población víctima de todos los órdenes. (Personería Municipal de Cajicá, entrevista, 14 de diciembre de 2018)

Teniendo en cuenta las condiciones en que se encuentran las víctimas, la asistencia se desarrolla atribuyéndole un rol activo al Estado y, por ende, a los funcionarios que adquieren compromisos en el marco de lo planteado en la Ley 1448 de 2011. De forma que, del otro lado, las víctimas pueden constituirse en sujetos pasivos. En lo tocante a la pasividad de las víctimas, vale la pena señalar que es una característica que posiblemente desde el mismo Estado se ha venido implementando. De ahí que, ningún funcionario entrevistado haya mencionado planificar una intervención en la que se considere la participación de las mismas víctimas que tienen una interpretación de su propia situación y, posiblemente, unas iniciativas desde las cuales dar soluciones. Para poner en palabras concretas esta situación, a continuación la entrevista a la Personería Municipal:

ha sido mal enfocado el manejo de la población víctima porque de pronto desde un comienzo debió haberse dirigido a que ellos realmente estabilizarán sus proyectos de vida y empezarán a reincorporarse en una sociedad productiva y se les dio al principio un enfoque muy asistencial y ya como que la población víctima espera solamente asistencialismo. (Personería Municipal de Cajicá, entrevista, 14 de diciembre de 2018)

Hipótesis 2. Desde la acción operativa de asistencia que realizan los actores que tienen alguna responsabilidad con las víctimas se ofertan ayudas generalizadas para los vulnerables.

Dentro del Plan de desarrollo municipal “Cajicá nuestro compromiso” 2016-2019, existe el objetivo de reducir la brecha de pobreza incluyendo acciones tanto para las familias en condición de vulnerabilidad como para las víctimas del conflicto armado. No obstante, pese a que existen diferentes indicadores para estos dos grupos, según lo escuchado a las personas que se entrevistaron, las acciones se generalizan para ambos grupos.

Aunque se confirme través de las entrevistas que existe una oferta general, en el Plan de desarrollo se encuentra un apartado titulado como “diagnostico”, dentro del cual se exponen específicamente los diferentes programas en

los que priorizan la participación de las víctimas (Concejo Municipal de Cajicá, 2016, p. 228).

Asimismo, se exponen los desafíos frente a las limitaciones de la asistencia. En cuanto a este último aspecto, vale la pena resaltar que Cajicá no cuenta con una caracterización tal como lo requiere (artículo 172 de la Ley 1448 de 2011) en el sentido de agrupar de acuerdo con las necesidades específicas e insatisfechas de la población de víctimas del conflicto armado, a través de lo cual se canalice una oferta específica. Si bien se tiene conocimiento acerca de la necesidad de caracterizar desde el 2016, fecha de difusión del Plan de desarrollo de Cajicá, en la fecha 2018 de realización de este estudio los funcionarios continúan evidenciando esta problemática como una dificultad. Por esta razón, en la entrevista a la personería se enuncia:

la Personería ha dejado constancia, tanto en la mesa municipal de participación de víctimas como en el Comité Municipal Territorial de Justicia Transicional sobre la necesidad de la caracterización, de que se debe saber con exactitud cuáles son las necesidades de la población víctima que tiene el municipio, porque incluso las cifras son diferentes la que tiene el enlace municipal, la que tiene la personería, la que tiene el consejo municipal, la que tiene la misma nación. (Personería municipal de Cajicá, entrevistas, 14 de diciembre de 2018)

Continuando con la idea del personero municipal en lo relativo a la falta de un estudio que caracterice la población de víctimas que habitan en el territorio, en el Plan de desarrollo municipal específicamente se dice lo siguiente: “Las estadísticas que se reportan a nivel nacional no coinciden con los datos que se tienen a nivel municipio, por lo cual se toma como base, los datos reportados por el SISBEN” (Concejo Municipal de Cajicá, 2016, p. 230).

Aunque el problema de caracterización influye en la necesidad de hacer una oferta específica que motive la participación de la población víctima, la cual verá en dicha oferta una solución a sus necesidades insatisfechas, se observa que algunos funcionarios tienden a responsabilizar a las víctimas de no aprovechar o no acceder a las ofertas existentes. Así pues, se enuncia que:

en el Comité de justicia transicional hemos evidenciado que de toda la oferta institucional y de todas las acciones administrativas que tenemos en este momento implementadas hay muchas que la población no está aprovechando, no se está aprovechando todo lo que el municipio está ofreciendo para esta población. (Secretario, entrevista, diciembre 13 de 2018)

Hipótesis 3. En escenarios de diálogo no existe participación suficiente y activa que represente los intereses de las víctimas.

De igual manera, el funcionario que hace de enlace municipal de víctimas justifica la generalización de la oferta debido a la poca información que se puede obtener de las víctimas, lo anterior a raíz de la escasa participación dentro de los escenarios en los que se convocan:

No, no lo hemos hecho de manera específica porque, como te digo, en los muchos escenarios de participación a los que se les ha invitado no hemos tenido la suficiente participación de las víctimas, lo que quiere decir que, en teoría, nos da como temor desgastarnos en un tema, entonces por eso la oferta generalmente siempre está centralizada en cada una de las secretarías y se espera o se canaliza la oferta desde el enlace municipal hacia las secretarías. (Enlace a municipal de víctimas, entrevista, 11 de diciembre del 2018)

Como se ve, esto se convierte en un círculo donde las víctimas se sienten insatisfechas con las medidas o soluciones que reciben del Estado, desconocen cómo participar en estos escenarios y, asimismo, desconocen cuál es su rol en la defensa de derechos como lo son exigir las ofertas para cubrir sus necesidades insatisfechas acorde con lo orienta el enfoque diferencial en la Ley 1448 de 2011.

Hipótesis 4. Las ofertas para brindar atención a las víctimas desde el sector público o privado se desarrollan de forma desarticulada.

Con todo esto se puede asegurar que, dentro del municipio de Cajicá, no existe intervención en lo concerniente al enfoque diferencial más allá de ser una propuesta en la que se incorpora a la víctima o, más bien, a la persona vulnerable dentro de las diferentes agendas de intervención que tienen las instituciones dentro del territorio. En consecuencia, por un lado, llega Secretaría de Educación brindando una oferta específica en el ámbito de su competencia; por otro lado, se acerca el Ministerio de Salud proporcionando una oferta en el ámbito de su facultad, y así sucesivamente cada actor que tiene responsabilidades con las víctimas llega a Cajicá interviniendo desde diferentes frentes sin articularse ni dialogar con los otros actores para ofertar una propuesta integral, tal como se evidencia en la siguiente afirmación:

cada oferta específica está en cabeza de una Secretaría que debe garantizar el acceso a ese tipo de oferta. Si es de nivel educativo se hace responsable a la Secretaría de Educación, si es de nivel de emprendimiento y empleabilidad depende de la Secretaría de Desarrollo Económico, si es un tema de vivienda depende pues de Vivienda, si es un tema de deportes depende de Deportes, si es cultura

depende del Instituto de Cultura, dependiendo cuál es la oferta que pide la familia. (Enlace municipal de víctimas, entrevista, 11 de diciembre de 2018)

Acerca de la articulación territorial (municipio) con los sectores privados, es valioso mostrar que, aunque existen ofertas de trabajo y programas para las víctimas dentro de Cajicá, aún es necesario, por un lado, planear más acciones y espacios de integración para este tipo de población y, por otro lado, destinar un porcentaje del presupuesto de las empresas privadas, de forma que se pueda compensar las insuficiencias presupuestales del ente territorial con el tema de las víctimas. En conclusión, aún hace falta una mejor articulación entre las empresas privadas que puede atender a las víctimas y el ente territorial.

Hipótesis 4.1. No existe articulación para brindar una oferta integral a las víctimas ni se tiene en cuenta la posibilidad de implementar la articulación horizontal y vertical

A continuación, los conceptos de articulación vertical y horizontal sirven para ilustrar las posibilidades que tienen las instituciones para organizar la oferta en las políticas públicas y garantizar una gestión eficiente y eficaz. Según Licha y Molina (2006), la articulación horizontal propende por la conexión entre las entidades del mismo nivel: nacional o territorial y la articulación vertical propende por la conexión entre la nación y el territorio.

Frente a estos dos tipos de articulación es posible triangular los resultados obtenidos de esta investigación con los obtenidos en la investigación titulada Evaluación de operaciones y de resultados de la política de Retornos y Reubicación para el Departamento Nacional de Planeación (DNP) durante el 2017. Los resultados obtenidos en dicha evaluación son producto de la interrelación con procesos de retorno y reubicación experimentados en 34 municipios del país. En términos del presente artículo, es significativo comparar nuestros resultados con los hallazgos del anterior macroestudio, considerando que así

se puede visualizar desde una perspectiva más amplia el problema de articulación institucional.

Como ya se enunció, la percepción evidenciada en el municipio de Cajicá refiere a que la oferta de programas hacia la población de víctimas se hace de manera individual y no se articulan los oferentes para lograr una intervención sobre la población de víctimas, a pesar de lo que se oriente en la Ley 1448 de 2011.

Este resultado es muy semejante a lo obtenido en el estudio anteriormente citado, el cual determina respecto a la percepción que tienen los funcionarios de la gestión en cuanto a la articulación que el promedio de calificación para actores nacionales o territoriales no supera el 3.1 en una escala de 1 a 5. Lo anterior significa la poca implementación de trabajo en equipo para dar solución a necesidades insatisfechas de sectores vulnerables y vulnerados de la población, por lo que implica una doble inversión de recursos, de esfuerzos, para cubrir una misma y determinada necesidad. La Figura 2 ilustra los resultados obtenidos en dicho estudio.

Desde luego, el anterior aspecto podría estar evidenciando en todo el contexto nacional, tal como lo hace el estudio al que se refiere la Figura 2 y que se corrobora en el presente estudio realizado para Cajicá, una problemática que no solo apunta a evidenciar un hecho de ocurrencia nacional, sino que podría estar conectado con otros hechos estructurales en la administración pública de nuestro país.

De este modo, un funcionario del municipio de Cajicá percibe la articulación como se menciona a continuación:

me parece muy importante establecer cómo se está llevando a cabo lo que debería ser la conexión entre el ente territorial, el departamento y la nación, donde señalo que hay una gran responsabilidad de la nación en el tema de víctimas porque allí está presupuestado y allí están las funciones, ahí están las líneas, ahí están las políticas públicas. (Personería, entrevista, 14 de diciembre de 2018)

PREGUNTA	CALIFICACIÓN ACTORES NACIONALES			CALIFICACIÓN ACTORES TERRITORIALES		
	PROMEDIO	MÍNIMO	MÁXIMO	PROMEDIO	MÍNIMO	MÁXIMO
De 1 a 5, siendo 5 la calificación más alta, ¿Qué tan articuladas están las entidades del SNARIV en el nivel nacional para implementar los procesos de retorno y reubicaciones?	2,3	1	4	2,3	1	5
De 1 a 5, siendo 5 la calificación más alta, ¿qué tan articuladas están las entidades del SNARIV en el nivel territorial para implementar los procesos de retorno y reubicaciones?	2,5	1	4	3,1	1	5
De 1 a 5, siendo 5 la calificación más alta, ¿Qué tan articuladas están las entidades del SNARIV entre el nivel nacional y el territorial para implementar los procesos de retorno y reubicaciones?	1,9	1	3	2,4	1	5

Figura 2. Calificación de actores nacionales y territoriales a la articulación para implementar los procesos de RR

Fuente: DNP (2017a, p. 58).

Si bien la desarticulación es un problema que afecta la eficiencia de la política pública, el funcionario continúa desarrollando su idea frente a este aspecto, diciendo lo siguiente:

esto tiene tres eslabones: el nivel nacional, el nivel departamental y el ente territorial. Lo que está haciendo el municipio es lo que le corresponde, lo que hace la Personería es lo que le corresponde, pero encontramos una desconexión con el departamento y con la nación, entonces te voy a poner un ejemplo concreto: llega en este momento un ciudadano que dice que es víctima y que el busca que se le reconozca como víctima, la personería debe recibirle la declaración para establecer, esto tienen unos protocolos y tiene un formato que está establecido en una forma de la Unidad de Víctimas incluso en línea, nosotros le recibimos la información es una declaración que él da, entonces se establece precisamente cuál fue la los hechos por los cuales él tuvo que salir de su sitio de vivienda, lo que sea y que todos los hechos que lo hacen víctima, eso lo recibe hoy la Personería, en línea se lo envía la Unidad de Víctimas y la Unidad de Víctimas le está respondiendo a esa persona si es o no es víctima en un término aproximado de cuatro a seis meses, entonces la Personería oportunamente recibe la declaración, la recepción, hace su trabajo, pero arriba no hay la misma celeridad, la misma agilidad para responderle a ese ciudadano. Si usted es víctima o no es víctima y tienen deambulando al ciudadano cuatro a seis meses a ver si sí o si no, y lo mismo sucede con otro tipo de situaciones, donde el ciudadano tiene que entutelar y nos llegan en las respuestas a nosotros para entregárselas a esa población víctima, entonces en este momento uno encuentra que el municipio empieza a navegar con la población víctima. (Personería Municipal, entrevista, 14 de diciembre de 2018)

Frente a la opinión del funcionario, se puede decir que, así como sucede en el panorama local, dentro del municipio de Cajicá existe una profunda problemática de desarticulación, la cual se evidencia, por un lado, en el vacío institucional existente en la aplicabilidad de la normatividad para proveer una asistencia que se adapte a las condiciones sugeridas en la ley y, por otro lado, en una asistencia que satisfaga las expectativas de las necesidades insatisfechas de las víctimas. Por esta razón, la asistencia subordina a las víctimas a diferentes soluciones o posibilidades que, en términos de sus necesidades, son ineficientes, reiterativas y poco consultadas en el caso de las comunidades étnicas desde sus habilidades o para su sostenibilidad. Teniendo en cuenta todos estos elementos, resulta indudable decir que el enfoque diferencial no es transversal a la asistencia o a las ofertas.

Aparte de que el problema de articulación afecta la integralidad de la asistencia, hay que sumar otro factor como lo es la escasa asignación presupuestal proporcionada a

los municipios para atender las necesidades de las víctimas. Este aspecto no solo surge durante el trabajo de campo realizado en Cajicá (primer caso), sino que también se puede ver en el trabajo que realizó la firma Econometría para el DNP:

ahora la nación debería ayudar a los municipios con recursos en estos proyectos productivos tal cual como lo hace el departamento el SIPOT de la gobernación, lo que pasa es que son limitados los recursos son limitados, entonces se debería sacar ayudarnos, si bien es cierto nos ayudan con esa digamos oferta nacional como el SENA para los cursos que hemos hecho por ejemplo las niñas de confección estuvieron con el SENA, pero la hora de tener recursos quien está poniendo los recursos en un momento dado el municipio, no hay una ayuda de recurso nacional que me diga oiga yo voy a gestionar algún proyecto con la nación en donde yo pueda ayudar a un grupo de personas que tuvieron esa problemática. (DNP, 2017a)

Asimismo, aludiendo a los resultados de la investigación externa, en una entrevista a la Defensoría del pueblo, un funcionario identifica que “a pesar de la reducida asignación presupuestal que se observa en algunos municipios para atender a sus víctimas, los gobiernos locales no están haciendo ninguna gestión de recursos a sus respectivas gobernaciones ni de estas al nivel nacional” (DPN, 2017a, p. 59).

Hipótesis 5. Entre los discursos que manejan los actores que tienen alguna responsabilidad con las víctimas, existe una diversidad de opiniones en relación con lo que representa el enfoque diferencial, de manera que cada quien termina realizando su interpretación y desenfoándose de los parámetros que consagra la Ley 1448 del 2011.

Concretamente, cuando se les pregunta a los funcionarios sobre la comprensión del enfoque diferencial, existen diferentes percepciones. Por ejemplo, se hallan respuestas enmarcadas en el cumplimiento de lo establecido en la Ley 1448 de 2011:

dando cumplimiento a la Ley 1448 de 2011, digamos que su enfoque de política pública tiene como priorización la prevención, protección, garantías de no repetición de las víctimas, la asistencia y la atención a las mismas con enfoque de derechos y tiene el tema de reparación integral. (Enlace municipal de víctimas, entrevista, diciembre 11 de 2018)

Se alude a que debe tenerse presente específicamente a la población indígena, afrodescendiente y ROM. Al respecto, valga la aclaración de que, para el funcionario entrevistado, no se puede aplicar el enfoque diferencial dada la ausencia de esta población en Cajicá:

en este momento no podríamos decir que se pueda ver

el enfoque diferencial, porque el enfoque diferencial como decía está hacia las indígenas, nosotros no tenemos población indígena reconocida que la tengamos detectada; a la población afrodescendiente donde tampoco hay una organización de afrodescendientes. (Personería Municipal de Cajicá, entrevista, diciembre de 2018)

Por otro lado, se enuncia este enfoque como un planteamiento discriminatorio:

pienso de manera personal que el enfoque diferencial a veces en lo que se está convirtiendo es en un enfoque discriminatorio y muchas víctimas por ejemplo que es el caso puntual se sienten re victimizadas al identificarse como víctimas o al pedirse que se acerquen a programas que son específicamente para ellos. (Secretaría, entrevista, diciembre de 2018)

En conclusión, se evidencia que cada funcionario desde su frente, es decir, desde su agenda, asume una comprensión diferente de lo que cree representa el enfoque diferencial, contradiciendo los objetivos que se propone la Ley 1448 de 2011.

En atención a lo expuesto, es relevante enlazar este análisis con los resultados obtenidos en estudios de investigación externos con coberturas más amplias en relación con el número de actores que participan en la ejecución de la política pública, como lo es: “Evaluación de la política pública para la prevención de riesgos, la protección y garantía de los derechos de las mujeres víctimas del conflicto armado” (Conpes 3784 de 2013), realizada en el año 2017 por la consultoría Econometría para el Departamento Nacional de Planeación. En este se trabajó con tres metodologías diferentes: mapeo de actores, *scorecard* y entrevistas a organizaciones de mujeres, organismos de cooperación internacional y a funcionarios del orden nacional y territorial. La consultoría indagó acerca de la claridad de aplicación del enfoque diferencial desagregado por género obteniendo los siguientes resultados que será importantes triangular con los resultados obtenidos en nuestro estudio (Figura 3).

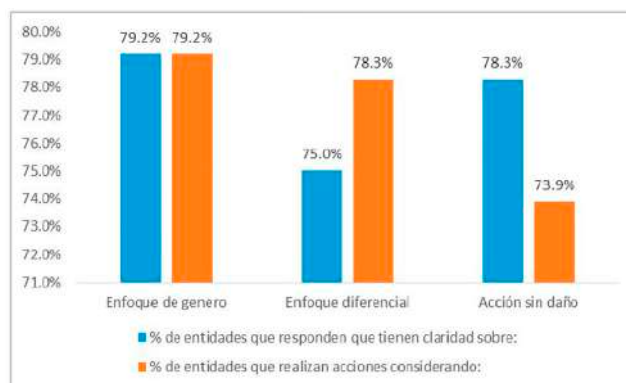


Figura 3. Percepción de las entidades nacionales de la incorporación de enfoques en sus políticas de atención a mujeres víctimas.

Fuente: DPN (2017b, p. 52).

De acuerdo con el autor del estudio del Conpes 3784, es preciso decir que la Figura 3 muestra cómo se tiene comprensión y se realizan acciones específicas en el enfoque de género. En el caso del enfoque diferencial manifiestan tener poco conocimiento, aunque consideran que realizan acciones en relación a este enfoque.

En relación con el tema del conocimiento que tendrían los actores oficiales sobre el enfoque diferencial, específicamente la consultoría encontró que existe una diversidad de interpretaciones en la medida que los equipos al interior de las entidades han desarrollado su propia conceptualización (DPN, 2017b, p. 52). En este aspecto hay total coincidencia con los resultados expuestos anteriormente y se interpreta de igual forma en las entrevistas realizadas por esta investigación en Cajicá.

Conclusiones

En lo que concierne a la evaluación realista, se puede decir que este enfoque contribuye al conocimiento de un fenómeno de forma más profunda, ya que en la medida que el investigador va ejecutando una serie de hipótesis y, por ende, reformulando o mejorando otras, se va indagando más profundamente el fenómeno. Al contrario de la investigación tradicional, la ER da cabida a que se indague por categorías emergentes que van surgiendo en la medida en que se van contrastando nuevas hipótesis, lo que permite acercarse al lente para delimitar la funcionalidad de una política pública y evidenciar la efectividad, el logro de objetivos y los niveles de impacto. De la misma manera, la aplicación de la teoría realista y sus resultados podrían considerarse como enunciados producto de investigación inductiva o enunciados contruidos a través de percepciones, discursos que, al ser triangulados, bien pueden ratificar, complementar o falsear enunciados teóricos o estructurar nuevos argumentos. De esta manera, es una herramienta útil que bien podría

utilizarse dentro de los mecanismos para trabajar teoría fundamentada.

En lo relativo al enfoque diferencial, aunque existe un concepto general estipulado por la Ley 1448 de 2011, este concepto suele tener múltiples interpretaciones entre los funcionarios que deben aplicar la ley en cada una de las instituciones encargadas de atender la problemática de las víctimas. De tal manera, al no existir una caracterización de la población como lo orienta la ley, el resultado es la inclusión de la población de víctimas dentro de la oferta general de intervención social que hace el municipio. Lo anterior puede llegar a determinar que la población víctima no reciba la totalidad de la oferta, que las ofertas sean entendidas como asistencialismo y no como respuesta a las necesidades insatisfechas de dicha población. Se considera entonces, una asistencia a través de la cual, las víctimas que han sufrido los estragos de la guerra, y han sido vulnerados de forma particular por razón de edad, género, orientación sexual y situación de discapacidad no pueden ser reparados y acceder a la justicia de manera equitativa, sino que son parte de una precaria, desarticulada y competitiva estrategia para acceder a los programas del gobierno.

Por otro lado, la desarticulación entre instituciones es un elemento que contribuye a que se sigan proporcionando ofertas de poco impacto. Sería conveniente la existencia de una relación articulada entre las instituciones, tanto en el sentido vertical como horizontal, ya que así

se podría llegar a mejorar el modelo de asistencia que reciben las víctimas.

Pensar en la transformación de la forma en que se oferta y lo que se oferta posiblemente involucra (por ejemplo, en el contexto específico de Cajicá) el fortalecimiento y la participación de las víctimas dentro de los escenarios de diálogo y de toma de decisiones conjuntamente con los actores que representan al Estado. En términos concretos, esto puede llegar a significar la necesidad de fortalecer o consolidar las organizaciones sociales para una debida participación en la ejecución de políticas públicas dentro del marco de un territorio o en poblaciones específicas.

Referencias

- Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH] (2013). *¡Basta ya! Memorias de guerra y dignidad*.
- Concejo Municipal de Cajicá (2016). Acuerdo 04 de 2016 Plan de desarrollo 2016-2019. "Cajicá, nuestro compromiso". https://sigot.igac.gov.co/sites/sigot.igac.gov.co/files/acuerdo_004_de_2016_plan_de_desarrollo_2016-2019-2_0.pdf
- Congreso de Colombia (2011). *Ley 1448 de 2011*. <https://www.unidad-victimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/ley-1448-de-2011.pdf>
- Consejo Nacional de Política Económica y Social [Conpes]. (2013). Conpes 3784 de 2013.
- Departamento Nacional de Planeación [DNP] (2017a). Evaluación de operaciones y resultados de la política de retornos y reubicación. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Sinergia/Documentos/>

08



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



VOCES OTRAS

La democracia radical (agonista) como posible horizonte de intersubjetividad¹

Radical democracy (agonist) as possible intersubjectivity horizon

Juan David Cabrera Ruiz²

Para citar este artículo: Cabrera, J. (2020). La democracia radical (agonista) como posible horizonte de intersubjetividad. *Ciudad Paz-ando*, 13(1), pp. 93-101.

Fecha de recepción: 9 de abril de 2019

Fecha de aprobación: 18 de mayo de 2020

¹ Artículo de reflexión. Vale la pena considerar que a lo largo del texto se comentará la noción de “agonismo” que desarrollan Laclau y Mouffe, y no otras acepciones de diferentes autores, pues múltiples son los acercamientos teóricos que tiene el término; en esa medida, se considera al “agonismo” en relación con el “antagonismo”, como lo afirma Mouffe en *El retorno de lo político* (1999).

² Licenciado en Humanidades y Lengua Castellana, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Filósofo en formación, Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: jcabrerar@unal.edu.co

RESUMEN

A lo largo del texto se procurará hacer un seguimiento exhaustivo a los planteamientos de Hegel respecto al reconocimiento que deviene en un horizonte de intersubjetividad, lo anterior tomando como base las premisas que esgrime en su texto *Filosofía real*, el cual desarrolla durante el periodo de Jena. Teniendo en cuenta lo anterior, el tratamiento de la segunda parte del texto consiste en evidenciar la relación intersubjetiva existente en la política agonista o democracia adversarial que propone Chantal Mouffe, apoyando este horizonte intersubjetivo en los planteamientos hegelianos mencionados anteriormente. El fin último del texto es entablar un diálogo entre la concepción de poder —que en Mouffe se entiende en términos gramscianos de hegemonía— y la intersubjetividad que media las relaciones entre los sujetos, ello con el fin de ver la imprescindible confluencia de estos para un funcionamiento del Estado en relación con el pueblo.

Palabras clave: democracia, hegemonía, la política, lo político, teoría política.

ABSTRACT

Throughout the text an exhaustive follow-up will be sought to Hegel approaches, in respect to the recognition that becomes an intersubjectivity horizon, this taking in count as basis the premises he wields on the text *Real Philosophy*, which is developed during Jena's period. Given the above, the second part of the text treatment consists on evidence the existing intersubjective relationship in antagonist politics or adversarial democracy proposed by Chantal Mouffe, supporting this intersubjective horizon on Hegelian approaches mentioned before. The final purpose of the text is to establish a dialogue between power conception—which in Mouffe is understood in hegemonic Gramscian terms—and the intersubjectivity in the middle of subject relationships, that with the end of seeing the indispensable confluence of this subjects to a state functioning in relationship with the people.

Keywords: democracy, hegemony, politics, political, political theory.

Introducción

Resulta importante considerar en cada una de las apuestas de organización política la relación bifásica existente entre la concepción del poder y el desarrollo de un horizonte de intersubjetividad, ambas han de ser las caras visibles que tenga toda concepción democrática de la política sin importar que puedan desarrollarse en diferentes espacios. Es fundamental pensar escenarios donde se desenvuelva tal nivel de reconocimiento entre los ciudadanos o, siguiendo los planteamientos de Mouffe, entre quienes adoptan a específicas identidades políticas, pues es la garantía de que el ejercicio político —considerando la distinción entre “lo político” y “la política”— se mantendrá en los límites que se aceptan en una concepción democrática.

Cabe destacar, entonces, la relación dialógica entre los horizontes de intersubjetividad que pueden desarrollarse socialmente y el modelo democrático, pues, como se mencionó anteriormente, una democracia solo puede considerarse como tal en la medida en que se relaciona el poder con un horizonte de intersubjetividad que no permita a los ciudadanos *exterminarse* como opuestos irreconciliables. Al mismo tiempo, un horizonte de intersubjetividad solo puede erigirse sobre una base que especifique los principios democráticos (por ejemplo, el sufragio universal como medio para la obtención del poder y no vías de hecho violentas para asegurárselo); así, de no cumplirse lo anterior, fácilmente podría devenir el mundo de la política en totalitarismos o dictaduras autocráticas, modelos que bajo ningún sentido alumbran un horizonte de intersubjetividad entre los ciudadanos y mucho menos brindan una base sobre la que se desenvuelvan los principios fundamentales de la democracia.

Ahora bien, teniendo en cuenta que lo que se busca a lo largo del presente texto es evidenciar el tipo de horizonte intersubjetivo que se entrevé en la propuesta política de Chantal Mouffe, se hace necesario acudir a los planteamientos hegelianos sobre el reconocimiento desarrollados en el periodo de Jena, específicamente en el texto de *Filosofía real* (trad. 1984), pues se entiende en ellos que la intersubjetividad solo puede ser alcanzada mediante el desarrollo constante de un conflicto en el que los actores se reconocen mutuamente como adversarios. En este primer escenario hegeliano no es posible llegar a algún tipo de acuerdo mediado por el lenguaje, pues esto estaría ligado a la positividad, mientras que la relación ha de ser de conflicto, de agresión entre consciencias de sí. En palabras de Hegel:

Lo que tiene que ser *sentado* es el *ser-para-sí real como tal*, no como forma de la cosa —pues ésta no tenía *nada* estable— ni por el lenguaje, y es que el *saber* es real, es voluntad, el *ser-para-sí* como tal; su realidad tiene el significado de ser reconocido por el otro, de valerle como absoluto. (Hegel, trad. 1984, p. 180)

La relación que se procura tiene en cuenta como tópico principal la concepción adversarial de “lo político”, donde se procura el desenvolvimiento de “la política” en términos de un enfrentamiento entre opuestas identidades colectivas políticas —permeadas, por supuesto, por características ideológicas dispares, también opuestas entre sí— por la obtención del poder, es decir, por la facultad de hacer política según las interpretaciones particulares que se tienen sobre los principios democráticos, de convertir en hegemónica su “visión de mundo” particular.

Es difícil considerar en este escenario de enfrentamiento de proyectos políticos el desenvolvimiento de un horizonte de intersubjetividad, pero como se verá a lo largo del texto, es justamente en la diferencia que se reconocen el uno al otro, tal y como se reconocen ambas consciencias de sí en el escenario propuesto por Hegel para encontrar el desarrollo de una intersubjetividad. La dificultad de la aceptación del reconocimiento en una sociedad verdaderamente pluralista —donde existen los escenarios para legitimar el disenso respecto a posiciones políticas— proviene de que tradicionalmente se identifica a la intersubjetividad con el consenso mediado por la razón, como se explicará a lo largo del tercer apartado del presente texto.

Contexto filosófico de la discusión

Antes de dar paso al desarrollo teórico, vale la pena hacer una mención al sentido de la presente propuesta y al ámbito académico en el cual se enmarca. Así, la discusión gira en torno a las perspectivas contemporáneas de filosofía política, las cuales aceptan como necesario el hecho de que las sociedades erijan el escenario práctico de la política³ sobre la base de la democracia. En este sentido, cabe mencionar que las apuestas de Rawls (2015) y Habermas (2010) tienen en común con la teoría de Mouffe y Laclau (2015) el aceptar a la democracia como guía de los procesos políticos que se desarrollan en las sociedades; sin embargo, se alejan a la hora de concebir el relacionamiento entre los ciudadanos, más específicamente entre las posiciones políticas que estos podrían representar.

En un sentido rawlsiano, la organización social debe estar dada en función de su misma refundación bajo condiciones determinadas de cooperación que son establecidas *a priori*, ello con el fin de que sea un agente objetivo el encargado de dictar los términos justos de cooperación, los cuales deben ser aceptados y cumplidos por el organismo social en razón de que los representa a todos por originarse bajo la postura del velo de la ignorancia (Rawls, 2015).

Por otro lado, considerando la posición habermasiana, a través del discurso debe ser posible llegar a unos consensos básicos sobre el funcionamiento de la sociedad y también consensual debe ser la toma de decisiones

3 Entendiendo la política como la base institucional de la sociedad, lo cual sigue el sentido que se le da en Mouffe y Laclau (1986).

políticas que fijarán el curso del ámbito social (Habermas, 2010; 1998). En esa medida, no se parte, a la manera rawlsiana, de fijar *a priori* una serie de consideraciones aceptadas por todos, sino que se van construyendo las condiciones con base en la ética discursiva de quienes participan en la argumentación.

En el marco de las dos apuestas políticas mencionadas líneas atrás (Rawls, 2015; Habermas, 2010), la intersubjetividad se entiende como el reconocimiento en términos particulares de ese “otro” que se construye junto al sí mismo. Así, en la teoría rawlsiana la intersubjetividad tiene lugar al ver en el otro un sujeto político que coopera de la misma forma que el yo, ello en razón de que se ha aceptado el contrato imparcial (consenso traslapado, según Rawls) en el cual se configuran los términos de cooperación y de justicia como imparcialidad. Esto implica que todas las personas que conforman el conjunto social se reconocen como iguales en la medida en que están sujetos a las mismas condiciones establecidas por aquel “ente” objetivo.

En cuanto a la intersubjetividad en los términos de la teoría de la acción comunicativa (Habermas, 2010), en vista de que el objetivo es llegar a consensos sobre la base de la argumentación de las distintas posturas que tienen lugar en la sociedad, todos parten de reconocer en el otro una ética del discurso, una validez argumentativa que devendrá en una discusión que convenza a los demás participantes del debate y dé lugar al acuerdo. El yo y los otros se reconocen en términos de la igualdad que asumen en el momento del diálogo, esto es, todos son interlocutores válidos, en igualdad de posiciones argumentativas, y de ellos saldrá el consenso que sostendrá el devenir político de una sociedad particular.

No pasa esto en la teoría de Mouffe y Laclau (2015), ya que estos últimos no parten de un consenso al cual se deba llegar en el ámbito social ni, mucho menos, de una refundación del marco institucional que determine los términos de cooperación justa, el cual se erigiría como un ente incuestionable en tanto imparcial. Contrario a ello, tiene lugar una argumentación en favor de que las diferentes identidades políticas se oponen unas a las otras en el escenario de lo político, pues en su diferencia se encuentra, justamente, su *ratio per quam* y no solo *sine qua non*. Al no pretenderse un diálogo que dé lugar al consenso ni una igualación de todas las identidades políticas se suele asegurar que no es posible hablar de intersubjetividad en la teoría de la democracia radical. Sin embargo, como se demostrará a lo largo del siguiente texto, la intersubjetividad es un concepto que se construye con base en las dinámicas de reconocimiento, lo cual implica que no se encuentra ligado *per se* a los planteamientos liberales sobre la igualdad o a un entendimiento de la democracia fundado en el consenso con los otros (lo cual da lugar al entendimiento del otro como igual en términos argumentativos).

Es posible, entonces, darle un desarrollo diferente al reconocimiento del otro como opositor válido, el cual no debe ser absorbido por el yo para dar lugar a un contexto, tampoco deben ser eliminados sus objetivos particulares para erigirse como iguales frente a la institucionalidad. Deben reconocerse, pero en términos de su diferencia. Por lo anterior, se tomará en consideración la aproximación hegeliana al concepto de intersubjetividad que se desarrolla en sus primeros manuscritos del periodo de Jena.

Innovación teórica

Al considerar el marco sobre el cual se erige la presente discusión, es claro que la innovación de esta revisión teórica consiste en la conjunción de dos posturas que a lo largo de la tradición filosófica se han puesto en términos de disyunción exclusiva, esto es, o intersubjetividad o democracia radical, pero en ningún caso intersubjetividad y democracia radical. No obstante, debe tenerse en cuenta la perspectiva a partir de la cual se está llenando de significado el concepto de intersubjetividad, ya que este no se encuentra intrínsecamente ligado a las perspectivas liberales del entendimiento de la política.

Ahora bien, en cuanto al encuentro de la teoría posmarxista con las aproximaciones hegelianas, vale la pena realizar una serie de comentarios. Mouffe y Laclau (2015), en medio de la exposición que realizan sobre la manera en la que se ha entendido la teoría marxista luego de los desarrollos teóricos de la segunda internacional, condenan el relacionamiento que se ha llevado a cabo con la dialéctica hegeliana a partir de las apreciaciones de Karl Kautsky. Con lo anterior, se distancian de la consideración marxista en torno a la necesidad del devenir revolucionario basado en el despliegue de la dialéctica hegeliana. Sin embargo, es necesario aclarar que a lo largo del presente texto no se pretende establecer una conjunción con la noción de dialéctica hegeliana, la cual deviene en el materialismo dialéctico (que, como se afirma, es taxativamente rechazado por Mouffe y Laclau), sino que se toman consideraciones previas de Hegel que no se enmarcan en su sistema filosófico posterior a la *Fenomenología del espíritu*, esto es, el que describe a profundidad en la *Ciencia de la lógica*.

Contrario a ello, se tendrán en cuenta los planteamientos en torno a la intersubjetividad que desarrolla Hegel en los principios del periodo de Jena a lo largo de su texto *Filosofía real* (trad. 1984), el cual se publica recién en 1931. En esa medida, no ha habido una conjunción previa que pueda constituir un estado del arte de la temática, pues a raíz de que se entiende la intersubjetividad a partir de las concepciones liberales y habermasianas se ha excluido la postura de la democracia radical (agonista) de las teorías que solidifican un horizonte de intersubjetividad, esto es, de reconocimiento del otro. Se parte de caracterizar el desarrollo intersubjetivo desde una perspectiva disímil a la convencional, argumentando en favor de un

reconocimiento del otro como opositor, no solo como individuo diferente al yo que cuenta con iguales derechos (bien sea en términos de discusión o en términos de cooperación, a la manera de Habermas y Rawls), sino en tanto colectivo con capacidades igualmente válidas para desarrollar un tipo de sociedad particular.

Vale la pena mencionar que, en razón de que se busca ampliar la significación de lo que se ha entendido por intersubjetividad en la tradición de la filosofía política, la conjunción teórica que se presenta queda sujeta a revisiones posteriores que enriquezcan los horizontes de lo político y la política (a la manera de Mouffe y Laclau), esto implica que no debe partirse del consenso en torno a las afirmaciones aquí expuestas, sino que se valida la oposición a las mismas. De esta manera, las perspectivas teóricas sobre la democracia radical se verán ampliadas por quienes se suscriban a dicho intento de categorización.

La intersubjetividad en Hegel (periodo de Jena previo a *Fenomenología del espíritu*)

Para entender a grandes rasgos el concepto de intersubjetividad que se desarrolla en lo que se llamará el estadio de la guerra entre familias, es necesario hacer un recorrido ligero por los estadios que preceden a este con el fin de dilucidar claramente a qué se refiere el reconocimiento y la intersubjetividad. Cabe aclarar que se tomará exclusivamente el desarrollo teórico del periodo de Jena, dejando a un lado las reflexiones sobre el amor del periodo de Frankfurt y todos los planteamientos sobre el estado que suceden a la *Fenomenología del espíritu*. Se tendrán en consideración, por supuesto, los planteamientos de Eugenio Trias en su texto *El lenguaje del perdón* (1981) por considerarse una interpretación clara y precisa sobre el texto *Filosofía real*.

El primer estadio de reconocimiento que se desarrolla en Hegel es el del amor. La reflexión sobre este se aleja de la desarrollada en Frankfurt en la medida en que se abandona el nivel de abstracción, los seres vivientes son dotados con atributos de contingencia que permiten tener en cuenta las diferencias físicas que los surcan. Considerando lo anterior, la relación entre los sujetos humanos se ve mediada por el deseo, pero no permanece eternamente en una simple relación de deseo sin la superación de su referencia al goce, en esta “se alcanza una supresión absoluta y real del objeto deseado por obra de la *consciencia*” (Trias, 1981, p. 63), es decir, se logra un alojamiento del sujeto deseado en la consciencia del deseante y, a la vez, un alojamiento del sujeto deseante en la consciencia del deseado. Puede hablarse entonces de un reconocimiento en tanto hay una diferenciación física, el sujeto deseante se sabe diferente del sujeto deseado, pero cada uno de los sujetos se piensa a sí mismo junto al otro. En palabras de Hegel:

la relación entre los sexos es de tal índole, que en el ser de la consciencia de cada uno de ellos es cada cual uno con el otro, es decir, es una relación ideal. El deseo se libera así de la referencia al goce; deviene un ser-uno inmediato de ambos en su ser para sí absoluto: el deseo se convierte en amor Y en esta intuición de sí mismo, el goce se encuentra en el ser de la otra consciencia. (Hegel citado por Trias, 1981, p. 63-64)

Una vez establecida la relación amorosa, cuando la consciencia de sí se encuentra en el otro y la consciencia del otro en la consciencia de sí, se entra en el segundo estadio del reconocimiento que es la familia. En este estadio, los amantes se convierten en esposos y la relación en sí ocupa el lugar del ser de ambos. En Hegel esta relación se asume como un corolario del orden de la vida donde se posiciona “la relación como categoría central frente a la sustancialidad e independencia de los términos en relación” (Trias, 1981, p. 64), por lo que se entiende que la relación matrimonial solventa las oposiciones físicas —de sustancialidad— de los involucrados. Se erige, entonces, una suerte de intersubjetividad basada en la preponderancia de la relación sobre los términos que la componen (los amantes o, mejor, los esposos con sus atributos de contingencia que los alejan en términos físicos), pero no hay un desarrollo pleno de la consciencia intersubjetiva por estar ligada a un orden natural, no ha habido aún una emancipación de la consciencia, un alzamiento de esta que se identifique con el absoluto.

Aunque no es posible la unión plena, absoluta (en términos de consciencia), sí hay un resultado de la unión en términos naturales, este resultado debe entenderse como el fruto que se alcanza en una relación matrimonial: el hijo. El hijo se convierte en una síntesis natural de la relación entre los padres, por lo que pasan a convertirse en un momento superado por la existencia del hijo; es por ello que Trias afirma: “se piensa al niño como negatividad respecto a los padres porque en él ven éstos su propia *consciencia* objetivada” (Trias, 1981, p. 67). La relación que se construye entre los padres y el hijo no puede tomarse en ningún sentido como una relación intersubjetiva; puede, sin embargo, tomarse como una relación de reconocimiento: la relación de los padres al hijo es de carácter *unilateral*, en el proceso de educación los padres colocan en el hijo su consciencia “la consciencia de los padres se realiza en el hijo, se hace en él concreta y objetiva” (Trias, 1981, p. 68). Esta unilateralidad no permite que exista una unión absoluta que abra el camino a una relación intersubjetiva, pues no es en ninguna medida una relación entre iguales, se ve atravesada por la autoridad que los padres ejercen sobre el segundo.

Teniendo en cuenta el desarrollo truncado de la intersubjetividad que se da en este estadio, se pasa entonces al tercer estado de reconocimiento: la guerra entre familias. En este estadio final se reconoce en un orden superior

el sentido preponderante que tienen las posesiones, las propiedades, pues, aunque en el segundo estadio también desempeñan un papel importante en tanto no es posible pensar una relación familiar que no tenga en el centro a las posesiones, estas nunca pierden su carácter de objeto a pesar de ser interiorizadas por los sujetos de la relación matrimonial; nunca dejan de ser cosa muerta, complementaria. En el tercer estadio, entonces, las posesiones abandonan su carácter de objeto y son reconocidas por el padre de familia —siguiendo la sugerencia de Kojève que remarca Trías—, las posesiones se espiritualizan y se funden con la conciencia de este, son consideradas en la unión con la consciencia mencionada como una totalidad. Este abandono del carácter cosista de las posesiones solo es posible cuando la propiedad se ve amenazada por otro padre de familia, un rival que busca vulnerar la propiedad sobre la que se funda la familia del otro.

En este escenario de guerra absoluta que se fragua por la defensa/ataque de las posiciones entre padres de familia es que puede verse claramente la relación intersubjetiva. Esta, aunque mediada por la violencia y la guerra, permite que haya un reconocimiento entre padres de familia como iguales. El naciente reconocimiento se debe a la espiritualización de las posesiones y la intensión de lanzarse, arriesgando la vida y las posesiones mismas, a una guerra absoluta. Es en esta condición de guerra total donde se revela el absoluto pues, en primer lugar, desnaturaliza la condición del sujeto en la medida en que está dispuesto a arriesgar la vida para conservar su condición de libre y dueño, y, por otro lado, da pie a la disolución de lo singular en pro de una universalidad. Al respecto comenta Trías: “Para producirse ese alzamiento ha sido necesario que el sujeto singular que recibe la agresión arriesgue, con la propiedad entera, su vida misma y se eleve a la condición de consciencia pura de sí” (1981, p. 74).

En este sentido, es importante tener en cuenta que a la hora de comenzar el enfrentamiento con el otro-rival se da un proceso que ya se había comentado en la relación de pareja: se aloja al otro en la conciencia de sí y al sí en la conciencia del otro (refiriéndose a los adversarios enfrentados). Por ello, puede hablarse de una relación intersubjetiva que, sin embargo, no se ve truncada como la anterior por el hecho de no poder separarse de lo natural, de lo vital; en esta, los padres de familia sí logran superar la sustancialidad que impide trascender la relación entre los esposos y los amantes, logran alcanzar el absoluto en tanto consciencias de sí.

Política agonista

Teniendo en cuenta que en apartados pasados se introdujeron, de una u otra forma, los aspectos más generales de la teoría política propuesta por Chantal Mouffe, al menos como un abrebocas teórico que permite identificar aspectos relevantes en la propuesta, se empezará por desarrollar aquí la distinción crucial que hace entre “lo

político” y “la política”. Así, respecto a estas categorías, afirma la autora:

Concibo “lo político” como la dimensión de antagonismo que considero constitutiva de las sociedades humanas, mientras que entiendo a “la política” como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político. (Mouffe, 2011, p. 16)

Salta a la vista un escenario poco común para situar el contexto de las sociedades humanas, pues la autora considera intrínseca la relación entre sociedad civil y antagonismo. Parte de la desmitificación del sujeto social como ser motivado por pulsiones empáticas que devienen en reciprocidad, el cual es capaz de llegar a la *aceptación racional* de un consenso determinado —consideraciones que fundamentan los proyectos democráticos de corte liberal— y se sitúa en la posición contraria: concibe la democracia como un proyecto que solo puede desenvolverse a cabalidad reconociendo la ambivalencia que surca al hecho social, es así como se afirma en uno de los textos que “reciprocidad y hostilidad no pueden ser disociadas” (Mouffe, 2011, p. 11). En esa medida, se aleja de disciplinas que, como la antropología optimista, reproducen la idea del sujeto bondadoso y se inclina por posturas como la del psicoanálisis “y sus enseñanzas acerca de la imposibilidad de erradicar el antagonismo” (Mouffe, 2011, p. 11).

Esta forma de entender la relación social implica también una marcada diferencia en la posición que se tiene respecto a “la política”, pues el desarrollo de esta última va a alejarse radicalmente de la simple alternancia del poder en pos de intereses particularistas que se generaliza en las concepciones liberales sobre la democracia. Así, se ubica en una posición radical donde cada una de las concepciones que se desarrollan en el ámbito de “lo político” —concepciones que, como se verá más adelante, serán entendidas como identidades políticas que se forman según ciertos puntos nodales— buscan la obtención del poder para volver hegemónica su interpretación de los principios fundamentales de la democracia. Lo anterior implica, por supuesto, entender que todas las relaciones sociales son fruto de determinadas relaciones de poder, de determinadas prácticas hegemónicas; en esa medida, vale la pena considerar lo que Mouffe menciona en *Agonística* (2014) respecto a la concepción de la sociedad:

[es] el producto de una serie de prácticas cuyo objetivo es establecer orden en un contexto de contingencia. Denominamos “prácticas hegemónicas” a las prácticas de articulación mediante las cuales se crea un determinado orden y se fija el significado de las instituciones sociales. (Mouffe, 2014, p. 21-22)

Con esta forma de entender la política ya se dan luces sobre la manera en la que se desarrolla el proyecto democrático de Mouffe. En primer lugar, vale la pena destacar que se enmarca en una concepción de democracia representativa, afirma al respecto: “discrepo con el rechazo total a la democracia representativa por parte de aquellos que, en lugar de buscar una transformación del Estado a través de una lucha hegemónica agonista, proponen una estrategia de abandono de las instituciones políticas” (Mouffe, 2014, p. 17). En segundo lugar, y ligado a lo anterior, se encuentran las prácticas de articulación o la conformación de las identidades colectivas de carácter político. Son los que comparten esta identidad en términos de colectivo quienes se enfrentan —como se mencionó anteriormente— a los miembros de un colectivo identitario con concepciones políticas diferentes para alcanzar a darles un significado particular a las instituciones sociales y a los principios fundamentales sobre los que se erige toda concepción política, estos son libertad e igualdad.

Como corolario de las premisas mencionadas atrás, se tiene la imposibilidad de llegar a un consenso racional, a un acuerdo mediado por la razón que sea inclusivo, pues Mouffe, siguiendo a Carl Schmitt (2014), considera que todo aparente consenso está ligado a un acto de exclusión, a una invisibilización del otro sujeto político en tanto —pensando en las democracias liberales que se fundamentan en el consenso de los ciudadanos— no hay mecanismos que permitan hacer legítimo el disenso. Desde la perspectiva agonista se parte de la irreconciliabilidad de los adversarios políticos, bajo ninguna circunstancia se instaaura un diálogo conciliador; por el contrario, se busca desarrollar el conflicto y no en términos de negociación o deliberación —pues se estaría negociando y deliberando para alcanzar un punto medio donde ambos colectivos políticos verían excluido su disenso y llevaría a la reconciliación— como podría interpretarse desde una postura liberal. En palabras de la autora, vale la pena remarcar la diferenciación que se establece entre el adversario en términos agonistas y el competidor en términos liberales:

Quisiera destacar que la noción de “adversario” que estoy introduciendo debe distinguirse claramente del significado de ese término que hallamos en el discurso liberal [...]. Para los liberales un adversario es simplemente un competidor. El campo de la política constituye para ellos un terreno neutral en el cual diferentes grupos compiten para ocupar las posiciones de poder; su objetivo es meramente desplazar a otros con el fin de ocupar su lugar [...]. Es simplemente una competencia entre élites. Lo que está en juego en la lucha agonista, por el contrario, es la configuración misma de las relaciones de poder en torno a las cuales se estructura una determinada sociedad: es una lucha entre proyectos hegemónicos opuestos que nunca pueden reconciliarse de un modo racional. (Mouffe, 2011, p. 28)

Relación adversarial como horizonte de intersubjetividad

En el apartado anterior se describieron los rasgos específicos de la teoría política de Chantal Mouffe; sin embargo, se dejó para este apartado uno de los principios fundamentales para entender la política agonista o la democracia adversarial: la relación nosotros/ellos. Esta distinción que hace referencia a las identidades colectivas de carácter político deviene de la diferenciación entre amigo/enemigo que hace Carl Schmitt (2014), pero Mouffe le da un desarrollo dividido, es decir, toma la relación amigo/enemigo y la relación nosotros/ellos como posibles en el ámbito social, pero no aceptables ambas en una sociedad que se erige sobre principios democráticos, pues una hace referencia a un tipo de enfrentamiento con el otro que puede trascender la esfera de lo político y entrar de lleno en un terreno más relacionado con concepciones morales opuestas.

Ahora bien, para entender la diferenciación que se establece atrás, primero es necesario comprender la noción de “exterioridad constitutiva” que Mouffe toma de Henry Staten. Con ella, se entiende que el desarrollo de determinada identidad implica establecer una diferencia; así, la diferencia es una precondition que posibilita la formación de un “nosotros” como identidad, es decir, primero debe establecerse un “ellos” del cual se diferenciará la identidad particular de un “nosotros”, el “ellos” constituye la exterioridad. Una vez considerado lo anterior, se entiende a cabalidad el hecho de que no pueda existir un consenso en “la política” entre identidades colectivas políticas contrarias, pues el hecho de proponerlo “exigiría la construcción de un ‘nosotros’ que no tendría su correspondiente ‘ellos’” (Mouffe, 2014, p. 25), lo cual resulta imposible por ir en contravía de “lo político”.

La relación amigo/enemigo sigue las mismas lógicas de identificación que la relación nosotros/ellos, pero ambas se desarrollan en escenarios diferentes. Así, la primera se desenvuelve como una relación en la que el otro pone en riesgo la existencia, la amenaza, lo que se busca es la supresión del “otro-enemigo”, su exterminación, por lo que se afirma que esta relación es antagónica; en ella no hay ningún punto de reconocimiento pues el otro no es un igual, sino un sujeto con concepciones imposibles de defender. Por otro lado, la relación nosotros/ellos implica una base para el enfrentamiento en términos políticos, los principios democráticos hacen las veces de esta base; en esa medida, existe un reconocimiento mutuo de ciertos principios que limitan la relación, principios que obligan a conceder al otro el derecho de desarrollar un proyecto político que se erija sobre las concepciones que tiene según la identidad colectiva que adopta, esto se entiende —por oposición al antagonismo— como una relación *agonista*. Al respecto menciona la autora:

Lo que requiere la política democrática liberal es que los otros no sean percibidos como enemigos a ser destrui-

dos, sino como adversarios cuyas ideas pueden ser combatidas, incluso encarnizadamente, pero cuyo derecho a defender esas ideas no sea cuestionado. En otras palabras, lo importante es que el conflicto no adopte la forma de un “antagonismo” (una lucha entre enemigos) sino la forma de “agonismo” (una lucha entre adversarios”. (Mouffe, 2014, p. 26)

Se habla, entonces, de la conformación de una comunidad política en la cual se reconoce el derecho de cada colectivo identitario a defender sus ideologías y procurar volverlas hegemónicas. Se verá en ese otro a un “adversario de legítima existencia [...] al que se debe tolerar. Se combatirán con vigor sus ideas, pero jamás se cuestionará su derecho a defenderlas” (Mouffe, 1999, p. 16). Sin embargo, el hecho de reconocer al otro sobre un escenario de principios democráticos lleva inmerso un consenso de orden procedimental, ambos aceptan llevar un enfrentamiento que se desarrolla en términos políticos, que no pasa a una esfera moral, pero jamás aceptan un acuerdo en las formas como desarrollarán el proyecto. Así, afirma Mouffe:

Precisamente en la tensión entre consenso —sobre los principios— y disenso —sobre su interpretación— es donde se inscribe la dinámica agonística de la democracia pluralista. De allí la exigencia de una doble reflexión, por una parte sobre la manera en que se puede asegurar la adhesión a los valores ético-políticos que defienden esta forma política de sociedad y, por otra parte, sobre las diferentes interpretaciones que se pueden dar de esos valores, es decir, sobre las diversas modalidades de la ciudadanía y las formas posibles de hegemonía. (1999, p. 21)

Así pues, teniendo en cuenta lo expuesto sobre el desarrollo del conflicto en la teoría política agonista, cabe mencionar que el horizonte de intersubjetividad que debe mediar las relaciones entre ciudadanos para la existencia de una verdadera política democrática se encuentra en la relación existente entre los adversarios, es decir, en la relación agonista que media entre el “nosotros” y el “ellos”. Este horizonte de intersubjetividad se relaciona, como se menciona líneas atrás, con el tercer estadio de reconocimiento en la perspectiva hegeliana del periodo de Jena, en la cual es el enfrentamiento entre dos consciencias de sí —que se reconocen mutuamente como consciencias de sí— el que permite un reconocimiento de orden superior ligado a la relación intersubjetiva.

Son entonces pocos los puntos que entran a considerarse para establecer tal relación entre los horizontes de intersubjetividad. De entrada, cabe mencionar que es la defensa de las concepciones políticas ligadas a la identidad la que lleva al enfrentamiento entre adversarios, pues teniendo en cuenta que la identidad de un “nosotros” se forma a partir de la identificación de un “ellos” logra

evidenciarse la oposición; este primer momento puede ser entendido como la negatividad existente entre los padres de familia, comentada por Hegel de la siguiente forma:

Por consiguiente el movimiento no comienza aquí por lo positivo, sabiéndose en el otro e intuyendo así la negación del otro por sí mismo. Al contrario, comienza por no saberse en él, sino que ve en el otro su (del otro) ser-parasí. (Hegel, trad. 1984, p. 178)

En esa medida, mientras que en la guerra entre familias se busca adueñarse de las propiedades del otro, además de subyugarlo, en el conflicto adversarial se busca el derecho a volver hegemónicas las concepciones de los principios democráticos, lo que implica obtener el poder sobre el otro. Es justamente esa lucha por la hegemonía, por el poder, entre adversarios la que permite entender el horizonte de intersubjetividad, pues se está desarrollando en un escenario donde los procesos políticos se reconocen el uno al otro como legítimos, es decir, como formas de hacer política que respetan la base democrática, por lo que se le considera como un igual.

Sin embargo, este reconocimiento de igualdad no implica que se haga a un lado el enfrentamiento, pues ambas identidades, a pesar de haberse reconocido y entrar en el escenario de “la política” como dos opciones válidas de interpretación, se mantienen en una lucha constante por hacer de su concepción de sí y del hecho social una concepción hegemónica.

Conclusiones

Es importante considerar en toda teoría sobre el desenvolvimiento de la política la relación que se presenta con un horizonte de intersubjetividad —remarcando específicamente si existe tal o no—, pues como se mencionó anteriormente, este implica un reconocimiento como iguales por parte de los ciudadanos, incluso al desarrollarse en términos de enfrentamiento con el otro como es el caso de la relación entre adversarios en la esfera de lo político que desarrolla Mouffe. Teniendo en cuenta esto, es necesario remarcar el peso significativo que tienen las lógicas de reconocimiento en las sociedades que aspiran a ser democráticas, pues el reconocimiento por parte de los ciudadanos, en términos de saberse iguales en medio de la diferencia y con posiciones identitarias o políticas válidas —por lo que se descarta el simple igualamiento en términos de derechos asegurados por el Estado—, es el que permite llevar a cabo este tipo de proyecto político.

Respecto a la relación establecida entre los planteamientos hegelianos y la teoría política agonista, cabe mencionar que se entiende la separación existente por desarrollarse la primera en términos metafísicos; sin embargo, puede considerarse el presente texto como un acercamiento a la identificación de relaciones intersubjetivas

en medio de escenarios de conflicto, conflicto con determinadas particularidades como el hecho de erigirse sobre un escenario de principios democráticos que no permiten el exterminio del otro como en la relación amigo/enemigo que se establece desde Carl Schmitt (2014), la cual no se encuentra mediada por una relación de reconocimiento intersubjetiva. Será necesario, entonces, aplicar el principio de caridad para poder aceptar el acercamiento entre los aparatos teóricos, pues la tesis en favor de la cual se argumenta es que es posible hallar un horizonte intersubjetivo, esto es, un reconocimiento, en medio de un conflicto político.

Con lo anterior, es claro que el reconocimiento y la intersubjetividad no deben ser entendidos únicamente desde las perspectivas liberales según las cuales el otro cuenta con los mismos derechos del yo, lo que lo hace un igual en términos políticos. Tampoco es suficiente aceptarla en cuanto a una igualdad en el contexto de un debate para esgrimir argumentaciones válidas que serán consideradas según una ética del discurso. Es posible encontrar un desarrollo intersubjetivo que tiene su nicho fundamental en la diferencia con las demás identidades políticas, diferencia que no debe ser reducida ni en términos de un consenso ni a través de un aparato institucional que las iguale al establecer para todas los términos justos de cooperación.

Es posible reconocer en el otro una apuesta política digna de ser aplicada a la sociedad al igual que la propia, pero no por eso deben buscarse los puntos en común entre ambas, los cuales suelen ser inexistentes por pretender, por ejemplo, diferentes horizontes económicos. En la teoría de Mouffe, se acepta que las diferentes perspectivas políticas configuren un entorno hegemónico solo bajo la condición de hacerle frente con una serie de acciones contrahegemónicas, las cuales se erigen, por supuesto, sobre un entorno de democracia radical. Así, el valor intersubjetivo que se desarrolla en esta perspectiva teórica se encuentra en aceptar bajo las condiciones democráticas el despliegue de una apuesta hegemónica, aun cuando esta sea contraria a los intereses del grupo particular en el cual se desenvuelve una identidad política diferente.

Es claro que, aun cuando es un escenario de conflicto porque cada aproximación hegemónica implica su correlato en la contrahegemonía que pretende reducirlo, hay un reconocimiento entre quienes tienen determinadas identidades políticas en tanto reconocen el proyecto

hegemónico como válido sobre el marco de la democracia. Lo anterior implica que, a diferencia de los planteamientos de Schmitt (2014) donde se pretende *eliminar* al “enemigo” sin reconocerlo, en Mouffe y Laclau (2015) hay un grado de intersubjetividad en tanto se reconoce como una apuesta política válida que debe confrontarse a partir de acciones hegemónicas y no con las armas.

Este encuentro de las identidades políticas sobre un escenario de democracia es fundamental para que tenga sentido la argumentación que implica un horizonte de intersubjetividad, pero definiendo este de una manera disímil a la tradicionalmente aceptada por la filosofía política del siglo XX. Lo anterior le abre las puertas a una perspectiva práctica donde, contrario a lo que han establecido las sociedades democráticas en la actualidad, es innecesario encontrar lo que une para poder desarrollar una apuesta intersubjetiva. Esta última puede estar basada, justamente, en el reconocimiento de la diferencia, en la aceptación de que concepciones políticas no están invalidadas para ejercer y desarrollar determinado proyecto hegemónico, sino que pueden hacerlo aceptando que tendrán que enfrentarse políticamente a su adversario, el cual estará desarrollando estrategias contrahegemónicas (en los límites de la democracia) para validar su propio proyecto y hacerlo, en algún momento, el proyecto hegemónico.

Referencias

- Habermas, J. (1998). *Teoría de la acción comunicativa*. Trotta.
- Habermas, J. (2010). *Facticidad y validez: sobre el derecho y el estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Trotta.
- Hegel, G. (1984). *Filosofía real* (J. M. Ripalda, ed. y trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Paidós.
- Mouffe, C. (2011). *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica.
- Mouffe, C. (2014). *Agonística. Pensar el mundo políticamente*. Fondo de Cultura Económica.
- Mouffe, C. y Laclau, E. (2015). *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Fondo de Cultura Económica.
- Rawls, J. (2015). *Liberalismo político*. Fondo de Cultura Económica.
- Schmitt, C. (2014). *El concepto de lo político*. Alianza.
- Trias, E. (1981). *El lenguaje del perdón. Un ensayo sobre Hegel*. Anagrama.



09



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

CIU
DAD
PAZ
ANDO



Entrevista

La memoria histórica, más que un deber de Estado, un derecho de la sociedad: entrevista a José Antequera

Entrevista realizada por:

Equipo Editorial Ciudad Pazando

Para citar este artículo: Revista Ciudad Pazando. (2020). La memoria histórica, más que un deber de Estado, un derecho de la sociedad: entrevista a José Antequera. *Ciudad Paz-ando*, 13(1), pp. 103-108.

Las metas actuales de Colombia como país, tras los Acuerdos en La Habana con el otrora grupo guerrillero de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del pueblo (FARC-EP) son claras: la reconciliación y la paz nacional. No obstante, en la consecución de estos objetivos, en un periodo denominado hoy por hoy como posacuerdo, existen muchas cuestiones irresueltas que acusan de una respuesta para permitir el tránsito colombiano a la paz. Una de ellas es la construcción y conservación de la memoria histórica, un concepto que se ha encontrado en auge académico en los últimos años, pero que, a pesar de esto, presenta diversas aristas y preguntas, entre ellas las siguientes: ¿cómo construir memoria histórica en el país?, ¿cuál es el lugar de la memoria histórica en la cotidianidad de Colombia?, incluso, ¿cuáles son las instituciones encargadas de llevar a cabo los proyectos de memoria en el territorio nacional?

Con el ánimo de abordar algunas de estas cuestiones, a continuación, se presenta una muy interesante y esclarecedora entrevista realizada a José Antequera Guzmán, abogado de la Universidad Externado de Colombia, magíster en Estudios Políticos de la Pontificia Universidad Javeriana, quien además de haber sido representante de

las víctimas en los diálogos de paz de La Habana, hoy es el director del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación.

Andrés Hernández (A. H.): Estamos muy emocionados de poder contar con su participación. Yo creo que estos espacios son necesarios para que abramos el diálogo y lo primero que quiero preguntar es, ya que usted fue un eje esencial en la creación del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación (CMPR), ¿cómo siente ahora al ser el director y tener las riendas de la construcción de la memoria local en Colombia?

José Antequera (J. A.): Bueno, en primer lugar, obviamente es una idea que hace mucho tiempo había deseado. Me siento contento, creo que es una muy buena oportunidad. Regreso a un tema que había abandonado durante un tiempo porque consideré, en algún momento de la vida, que había trabajado suficiente y que necesitaba trabajar otros temas: la memoria histórica. Después de salir del CMPR y del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), fui asesor de la autora Ángela María Robledo. Ahí trabajé temas de enfoque de género, derechos de las mujeres, economía del cuidado y eso creo que fue también un momento importante, refrescar la mente y llenar-

se de ideas nuevas. Ahora, este año ha sido una situación agridulce, es muy chévere estar en la coordinación del CMPR y tener tantas posibilidades para hacer tantas cosas, sobre todo con el equipo con el que contamos —yo pienso que es un grandísimo equipo—, pero al mismo tiempo hacerlo en medio de una pandemia es estar limitados para hacer muchas de las cosas que quisiéramos. Sin embargo, algunas de ellas, de hecho, están teniendo mucho más impacto en términos numéricos de lo que podrían tener si fueran actividades físicas, aunque es difícil, ¿no?, tocarlo, leerlo, sentirlo. Creo que afortunadamente he trabajado suficientemente el tema de la memoria y del CMPR, eso permite que, junto con el equipo, podamos hacer las cosas bien sin necesidad de llegar a aprender, sabiendo bastante mejor que otras personas, de qué se trata esa clase de trabajo.

Arley Díaz (A. D.): Esto que acaba de mencionar es, de alguna manera, del marco laboral, pero para las personas que lleguen a leer esta entrevista es importante conocer un poco de otro tipo de elementos que permitan configurar una imagen un poco más humana. Digamos que cuando hablamos del director del CMPR, esta figura es a veces es un poco ajena a la cotidianidad. Entonces, en primera instancia, la pregunta sería: ¿quién es José Antequera Guzmán?

J. A.: Ese tipo de preguntas siempre son muy difíciles, personalmente me cuesta mucho. En primer lugar, soy hijo de una familia muy comprometida políticamente. Tanto mi padre y mi madre fueron militantes comunistas en la juventud, mi padre especialmente, quien fue dirigente del Partido Comunista y de la Unión Patriótica, fue asesinado en 1989. Eso hizo que mi infancia estuviera muy marcada por esa circunstancia, aunque afortunadamente creo que haber tenido una infancia muy feliz. A partir de ahí, en el tipo de vida que escogí también elegí tener un compromiso vinculado con eso, siempre sentí que era valioso, que lo mejor que podía hacer en la vida era reivindicar esa historia, reivindicar el orgullo de sentirme identificado con ella. Así, desde pequeño, desde muy temprano, hice parte del movimiento estudiantil, del activismo político en la vida universitaria y cuando iba terminando mi carrera en Derecho hice parte de una fundación que reúne hijos de personas asesinadas, desaparecidas o que han sufrido otros hechos de violencia política. Esto, después de estudiar Derecho y luego mi maestría, significó un compromiso académico y político desde el activismo por la memoria y por la paz. Ahora, esto no resume lo que soy, obviamente es lo que he hecho en mi carrera profesional. En otros términos, también soy una persona fundamentalmente muy comprometida, que piensa todo el tiempo en cómo poder honrar mejor tanto mi historia como el compromiso actual por hacer estas cosas realidad.

En el año 2008 tuve la fortuna de conocer a Camilo González Poso, quien estaba empezando a construir el CMPR. Yo había hecho mi tesis en la universidad sobre el derecho a la memoria, eso hizo que me sintiera muy contento de poder tener la suerte, que creo es una cosa muy excepcional, de poder trabajar en algo que me gustaba, que había trabajado y pensado académicamente. Tuve la fortuna de trabajar allí cinco años construyendo el CMPR. Por supuesto que quienes lo construyeron fueron todos los obreros y obreras que trabajaron en ello, pero pude estar ahí aportando perspectivas, aprendiendo. Allí tuve una experiencia que siempre vinculé con el activismo por la paz y la militancia política por el recambio generacional en la política.

Después me vincule muy fuertemente con el proceso de paz de La Habana. En 2014 pude participar en el proceso de La Habana, en 2015 hice un programa de televisión en Canal Capital donde abordamos un poco estos temas, en 2016 me involucré en el activismo para intentar que el acuerdo no se terminara hundiéndose por esa votación del “sí” y el “no”. Trabajé en el CNMH, y con ello recorrí muchas ciudades del país y de América Latina también, conociendo proyectos de memoria, de lucha por la paz. Y bueno, después trabajé con Ángela María Robledo, como les estaba contando, con los temas de derechos de las mujeres, con enfoque de género y economía del cuidado, eso me fue involucrando más en la política. Hasta hace muy poco tiempo estaba más involucrado con el quehacer político que con la gestión de las políticas de memoria, pero afortunadamente este es un tema que conozco muy bien y esto significó la llegada al CMPR en este año. Pero bueno, ¿quién es uno?, es una pregunta que rebasa esa historia que les estoy contando. Uno siempre es muchas más cosas, ¿no?, pero se demoraría uno mucho en poder contar todo.

A. H.: Ahora, ya que usted lo mencionaba, que hablaba del recambio generacional en la política, y teniendo en cuenta el valor simbólico del CMPR para las víctimas del conflicto, ¿cuál es ese enfoque que usted, como director del lugar, quiere imprimir a los procesos que se gestan allí?

J. A.: Bueno, el esfuerzo que se realizó en la construcción del CMPR sin duda se vinculó siempre con la paz y terminó materializándose o decantándose también con el esfuerzo de un Acuerdo de Paz con las FARC, el cual se firmó en La Habana primero y luego en el Teatro Colón. Eso fue muy valioso, ¡valiosísimo! Digamos, lo que pase con el Acuerdo de Paz no elimina el hecho de que en este país, gracias a ese esfuerzo, se logró un cambio muy importante en lo que llaman algunos autores la conciencia humanitaria de la sociedad colombiana, que hizo que cuando la gente creyó que era posible que volviéramos a la guerra, esta saliera a las calles masivamente y decir: “acuerdo ya, a la guerra no volvemos nunca”. Eso no se

lo esperaba nadie debido al pasado del país y al discurso de que nos habíamos acostumbrado al conflicto. Fue muy importante también en términos de formar una conciencia para la generación de un compromiso con la no existencia del conflicto armado.

Sin embargo, a partir del 2016, el esfuerzo de memoria, en mi concepto, es un esfuerzo que tiene que definirse de alguna manera por la búsqueda, no de la paz en abstracto, no del acuerdo de paz o la defensa del acuerdo de paz pasado con las FARC, sino con el fondo o la esencia de las transformaciones que se buscan con el Acuerdo de Paz: la democratización del país. En los acuerdos de paz, lo que hay es una ventana de oportunidad para la democratización, no porque él sea la forma de silenciar los fusiles y acabar con las guerrillas simplemente. Yo creo que, sobre todo, tenemos que hablar, no de memoria para la paz, sino de memoria para la democracia. Creo que es un concepto que, además, cobra mucho valor en nuestro tiempo, considerando la crisis de la democracia liberal que vivimos en este momento. Una crisis que, por supuesto, está vinculada con el hecho de que la democracia liberal en sí misma —a parte de la crisis que tiene su ejecución— se ha permitido demasiada mercantilización de los mecanismos democráticos y la desvinculación con los derechos sociales, económicos, culturales. Pienso que tiene mucha importancia porque este año, cuando estamos viendo el 2020 y nos vemos de frente a las amenazas globales de la pandemia o el calentamiento global, creo que necesariamente tenemos que volcarnos a la discusión sobre la democracia del siglo XXI. En esto, la memoria nunca ha sido una cuestión, digamos, de mirar al pasado, siempre ha sido una reminiscencia a la experiencia histórica en función del futuro, entonces, la orientación que le queremos dar al CMPR es la de memoria para la democracia.

A. D.: Hablando de todo esto, de este giro que acaba de comentar, y dado que el acuerdo ha venido suscitado una época de tensiones y de negociaciones más allá de la firma del acuerdo, según usted, actualmente, ¿cuál es el lugar e importancia del trabajo realizado en el CMPR para la paz y la reconciliación nacional?

J. A.: Bueno, yo creo que los entes de memoria cumplen muchas labores en abstracto que en sí mismas tienen un valor. Tener un espacio que brinda políticas y ofertas alternativas para que muchas personas, instituciones, víctimas u organizaciones sociales, expresen sus consideraciones y reivindicaciones, ya tiene un valor. Si el CMPR solo fuese un lugar donde la gente puede hacer gratuitamente sus actividades, con auditorios y salas dispuestas para ello, ya tendría sentido que existiera en Bogotá. No obstante, yo creo que el plus, digamos, de la actividad que allí se realiza, más allá de hacer la gestión de un edificio, está sobre todo en formar una cultura de reivindicación democrática en nuestra sociedad. No lo quiero reducir so-

lamente a la movilización, porque cuando la gente piensa en movilización todo el mundo se imagina que es marchar y la movilización es mucho más que eso.

Ahora, la movilización es importante porque nuestra sociedad está permeada de muchos elementos nocivos. Estamos frente a las amenazas a la democracia, los asesinatos a líderes sociales, las masacres, toda la historia de victimización que tenemos en Colombia, de una violencia que es antidemocrática porque es favorable para la concentración de poder y es adversa a la distribución del mismo. Nuestra sociedad impulsa poco la democracia. Por supuesto que hay una masa crítica de organizaciones y de víctimas que se movilizan frente a muchísimas cosas y lo hacen de manera activa, pero eso generalmente no logra alcanzar a las mayorías, aunque afortunadamente ha logrado alcanzar legitimidad. Eso es lo que pasa cuando la plaza de Bolívar está llena de gente exigiendo la paz, no es comparable con respecto a los siete, seis u ocho millones de bogotanos, pero es una expresión plenamente legítima.

Se trata de que la sociedad reivindique la posibilidad de que exista la democracia contra esas expresiones nocivas y que, además, las comprenda como tales. Que no simplemente se conmueva y, con esto, que no simplemente exista un CMPR que hace rituales públicos de conmemoración. No se trata de que la sociedad rechace en abstracto y diga que esas cosas están mal o, mucho peor, que las justifique repitiendo que esas cosas debieron haber pasado porque quienes las sufrieron lo merecían, que es lo que pasa un poco en nuestra historia. Entonces, lograr formar una sociedad así creo que es muy difícil, es un trabajo muy duro y es un trabajo que no hacen conscientemente todas las instituciones que deberían. Afortunadamente, creo que existe el CMPR para ello.

A. D.: Yo tengo una pregunta aquí, respecto a algo que reitera bastante: el trabajo de la construcción de la memoria histórica. Dada la importancia que esta labor tiene, que construye el presente y edifica las perspectivas del futuro, ¿qué tan importante es el cuidado hay que tener en un ejercicio como el del CMPR respecto a discursos nocivos que pueden cristalizar en la memoria histórica algo contrario a lo que se esperaría de una institución como esta?

J. A.: Creo que no se trata de convertir los organismos como el CMPR en instituciones que batallan contra lo que consideramos son versiones hegemónicas de la historia oficial. Es decir, el diagnóstico que yo creo que hay que hacer no es que en Colombia hay un discurso hegemónico unificado desde el poder, que sí que lo hay y se expresa desde los medios de comunicación y e instituciones que narran y cuentan la historia del conflicto de una manera que invisibiliza las voces de las víctimas, porque entonces las instituciones democratizadoras lo que hacen es

oponer una visión frente a eso, dicen: “no, al contrario, no es lo que usted dice, es lo que digo yo”. Creo que las instituciones nuestras no están para temerle al debate democrático sobre la historia.

Ustedes mencionaban ahora que *Ciudad Paz-ando* es una revista científica que reivindica el valor de la realidad factual, lo que no puede ser negado porque es producto de la investigación y, en ese sentido, produce la verdad. Entonces, para decirlo en estos términos, en los últimos años se ha dicho que en Colombia no hay conflicto armado interno, sino que simplemente hay una amenaza terrorista, y sobre esto no hay que tenerle miedo en decir: vamos abrir el debate democrático acerca de qué fue lo que pasó en la historia reciente del país. No simplemente oponer una versión que diga “no, sí existió un conflicto político, social y armado en el que el Estado es responsable”. Vamos a abrir el debate democrático, pero al abrirlo vamos a vincularlo con las verdades factuales, las verdades que dicen las sentencias de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, las verdades que dicen las Altas Cortes, las verdades que están en los archivos de investigación de las organizaciones sociales, las verdades que están en el proceso de investigación que ahora está realizando la Comisión de la verdad o las verdades que fueron descubiertas por el CNMH. En esa realidad factual de ninguna manera va a ser sostenible que en Colombia ha existido una amenaza terrorista simplemente.

Además, cuando las demás personas se involucren con el debate, más allá de observar cómo una institución pelea contra otra, van a apropiarse de su experiencia histórica y comprender su propio lugar. Van a comprender su propio sitio frente a los asesinatos, las masacres y las desapariciones que continúan. La gente no simplemente va a esperar que nuestras instituciones produzcan la versión correcta. Entonces, por supuesto que hay que tener cuidado. Hay que tener cuidado con respecto a usar bien las metodologías de investigación en los trabajos de memoria y hay que tener cuidado con respecto a saber cómo se hacen las actividades, los procesos, etc.

Ahora, también es verdad que en este momento fuerte cualquier afirmación puede ser fácilmente calificada como peligrosa, y a mí esa parte me parece que no está bien. Nos atrevemos a pensar en si una masacre es una masacre si o debería ser llamada de otra manera, si un acontecimiento tiene el nombre que normalmente ha tenido. A mí me parece que esa clase de cuestionamientos, cuando se hacen bien, cuando se hacen rigurosa y honestamente, no tienen por qué ser considerados o calificados como peligrosos. Creo que en nuestra sociedad hay una tendencia a calificar cualquier posibilidad disruptiva como algo que de entrada debemos evitar porque legitima el bando contrario: “¡cuidado con lo que estás diciendo porque estás dándole motivos al otro!”. Una lógica de polarización que creo que es negativa. El CMPR y las otras tantas instituciones dedicadas a la memoria son espacios

para el debate y la creación, en nuestras instituciones no se le puede temer al cuestionamiento.

A. H.: Sobre organismos generadores de construcción de memoria, como la Comisión de la verdad, que tiene que entregar un informe, digámoslo, un informe del conflicto armado, de la verdad de lo ocurrido, ¿cuáles son los desafíos que enfrenta ahora la construcción de la memoria con esto que está pasando en el país? Porque mire a dónde estamos regresando en el tiempo. Si usted se da cuenta, cuando firmamos los Acuerdos estábamos dialogando en medio de las balas, en medio del ruido de los fusiles y la confrontación. Aquí estamos construyendo memoria otra vez en medio de un conflicto, de unos vejámenes que deja la guerra que nos hacen daño a todos.

J. A.: Bueno, hay un desafío viejo, ese desafío que persiste: la negación de las violaciones a los derechos humanos. Mejor dicho, la negación de los crímenes que han ocurrido en el marco del conflicto armado interno. Hay un desafío en ese sentido porque la ejecución de las violaciones a los derechos humanos lleva incorporada la pretensión de que no se conozcan ni se reflexione sobre sus magnitudes ni sus responsables. Por supuesto, en ese sentido creo que es muy valioso lo que hace la Comisión de la verdad, pero creo que en Colombia estamos en el reto de saber cómo se puede construir memoria de tal manera que, tanto en el método de investigación como en el método de explicación, no produzcamos lo que no queremos producir: acción con daño, que las víctimas se sientan utilizadas, que las expresiones de esas memorias signifiquen que cuando la gente las vea las considere irrelevantes o las considere relevantes. Lo importante es que las considere lecciones de pacificación.

Por otro lado, creo que un reto muy importante es ciertamente el de la polarización. Hay gente que en Colombia dice que no existe, sino que simplemente hay exacerbación de discursos de la extrema derecha. Yo creo que hay exacerbación de discursos de la extrema derecha y que eso no excluye el hecho de la polarización. Cuando me refiero a la polarización, no me refiero simplemente al cambio de este discurso de: “hay posiciones de extrema derecha, hay posiciones de extrema izquierda, entonces, lo que hay que tener es una posición de centro”. Eso no lo comparto mucho y creo que la visión sobre la polarización que nos preocupa es que, efectivamente, cada vez hay más dificultades para que posiciones distintas en la sociedad dialoguen entre ellas y no se considere que el cuestionamiento que trae una visión a tus pre-supuestos es un cuestionamiento moral o es un cuestionamiento que debe ser respondido como un rechazo moral con una descalificación plena.

Creo que la polarización se está convirtiendo en un problema muy serio en nuestra sociedad, lo es a nivel cotidiano y lo es a nivel de la memoria histórica, porque

quienes defienden que en Colombia no hubo conflicto armado interno y quienes, en cambio, defienden que aquí hubo un genocidio contra las comunidades agenciado por el paramilitarismo, no están teniendo ningún diálogo. Uno podría decir: “ah, pero es que no se puede hablar absolutamente nada con alguien que defiende una posición tan absurda”, y sí, es muy difícil hacerlo, pero también es cierto que esas “opiniones absurdas” que circulan a través de las redes sociales o de los medios de comunicación están conformando bloques en la sociedad. La gente no es capaz de hablar sobre la experiencia lógica que nos pertenece a todos.

Toda la sociedad tendría que ser capaz de poderse ver en la experiencia histórica que hemos tenido, no hay otra forma de evolucionar como seres humanos y sociedad si no es siendo capaces de observar la experiencia histórica, incluso para saber que la queremos negar y que no queremos volver a saber nada de ella, pero para saber que se está ahí. Me parece que eso realmente es un reto muy fuerte e importante.

Hay otro reto y es que es muy difícil trabajar el tema de memoria y explicar la importancia que tiene este tema para personas y comunidades que no ven en esta cuestión un avance favorable a sus necesidades vitales más fuertes, más urgentes, más sentidas. Entonces, tú quieres trabajar memoria en un barrio popular, ello es muy importante, pero no por tu trabajo, es muy importante para la reconstrucción del tejido social, para la reivindicación identitaria, para mil cosas, y probablemente muchas de esas comunidades tienen para responderte que la memoria no da de comer. Bueno, yo creo que esos son algunos de los retos, ¿no?, pero hay más, hay muchísimos.

A. D.: José, ya prácticamente vamos cerrando, pero no podemos concluir sin preguntar algo acerca de lo más reciente que ha ocurrido, y creo que se conecta justo con lo que mencionaba de lo difícil que es tomar posición frente a la experiencia histórica: ¿qué opina sobre lo que ha pasado con los monumentos al soldado en Palmira o lo que pasó en Popayán con la estatua de Sebastián Belalcázar?

J. A.: Yo pienso que en lo que se refiere a tomar posición sobre la experiencia histórica no hay prácticamente ningún debate. Es decir, solo hay debate en la medida en que nos movamos en la superficie de la polémica más burda, ¿no?, pero cuando le metemos un poco de conocimiento histórico yo creo que no hay debate. La estatua de Sebastián de Belalcázar la ubicaron en uno de los cerros sagrados de las comunidades indígenas de Nariño y por supuesto que lo que hicieron fue absolutamente violento con esas comunidades. Sebastián de Belalcázar no puede ser considerado simplemente el “fundador” de una ciudad cuando todos sabemos que tiene el prontuario que tiene, un prontuario que incluso fue reconocido en España cuando fue juzgado como criminal antes de que termi-

nara muriendo aquí.

Efectivamente este asunto tiene que ver con la forma, y el asunto de la forma también es que lo ideal sería que el Estado colombiano, incluyendo sus autoridades municipales y territoriales, comprendiese que la cuestión de la memoria es parte integrante de la democracia y los derechos humanos. Si eso fuese así, como país podríamos avanzar al saber que todos los territorios en el país, todos los mapas, las cartografías de nuestras ciudades están llenas de tergiversaciones, de cosas que ofenden, que son marcaciones impositivas en el espacio público, de poder, de dominación. Eso tendría que cambiar en virtud de la política de derechos humanos.

Así como la política de derechos humanos propende a la eliminación de la esclavitud, de la tortura, de la explotación sexual, tendría que eliminar la imposición violenta en el espacio público, de marcas simbólicas que son favorables a esa violación de derechos. Eso tendría que ser así en todos los territorios y debería implicar que hubiese discusiones para hacer cosas creativas en el marco de políticas de memoria: quitar un monumento de un lugar ponerlo en otro, acompañarlo de otro, eventualmente quitar uno de un lugar definitivamente y no poner nada en ese lugar. Hay todas las posibilidades que ustedes quieran. No obstante, eso no es así, en Bogotá, donde existe un poco de esa política de memoria, digo un poco en el sentido de que tampoco es que haya una plenitud absoluta para que muchos de los lugares que deberían ser reconocidos en esta ciudad como lugares de memoria sociales o que, en cambio, son lugares de memoria, se transformen desde ya, pero bueno, hay una voluntad administrativa política para eso.

Aquí han pasado cosas que pueden ser interesantes, que son diferentes, y también hemos fracasado en muchas de otras. Alguna vez se intentaba, por ejemplo, que la placa que hay en el Palacio de Justicia que dice “aquí murieron personas porque un comando del M-19 lo asaltó financiado por Pablo Escobar”, o se quitara o se cambiara por una placa que las víctimas pedían que se construyera, la cual decía: “las víctimas del palacio de justicia por desaparición forzada no fueron por culpa de Plazas Vega”. De hecho, esa placa existió, el CMPR la mandó a hacer en el momento en que Plazas Vega estaba aun con su condena vigente, luego cuando le meten una sentencia absolutoria, él demandó la existencia de esa placa y la tuvieron que quitar del Palacio de Liévano.

Así, por ejemplo, Ati Quigua planteaba hace mucho tiempo que se cambiara el nombre de la Avenida Jiménez porque alude a Gonzalo Jiménez de Quesada. Ahora, cuando eso está totalmente lejos de posibilidades de discusión, como departamento o ciudad en Nariño, el Cauca o Popayán, están estas reacciones de extrema derecha, cartas que dicen que vamos a reivindicar la herencia hispánica de Sebastián de Belalcázar. Pues evidentemente se producen esa clase de hechos y ahí hay una correlación de fuerzas de poder. Ahí sí te lo digo como analista, más

que según mis pretensiones, pues siguen el curso de las relaciones de poder. Es decir, en la medida que hay un Gobierno que defiende esa herencia, el Gobierno utiliza sus mecanismos y sus métodos para judicializar, castigar o perseguir a las personas que hicieron esto, y eso es algo con lo que yo no estoy de acuerdo y creo que tendría que ser de una manera totalmente diferente, pero es lo que pasa. Además, no creo que de ninguna manera los indígenas que tumbaron la estatua de Belalcázar hayan pretendido que no iban a recibir sanciones y consecuencias, pero lo hicieron sabiendo que iban a tener que enfrentar las consecuencias de sus actos, esa es la forma del funcionar del movimiento indígena.

En resumen, en Colombia tendría que haber una política de memoria amplia nacional, garantista de los derechos humanos, que implicará cambiar plenamente el espacio, sus marcas, sus determinaciones. En Bogotá hay avances en ese sentido, no tantos como quisiéramos, pero los hay. No obstante, en otros lugares hay cero avances y allí es donde se está viendo, por ejemplo, esa clase de actos. Yo no los juzgo porque son violentos o no, me parece mucho más violento haberle impuesto al movimiento, al pueblo indígena y a todo el país la estatua de un genocida en un morro que también es un monumento sagrado de los indígenas y creo que es un asunto que, para resolverse, tendría que inclinarse a favor de causas democráticas.

A. H.: José, muchísimas gracias. Han pasado 45 minutos y bueno, lo felicito de parte del IPAZUD porque hemos visto que se han movido totalmente a pesar de la virtua-

lidad. Siempre vemos actividades por parte del CMPR, conversatorios, gente de fuera explorando y discutiendo, como usted dice, a través del diálogo. Para finalizar, quería hacerle una última pregunta, ¿cuál es el mensaje que deja José respecto a la memoria histórica?

J. A.: Bueno, lo primero es que la memoria, por más que nos han dicho que es un deber del Estado y, en ese sentido, casi que depende de la voluntad de las instituciones, realmente es un derecho, es un derecho de la sociedad, no solamente de las víctimas. Conocer, reconocer, discutir y dialogar entorno a la experiencia histórica, y más en nuestra experiencia histórica que está atravesada por violencia, tenemos que reivindicar ese derecho desde la juventud, lo tenemos que hacer desde la universidad y tenemos que hacerlo, no para regodearnos o para complacernos en nuestra tragedia, comparándonos con otros países diciendo que nuestra tragedia es mayor o menor, sino para tener fundamentos históricos con los cuales continuar trabajando por la democratización real de nuestra sociedad, que al fin de cuentas es la realización de la paz.



10



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

CIU
DAD
PAS
ANDO



DOSSIER

*Reparación simbólica: jurisprudencia, cantos y tejidos*¹

**Wilson Díaz Gamba²,
Jairo Andrés Hernández Cubides³,
Jefferson Arley Díaz Mesa⁴**

Para citar este artículo: Díaz, W., Hernández, J. y Díaz, J. (2020). *Reparación simbólica: jurisprudencia, cantos y tejidos*. *Ciudad Paz-ando*, 13(1), pp. 109-113.



1 Sierra, Y., Moreno, L., López, A., Motta, E., Castro, L., Albarracín, M., Mendoza, L. y Ordoñez, V. (2018). *Reparación simbólica: jurisprudencia, cantos y tejidos*. Universidad Externado de Colombia.

2 Magister en Investigación Social Interdisciplinaria; especialista en Desarrollo Humano y Procesos Afectivos; licenciado en Ciencias Sociales; psicólogo. Docente titular Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Director del Instituto para la pedagogía, la paz y el conflicto urbano (IPAZUD). Correo electrónico: wdiazg@udistrital.edu.co

3 Magister en Derechos Humanos y Derecho Internacional de los Conflictos Armados de la Escuela Superior de Guerra “General Rafael Reyes Prieto”; administrador público y especialista en Derechos Humanos, Escuela Superior de Administración Pública de Colombia. Investigador de la línea Memoria y Conflicto del Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano (IPAZUD) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: jahcubides@gmail.com

4 Licenciado en Educación Artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Líder y cocreador del semillero de investigación “Aproximaciones Prácticas a la Música Sinfónica SEMUS”. Correo electrónico: arleydiaz9410@gmail.com

La realidad de Colombia tiene un inexorable vínculo con la violencia, así lo testifican la gran cantidad de productos académicos que han puesto su foco de estudio en analizar las consecuencias del longevo conflicto que ha permeado las dinámicas sociales, políticas y cotidianas del país a lo largo del último siglo, además de los constantes, y ya parte del día a día colombiano, reportajes acerca de la violencia que parece no parar a pesar del hito mundial que significó la firma de los Acuerdos de Paz con el entonces grupo guerrillero de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP) en el año 2016, hoy partido político Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común o partido FARC.

No obstante, este esfuerzo significó el paso de la nación a un periodo de construcción de paz, encaminado, según la academia, a la conocida etapa de posconflicto. Este periodo ha sido bautizado en Colombia, con el pasar de los años, como posacuerdo y remite puntualmente al derrotero nacional para el cumplimiento de lo acordado, la reparación de las víctimas y la consecución de las metas actuales del país: la reconciliación y la paz nacional. Ahora bien, acerca de estas metas, no es complicado entender que una depende de la otra: la paz nacional no será posible si antes no se atiende la urgencia de reconciliarnos como país. Aquí es donde toma relevancia la labor de reparar a las víctimas, si es que en verdad se desea, como nación, el tránsito a la paz.

Esta es una tarea titánica, así lo ha sido, como lo atestigua la historia en todos los escenarios que se han pautado para la superación definitiva de un conflicto a lo largo del mundo. Ejemplos como los de Alemania, Sudáfrica, El Salvador o Argentina dan testimonio de ello: los caminos para la reparación de las víctimas se bifurcan y se acercan intrínsecamente a la multiplicidad que nos caracteriza como humanos. En otras palabras, los mecanismos de reparación a las víctimas de los conflictos son tantos y tan variados como las necesidades que presentan las diversas comunidades que esperan por ser atendidas en un proceso posterior al conflicto.

Sobre lo anterior, el derrotero de Colombia no parece ser diferente, incluso puede ser más complicado, pues aunque el conflicto con las FARC haya terminado, el país sigue siendo presa de diversos tipos de grupos armados ilegales como la agrupación guerrillera Ejército de Liberación Nacional (ELN) y los múltiples frentes de las Auto-defensas Unidas de Colombia (AUC), sin contar el sinfín de organizaciones criminales que pautan por la violencia en la cotidianidad actual del país.

Sin embargo, es innegable que el país ha venido fortaleciendo el armazón normativo e institucional en pro de la transición a la paz y, con ello, de la reparación a las víctimas. Testimonio de ello, es la actual Ley 1448 aprobada en el año 2011, o Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, que tomó los avances logrados por su antecesora, la Ley 975 de 2005, para configurar todo un entramado

de mecanismos que propenden a la reparación integral de las víctimas del conflicto en el país. Los lineamientos para la reparación que estipula esta ley son diversos, esto no podría ser de otra manera puesto que el conflicto en Colombia ha sido tan longevo que ha enmarcado demasiados avatares para la violencia. Es necesario un panorama de necesidades de reparación a las víctimas ineludiblemente heterogéneo.

La academia no ha desconocido este panorama, por ello, en los últimos años se ha observado un incremento evidente en la producción académica que analiza, teoriza, problematiza y propone sobre los caminos de Colombia para la reparación de los daños materiales e inmateriales que ha dejado el conflicto en quienes habitan el territorio nacional. Dentro de los mecanismos para la reparación inmaterial, siendo este uno de los más problemáticos debido a que atañe comúnmente al daño moral de las personas, se encuentran los lineamientos para la reparación simbólica (RS), una arista que se encuentra dentro de las precisiones de las medidas de satisfacción de la Ley de Víctimas, y que en los últimos años se ha encontrado en auge debido a su potencial latente en la reparación del tejido social, la reconciliación y en la construcción de la paz nacional. Es precisamente sobre uno de los productos de investigación que ha nacido, sobre el estudio de la RS, uno de los más relevantes a nivel nacional según quienes elaboran esta reseña. De este versa el presente documento.

Reparación simbólica: jurisprudencia, cantos y tejidos es el nombre que recibe el primer volumen de la serie “Estudios sobre la reparación simbólica”, adelantado por línea de “Derechos Culturales: Derecho, Arte y Cultura”, perteneciente al Departamento de Derecho Constitucional de la Universidad Externado de Colombia. Con la edición de Yolanda Sierra León y la coordinación editorial de Manuel Alejandro Albarracín Pinzón, este libro se compone de 343 páginas de texto precedidas de una cubierta que se nutre de las fotografías “Vajilla de Camacho” de la serie “¿De qué sirve una taza?”, de los fotógrafos Juan Manuel Echavarría y Fernando Grisales.

Como su nombre lo indica, esta publicación es un producto de la investigación sobre la RS que busca presentar algunas de las pesquisas más relevantes sobre el tema en la nación y, además, ofrece un par de capítulos dedicados al análisis del marco internacional referente al tema. El libro se divide en un total de ocho capítulos, cada uno fruto del trabajo de un investigador en particular, lo que en suma compone un equipo de ocho autores en total. Dada la riqueza textual e investigativa que los diferentes apartes proveen a la obra en conjunto, a continuación se presenta una reseña general que busca evidenciar algunos de los elementos e ideas más sobresalientes de cada uno de los apartes.

Desde la introducción del libro, por Yolanda Sierra, la publicación ofrece al lector la presentación de algunos conceptos que son, cuanto menos, interesantes. El

primero de ellos toma el nombre de “litigio estético” y deviene de las labores de RS que llevan a cabo las propias víctimas desde el seno de su cotidianidad ayudadas de su bagaje y construcción identitaria y cultural. Este se contrasta con el segundo concepto llamado “litigio artístico”, el cual remite a las acciones en favor de la RS, pero que nacen de la labor profesional del artista a través de sus obras de arte. Finalmente, se enfatiza en que la RS es una labor profundamente potente y rica en materia de reparación inmaterial, en tanto enmarca el uso de elementos simbólicos (comúnmente artísticos o culturales) que pueden narrar lo inenarrable y se presentan como una herramienta al alcance de todos en el derrotero de la reparación a las víctimas.

En el primer capítulo, “Reparación simbólica, litigio estético y litigio artístico: reflexiones en torno al arte, la cultura y la justicia restaurativa en Colombia”, Yolanda Sierra presenta algunas reflexiones y redes entre los litigios estético y artístico, la RS y la justicia restaurativa (JR). Estas relaciones se basan, principalmente, en el poder del arte y la cultura para movilizar elementos sociales en pro de la reparación y las conexiones que tiene esto con el modelo de JR, donde se privilegia la reintegración a la sociedad, el perdón y el diálogo para la resolución de conflictos.

A continuación, “El arte y las garantías de no repetición de graves violaciones a los Derechos Humanos”, por Lina María Moreno, propone un análisis del concepto de garantías de no repetición. Para ello, presenta algunas puntualizaciones de este concepto a nivel internacional con el fin de ratificar que en Colombia, gracias a su historia con el conflicto, es necesario que los lineamientos normativos referentes a la no repetición no estén solo dirigidos a la ejecución estatal, sino a la transformación del imaginario colectivo nacional y también al actuar cotidiano de su población.

Respecto a lo anterior, propone al arte como un mediador para este objetivo, resaltando sus cualidades para la movilización de elementos simbólicos y la emancipación de la violencia. En este sentido, comenta, acerca de los tejidos de Mampuján, que gracias a que la cultura colombiana es el resultado de la violencia estructural y directa a la cual han sido sometidos sus habitantes durante tanto tiempo, son las mismas intervenciones culturales de la población nacional las que pueden inmiscuirse en el discurso general del país a partir de la sensibilización del carácter violatorio del pasado reciente.

El siguiente capítulo, llamado “La dicotomía de la reparación simbólica frente al daño inmaterial y las violaciones a los Derechos Humanos. La evolución de las categorías del daño y su reparación en la jurisprudencia del Consejo de Estado de Colombia”, Adriana Carolina López Quintero menciona que para que exista una labor de reparación debe existir un acervo probatorio que corrobore un daño y, en el caso del inmaterial, este es

complicado de conceptualizar y tramitar debido a que debe ser de carácter moral. De esta manera, menciona que la RS debe librarse, en primera instancia, del paradigma tradicional que sugiere establecer un precio acorde con el dolor causado.

En este sentido, menciona que a pesar de que la Ley 1448 de 2011 fue un gran avance nacional respecto a la reparación de las víctimas, la reparación moral sigue estando en el aire. Prueba de ello es que existen medidas estandarizadas para la RS como lo son los monumentos o memoriales. En consecuencia, sentencia que en Colombia se emplean medidas de satisfacción que utilizan medios de carácter simbólico para su labor, pero que esto no consiste en reparar simbólicamente. La RS, en un conjunto de acciones y elementos disruptivos, no permite que lo sucedido se cristalice en el pasado. Así pues, menciona que la Ley 1448 se queda corta en la regulación de la RS, y que esto está ocasionando que no se ahonde y aproveche en el potencial de la misma.

Los siguientes tres capítulos presentan diferentes análisis sobre la RS en el marco internacional. Así, el primero de ellos, “La emancipación estética de las sentencias: el carácter simbólico de los fallos de la Corte Interamericana de Derechos Humanos en contra del Estado peruano”, por Eliana Rocío Motta, sugiere que cuando la sentencia atiende a las necesidades y perspectivas de las víctimas, pasa de ser un mecanismo jurídico meramente enunciativo y se transmuta a un mecanismo de RS.

No obstante, advierte que, para la transformación de una sentencia en RS, es necesario la inclusión de elementos artísticos y culturales en ella. Lo anterior se debe a que el carácter simbólico y reparador de las acciones que emergen desde la cultura, deviene de que estas están constituidas por elementos políticos, artístico-culturales y lingüísticos, los cuales transforman una imagen o enunciado estético en un discurso que evoca luchas, dolor, olvido, vidas e ideas de las víctimas de un conflicto.

Siguiendo el análisis del espectro internacional de la RS, el capítulo quinto, “Víctima ausente, víctima presente y víctima sociedad: análisis de la desaparición forzada en el Triángulo Norte de Centroamérica”, desarrollado por Lina Paola Castro, menciona que la longitud geográfica de la zona llevó a los diferentes gobiernos locales a plantear variadas formas o mecanismos de reparación para sus comunidades, siempre atendiendo a las particularidades del contexto y la construcción de identidades. Así, debido a las particularidades del fenómeno de la desaparición forzada, aunadas a los elementos anteriormente mencionados, se presenta un sondeo sobre los mecanismos de reparación a las víctimas llevados a cabo en esta zona en las últimas décadas, haciendo especial hincapié en el papel de la RS en estos procesos.

Las medidas de la Corte fueron desde la búsqueda de las víctimas, la difusión de la verdad, la construcción de monumentos, obras o actos, la producción documental,

hasta la construcción de museos para el desarrollo de labores pedagógicas sobre la violencia. La autora advierte que todos estos elementos son acertados, pero al tiempo se quedan cortos si no se acude al símbolo como elemento axiológico para la reparación de la desaparición forzada. Plantea al símbolo como elemento movilizador y pilar de la cultura y la identidad en la sociedad: el símbolo, puede, incluso, neutralizar la sustracción del ausente y, en este sentido, ayudar a sanar la herida sin recurrir al olvido. En otros términos, ayuda a superar las huellas del pasado y a transformar las experiencias traumáticas en potencialidades creativas y resilientes.

Finalmente, sentencia que en los casos de desaparición forzada es necesaria una construcción complementaria del concepto de víctima, por lo que propone tres avatares específicos para estos casos: (a) víctima ausente, la víctima directa de la acción delictiva; (b) víctima presente, quienes sufren la pérdida de quien desaparece, y (c) víctima sociedad, la comunidad como víctima de los lazos rotos y el tejido social fisurado.

Finalizando el apartado del libro que se enfoca en análisis del marco internacional de la RS, el capítulo sexto, “Posibilidades simbólicas de las soluciones amistosas: aproximaciones conceptuales de la reparación simbólica desde la perspectiva de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos”, del autor Manuel Alejandro Albarracín, menciona que reparar se convierte en una acción que incluye la labor de negociar en pro de conocer la verdad, administrar justicia y solventar el daño causado a las víctimas: satisfacer sus necesidades. La RS es, según el autor, una amalgama de otras tantas formas de reparación que se erigen desde el diálogo y la educación. De esta manera, la conciencia de lo cometido y el perdón se tornan fundamentales en la labor de reparación.

Albarracín sugiere que, dada la potencialidad sanadora de la RS, esta debería ser considerada como una medida de reparación independiente en Colombia y no, como lo es ahora, una labor accesoria de las medidas de satisfacción. La sentencia anterior se basa en una fuerte crítica a la concesión y entrega de memoriales y placas conmemorativas como medida general de RS en el país. Finaliza mencionando que al realizar este tipo de actos como RS, solo se busca satisfacer un lineamiento legal y moral de la reparación integral, pero que no se trata de un proceso dialógico para la RS de las víctimas.

El último apartado de este libro, constituido de los capítulos séptimo y octavo, presentan, en los términos dados en la introducción, un análisis puntual sobre dos casos particulares de litigio estético. El primero de ellos, elaborado por Liliana Mendoza Ortiz, expone el caso de trabajo musical, condecorado en 2013 con el Premio Nacional de Paz de la Asociación de Campesinos de Buenos Aires (Asocab), quienes en la letra de sus canciones han expresado los sufrimientos a los que han sido sometidos desde que en el 2003 el bloque central de las AUC los forzara

al desplazamiento forzado de la hacienda Las Pavas en Buenos Aires, departamento de Bolívar (Colombia).

La autora se centra en demostrar cómo la música se ha convertido en una herramienta de denuncia y, además, garante de no repetición de los hechos violentos, gracias a la difusión que ha tenido el trabajo artístico. Además, menciona, que este trabajo se configura en un proceso donde los campesinos afectados, tomando como punto de partida su configuración cultural, han aportado a la reparación simbólica de toda la comunidad y a la construcción de memoria histórica nacional.

No obstante, Mendoza menciona que el trabajo musical de Asocab no se debe concebir como un mecanismo de autorreparación, porque esta es labor a cargo del Estado. Lo que se observa en este caso es que las víctimas del conflicto no son entes pasivos en el escenario nacional: estos tienen autonomía y, con los recursos y empoderamiento suficientes, se convierten en elementos clave a nivel nacional para la labor de la construcción de paz.

Cerrando este libro resultado de investigación, Valentina Ordóñez, con el octavo capítulo llamado “Los tejidos de Mampuján: una lectura desde la reparación simbólica”, presenta la historia de Mampuján, un pueblo ubicado en los Montes de María, Bolívar, que en marzo del año 2000 fue asaltado por hombres armados pertenecientes a uno de los bloques de las AUC. Ese día, valiéndose de la violencia, obligaron a todos los habitantes del lugar a abandonarlo, para después destruir el corregimiento entero. En total, fueron desplazadas unas trescientas familias.

Después de lo anterior, además de un tortuoso éxodo, las mujeres desplazadas empezaron a recibir ayuda por parte de la Fundación Sembrando Semillas de Paz, donde aprendieron la técnica de *quilting*, que consiste en recortar retazos de tela para al final elaborar edredones o colchas. Con el paso del tiempo, estas mujeres modificaron el objeto de la acción, de tal manera que a lo largo de los años han contado a través de tejidos todo aquello que les quedó del acto victimizante. Así, los “Tejidos de Mampuján” se han convertido en uno de los ejemplos más sobresalientes sobre la resiliencia, el litigio estético de las propias víctimas del conflicto, y con ello, de la RS, siendo expuestos en diferentes salas a nivel nacional e incluso llegando a notas periodísticas y estudios académicos fuera del país.

Una vez terminada la exposición de los diferentes temas que aborda esta publicación, no queda más por mencionar, excepto que *Reparación simbólica: jurisprudencia, cantos y tejidos*, publicado en junio de 2018, cimenta el análisis nacional sobre la RS, planteando diversos conceptos interesantes y enriquecedores como lo son los litigios estético y artístico, o las caracterizaciones de víctimas para el fenómeno de la desaparición forzada.

El trabajo realizado por todo el equipo de autores, con Yolanda Sierra al frente del proceso, significa un insumo de investigación enriquecedor para la academia y

también para la construcción de paz de Colombia. Ofrece al público académico un compendio de investigaciones de calidad que promueven la reflexión y la construcción de conocimiento acerca de la RS y sobre la construcción de paz.

En consecuencia, este libro se configura como un texto más que acertado para la Colombia actual, que busca con ahínco caminos y alternativas para su transición a un

estado más pacífico. Permite que un concepto emergente como lo es la RS tome forma en la academia nacional, promueve su estudio, teorización y, como no, exhorta a la comunidad colombiana a la implementación de una labor tan potente e importante. En definitiva, esta publicación es un material que todo investigador interesado en el tema debería tener como un referente obligado en su labor.





UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



— EQUIPO EDITORIAL —

DIRECTOR:

Wilson Díaz Gamba

Director del Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano (IPAZUD) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y de la revista científica *Ciudad Paz-ando* del mismo Instituto. Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria, Especialista en Desarrollo Humano y Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; y Psicólogo de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano. Además, es docente del área de humanidades de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Distrital.

Correo electrónico: wdiazg@udistrital.edu.co

EDITOR ASOCIADO:

Jefferson Arley Díaz Mesa

Licenciado en Educación Artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Líder y cocreador del semillero de investigación: Aproximaciones Prácticas a la Música Sinfónica Semus de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Se ha desempeñado como investigador en temas relacionados a la pedagogía, la educación artística, la reparación simbólica y la construcción de paz, así como editor asociado en diversas revistas científicas de Colombia.

Correo electrónico: arleydiaz9410@gmail.com

EDITOR:

Jairo Andrés Hernández Cubides

Coordinador de la línea de investigación en Memoria y Conflicto del Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano (Ipazud) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y editor de la revista científica *Ciudad Paz-ando* del mismo Instituto. Magíster en Derechos Humanos y Derecho Internacional de los Conflictos Armados de la Escuela Superior de Guerra “General Rafael Reyes Prieto”, Especialista en Derechos Humanos y Administrador Público de la Escuela Superior de Administración Pública. Ha sido consultor para el Centro Nacional de Memoria Histórica y para el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en Colombia (PNUD). Actualmente es coordinador de investigación de la Maestría en DDHH y DICA de la Escuela Superior de Guerra “General Rafael Reyes Prieto”

Correo electrónico: jahcubides@gmail.com

— Directrices para los autores —

Los artículos deben presentarse en un archivo Word, tamaño carta, márgenes de 2,5 cm por cada uno de los cuatro lados, en fuente Times New Roman tamaño 12, a espacio y medio (1.5) y debe estar paginado en la parte inferior hacia el centro de la página.

- La extensión de los artículos debe estar comprendida entre 4.000 y 8.500 palabras incluyendo título, subtítulos, resumen, palabras clave, notas a pie, lista de referencias bibliográficas y anexos.
- Las notas a pie de página deben estar en letra Times New Roman 10 y a espacio sencillo.
- En términos de contenido, además del desarrollo central, los textos deben contar con los siguientes elementos:
 - **Título**
 - **Nombre de Autor(es):** Se debe disponer el nombre completo de quien(es) escriben el artículo, un breve perfil profesional, afiliación institucional y correo electrónico.
 - **Resumen en español, inglés y portugués** que no supere las 120 palabras.
 - **Palabras clave en español, inglés y portugués**, mínimo cuatro, máximo seis.
 - **Introducción:** En esta parte se hace una presentación al tema a desarrollar, la descripción del problema o la pregunta de investigación a resolver, así como una presentación de las secciones o apartados en las que estará dividido el texto.
 - Al final del artículo debe aparecer la **lista de referencias completas** que se utilizaron en la elaboración del contenido; toda referencia que se haga en el texto debe estar respaldada por una referencia en esta lista.
- Los artículos deben ser inéditos, lo que implica que no deben estar publicados en otras revistas ni en proceso de revisión /o evaluación.
- Los artículos deben estar escritos en un lenguaje accesible a públicos de diferentes disciplinas y preferiblemente se esperan que sea un resultado de un proceso de investigación culminado o en curso, en el que se evidencie los aportes a la discusión disciplinar.

— Author's guidelines —

All articles should be submitted in a letter size, Microsoft Word document, with 2,5 cm margins on every side, written in Times New Roman size 12, 1.5 spacing, and the page number must be at the bottom-center part of the page.

- All articles must be between 4000 and 8500 words long, including title, subtitles, abstract, keywords, foot notes, references and annexes.
- Foot notes must be written in Times New Roman, size 10 and single-spaced.
- All articles must have the following:
 - **Title**
 - **Author's name** (author's full name, a brief professional profile, institutional affiliation and e-mail)
 - **Abstracts in English, Spanish and Portuguese** must be included, and should not be longer than 120 words.
 - List of four to six **keywords** for the article in English, Spanish and Portuguese must be included at the end of each abstract.
 - **Introduction:** In this section, the author must include a presentation to the article's main subject, the description of the problem or the research question, as well as a presentation of the sections in which the paper has been divided.
 - The author must include a **complete reference list** (based on APA guidelines) at the end of their article. All references made throughout the paper must be backed up by a reference in this list.
- All articles must be original and unpublished. Authors have to assure Ciudad Paz-Ando that their articles have been neither previously published in its submitted form or essentially similar version, nor sent elsewhere to be considered for publication.
- The language of all articles must be accessible and understandable for readers of multiple disciplines. Preferably, the content of all articles must be a result of research exercises, completed or ongoing, which show inputs to the disciplinary discussion.



— Referencias bibliográficas —

La primera vez que se use una sigla o abreviatura, ésta deberá ir entre paréntesis, después de la fórmula completa; las siguientes veces se usará únicamente la sigla o abreviatura.

Las citas textuales que sobrepasen las 40 palabras deben colocarse en formato de cita larga, a espacio sencillo y márgenes reducidos.

La bibliografía debe presentarse en estricto orden alfabético.

Las referencias bibliográficas y citaciones deben incorporarse al texto siguiendo la modalidad APA, sexta edición. Es importante tomar en consideración que bajo la norma APA, en ningún caso se utiliza *op. cit.*, *ibid.* o *ibidem*. La citación se debe hacer tomando como referencia los siguientes ejemplos:

Libro de un solo autor:

Cita dentro del texto:

(Kaldor, 2001, p.23)

Cita en la bibliografía:

- Kaldor, M. (2001). *Las nuevas guerras*. Barcelona: Tusquets.

Libro de dos o tres autores:

Cita dentro del texto:

(González, Bolívar, Vázquez, 2002, pp.35-37)

Cita en la bibliografía:

- González, F; Bolívar, I; Vázquez, T. (2002). *Violencia política en Colombia. De la nación fragmentada a la construcción del Estado*. Colombia: Antropos.

Libro de cuatro o más autores:

Cita dentro del texto:

(García et al, 2013, p.130)

Cita en la bibliografía:

- García, R; Buendía, H; Medina, M; Zuluaga, J; Uprimny, R; Sánchez, N; Ramírez, S; Giraldo, F; Pardo, A. *Entre Uribe y Santos. La hora de la paz o la solución imposible de la guerra*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Capítulo de libro:

Cita dentro del texto:

(Jaramillo, 2012, p.124)

Cita en la bibliografía:

- Jaramillo, J. (2012). Representar, narrar y tramitar institucionalmente la guerra en Colombia: una mirada histórica –hermenéutica a las comisiones de estudio sobre la violencia.

En García, R; Jiménez, A; Wilches, J. (eds). *Las víctimas: entre la memoria y el olvido* (pp.121-136). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Artículo de revista:

Cita dentro del texto:

(Arbeláez, 2001, p.20)

Cita en la bibliografía:

- Arbeláez, M. (2001). Comunidades de paz del Urabá Chocoano. *Controversia*, febrero, 177, pp.11-40.

Documentos de internet:

Cita dentro del texto:

(Rodríguez, 2002)

Cita en la bibliografía:

- Rodríguez, F. (2002). *Fukuyama y Huntington en la picota*. Recuperado de: <http://nodulo.org/ec/2002/n009p07.htm> (2013, 24 de mayo).

Artículo de prensa:

Cita dentro del texto:

(El Espectador, 2013, 31 de marzo, p.17)

Cita en la bibliografía:

- ¿incubadoras de miseria? (2013, 24 de marzo). *El Espectador*.

Tesis o trabajos de grado:

Cita dentro del texto:

(Hernández, 2006, pp.14-15)

Cita en la bibliografía:

- Hernández, M. (2006). Sociedad civil, formación de redes e inventarios de paz. Diplomatura de Cultura de paz. Universidad Autónoma de Barcelona.

Las notas a pie de página deben emplearse exclusivamente para presentar comentarios, aclaraciones o información sustantiva. Para mayor información sobre el formato de citación bajo el estilo APA, se recomienda consultar el siguiente link:

http://www.odiseo.com.mx/estilo-apa/guia_apa_6ta.pdf