

Los otros en mí

Estudios sobre educación para la paz,
ciudadanía y derechos humanos

Tomo I

Los otros en mí. Estudios sobre educación para la paz. Cátedra de ciudadanía y derechos humanos. Tomo I. / Esther Juliana Vargas Arbeláez, Carol Juliette Pertuz Bedoya, Manuel Alejandro Prada Londoño. Editores.-- Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Rosario, Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020
298 páginas.

Incluye: Referencias bibliográficas.
ISBN impreso: 978-958-5138-65-0
ISBN PDF: 978-958-5138-64-3
ISBN Epub: 978-958-5138-63-6

1. Educación para la Paz. 2. Educación – Aspectos Sociales. 3. Educación para los Derechos Humanos. 4. Participación Ciudadana. 5. Cultura de Paz. 6. Ética Social. 7. Inclusión Social. 8. Conflicto Armado. 9. Proceso de Paz. I. Vargas Arbeláez, Esther Juliana, editora. II. Pertuz Bedoya, Carol Juliette, editora. III. Prada Londoño, Manuel Alejandro, editor.

303.69 cd. 21 ed.

Cátedra en derechos humanos y ciudadanía en Colombia

Universidad Pedagógica Nacional

Leonardo Fabio Martínez Pérez

Rector

María Isabel González Terreros

Vicerrectora de Gestión Universitaria

John Harold Córdoba Aldana

Vicerrector Académico

Fernando Méndez Díaz

Vicerrector Administrativo y Financiero

Gina Paola Zambrano Ramírez

Secretaría General

Maximiliano Prada Dussan

Director Doctorado Interinstitucional en Educación

Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas

Pbro. *Emigdio Cuesta Pino* S.V.D

Secretario ejecutivo CNOA

Luis Oswaldo Martelo Ortiz

Equipo técnico CNOA

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Mariano Jabonero

Secretario General

Carlos Mario Zuluaga Pardo

Director Oficina Regional Colombia

Erika Bohórquez

Directora Adjunta Oficina Regional Colombia

Carlos Hernán Rodríguez

Coordinador IDEDH

Universidad del Rosario

José Alejandro Cheyne García

Rector

Claudia Dulce Romero

Directora de Proyección Social

Esther Juliana Vargas Arbeláez

Gestora de Proyectos Sociales, Coordinadora Cátedra UNESCO en Educación y Cultura para la Paz

Los otros en mí

Estudios sobre educación para la paz,
ciudadanía y derechos humanos

Tomo I

Esther Juliana Vargas Arbeláez
Carol Juliette Pertuz Bedoya
Manuel Alejandro Prada Londoño
Edición académica



OEI



Los otros en mí. Estudios sobre educación para la paz, ciudadanía y derechos humanos. Tomo I

Este libro es producto del Convenio específico de cooperación n.º 4 del 2020, celebrado entre la Universidad del Rosario, la Universidad Pedagógica Nacional, la Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

© Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo – AECID

© Esther Juliana Vargas, Carol Juliette Pertuz, Manuel Prada Londoño, Sonia Pedraza Rodríguez, Laura Rodríguez León, Wilson Herrera, Miller Pérez Lasprilla, Katherine Galeano Sánchez, Juan Alberto Carabali, Valentina Cura Álvarez, Viviana Suárez Galvis, Rocío Méndez Suárez, Maximiliano Prada Dussán, Paola Valbuena Latorre, Johanna Rocío Jiménez, Ángela Salas García, María Teresa Palacios, Catalina Peralta González, Nicolás González Tamayo, Noemí Pérez Martínez.

ISBN impreso: 978-958-5138-65-0

ISBN PDF: 978-958-5138-64-3

ISBN Epub: 978-958-5138-63-6

DOI: <https://doi.org/10.17227/op.2020.8643>

Primera edición, 2020

Preparación editorial

Universidad Pedagógica Nacional

Grupo Interno de Trabajo Editorial

Alba Lucía Bernal Cerquera

Coordinación

Maritza Ramírez Ramos

Edición

Daniela Echeverry Ortiz

Corrección de estilo

Julián Hernández - Taller de diseño

Diseño y diagramación

Imageprinting

Cra 27 n.º 76-38

Bogotá. D. C., 2020

Impresión

Esta publicación fue sometida a evaluación por pares académicos.

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de 1993 y el Decreto reglamentario 460 de 1995.

Prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito.

Los contenidos de este libro son de uso académico.

Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo

Av. Reyes Católicos 4 - 28040

Madrid, España

Tel. +34 91 583 81 00

www.aecid.es/ES/la-aecid

Organización de Estados Iberoamericanos

Sede Regional Colombia

Carrera 9 N.º 76-27.

PBX 346 93 00

Bogotá, Colombia

www.oei.org.co

Universidad Pedagógica Nacional

Calle 72 N.º 11 - 86

Bogotá, Colombia

Tel: 347 1190 y 594 1894

editorial.pedagogica.edu.co

Universidad del Rosario

Carrera 7 N.º 12B-41, oficina 501

Bogotá, Colombia

Tel: 2970200

editorial.urosario.edu.co

Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas

Calle 67 N.º 14A-26

Bogotá, Colombia

Celular: +57 317 437 8986

Teléfono: (57-1) 3455520

<https://convergenciacoa.org/>

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
<i>Esther Juliana Vargas Arbeláez, Carol Juliette Pertuz Bedoya y Manuel Alejandro Prada Londoño</i>	
PARTE I. EDUCACIÓN PARA LA PAZ: ENFOQUES, APUESTAS Y PRÁCTICAS	15
ENFOQUES DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ	15
<i>Sonia del Pilar Pedraza Rodríguez y Laura Vanessa Rodríguez León</i>	
REFLEXIONES SOBRE LA RELACIÓN ENTRE UNIVERSIDAD Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ	17
<i>Wilson Herrera</i>	
¿EDUCACIÓN PARA LA PAZ DESDE EL CONFINAMIENTO? LA VIDA CON LOS OTROS EN LAS PANTALLAS	65
<i>Esther Juliana Vargas Arbeláez y Miller Antonio Pérez Lasprilla</i>	
NARRACIÓN Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ. ESTRATEGIAS NARRATIVAS PARA UNA GRAMÁTICA DE LO PLURAL	85
<i>Carol Pertuz Bedoya y Manuel Prada Londoño</i>	
PARTE II. CIUDADANÍAS PLURALES Y ESCENARIOS DE AGENCIAMIENTO	111
TRANSCENDENCIA DE LAS ÓPTICAS INTERSECCIONALES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS CONTEMPORÁNEAS	113
<i>Katherine Galeano Sánchez</i>	

EL PUEBLO AFROCOLOMBIANO Y PERSPECTIVAS DE CIUDADANÍA	133
<i>Juan Alberto Carabalí Ospina</i>	
SOBRE LOS CUERPOS ADULTOS DEL ESPACIO PÚBLICO O UNA LECTURA DE LA NIÑEZ DESDE LA FILOSOFÍA POLÍTICA	149
<i>Valentina Cura Álvarez</i>	
CIUDADANÍA CULTURAL EN CONTEXTOS DE CONFLICTO ARMADO Y VIOLENCIA POLÍTICA: LOS RETOS DE LA ESCUELA	163
<i>Viviana Suárez Galvis</i>	
REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DE CIUDADANÍA EN LO MUSEAL	177
<i>Rocío del Pilar Méndez Suárez</i>	
PARTE III. DERECHOS HUMANOS, JUSTICIA Y VERDAD	195
SOBRE LAS IMPLICACIONES ÉTICAS DE LA CONFESIÓN EN EL MARCO DE LA CULTURA DE PAZ	197
<i>Maximiliano Prada Dussán y Paola Valbuena Latorre</i>	
EL LUGAR DE LA VERDAD: MEMORIA, PERDÓN, PEDAGOGÍA Y PAZ	211
<i>Johanna Rocío Jiménez Jiménez</i>	
COMPONENTES ÉTICOS DE LA FORMACIÓN EN DERECHOS HUMANOS	227
<i>Ángela Salas García</i>	
EL PAPEL DE LOS DERECHOS HUMANOS Y LA JUSTICIA TRANSICIONAL EN PERSPECTIVA HISTÓRICA: UNA APROXIMACIÓN PRELIMINAR AL CASO COLOMBIANO	243
<i>María Teresa Palacios Sanabria, Laly Catalina Peralta González y Nicolás González Tamayo</i>	
EDUCACIÓN EN/PARA LOS DERECHOS HUMANOS (EDH). UNA CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA RECIENTE	273
<i>Noemí Pérez Martínez</i>	
AUTORES	193

INTRODUCCIÓN

Esther Juliana Vargas Arbeláez

Carol Juliette Pertuz Bedoya

Manuel Alejandro Prada Londoño

El libro que presentamos tiene como origen un proceso formativo sobre derechos humanos y ciudadanía al que se vincularon participantes muy variados: profesores, funcionarios públicos, estudiantes, miembros de la fuerza pública, entre otros, de diversos lugares del país, y con diferentes intereses y niveles de formación. La pluralidad de perfiles entre los participantes nos impuso el reto de estructurar un espacio académico en el que los diferentes horizontes de comprensión de la vida fueran incluidos, respetados e, incluso, canalizados en un lenguaje académico. En ese esfuerzo, encontramos lo ya sabido, pero renovado en cada ejercicio académico: el asunto de la ciudadanía y de los derechos humanos tiene unos marcos de comprensión, pero se pone a prueba en la realidad de la interacción con otros “muy” *otros*.

Probablemente esta sea la razón de fondo que explique el tono que tiene este volumen. En un principio, se pensó en organizar una propuesta con tres elementos diferenciados en el abordaje de los derechos humanos y la ciudadanía: una aproximación desde la formación para la paz, otra desde el enfoque diferencial y una tercera más centrada en lo jurídico —fiel a la estructura que tuvo el espacio de formación y que se conservó en el segundo tomo de esta propuesta: *Los otros en mí (II). Justicia transicional*,

enfoque diferencial y educación para la paz—. Esta estructura no es la que el lector encontrará en el libro. Todas las contribuciones enviadas por los autores para esta publicación tienen, de manera no planeada, una cercanía con el problema de la identidad, el otro, la diferencia, la memoria, la verdad, y el papel de estos elementos en la construcción y formación para la paz.

Esto pone en evidencia que, preguntarse por la ciudadanía y los derechos humanos implica interrogarse por la necesidad de ver al otro, a *lo otro* —incluso preguntarse por el otro radical que ha sido mi enemigo o victimario— en la propia constitución personal; de reconocer, con Husserl, que “llevo a los otros en mí” (Hua. XIV), que la afinidad que siento por el otro, al igual que el rechazo que me causa, la indiferencia con respecto a su historia personal o el hecho de sentirme conmovido por él, deja trazos en la propia forma de comprensión del mundo; y en esa pendulación entre identificación y diferencia, se sedimenta lo propio y lo colectivo.

En todo caso, la aproximación a esos dos ejes de trabajo —derechos humanos y ciudadanía— a partir de esta orientación —es decir, la resumida en la expresión “los otros en mí”— no supone univocidad temática ni de tratamiento. Como se verá a continuación, encontramos variedad en los abordajes: hallamos textos que van desde la pregunta por el otro en el contexto escolar, hasta capítulos que tratan sobre la historia y actualidad de los derechos humanos, pasando por la aparición del enfoque interseccional, las luchas afrocolombianas, los aspectos jurídicos de los derechos humanos, los enfoques de la educación para la paz, las múltiples formas de desplegar la ciudadanía, entre otros. Por ello, lo que encontramos en los dos tomos de esta serie (este primero dedicado a estudios teóricos) son diferentes “gramáticas de lo plural”.

En la primera parte del libro, *Educación para la paz: enfoques, apuestas y prácticas*, se reúnen cuatro textos que se aproximan a la educación para la paz con distintos propósitos: mapear enfoques y apuestas; proponer formas de pensar la educación para la paz, sobre todo desde referentes filosóficos que orienten el trabajo pedagógico; y reconocer retos del trabajo por la paz en el ámbito educativo.

El primer texto recorre los tres *enfoques de educación para la paz* con mayor influencia en Colombia. Antes de presentar dichos enfoques, las autoras plantean como punto de partida la relación entre cultura de paz y educación para la paz, la cual deriva, a su vez, en una breve reflexión en torno a las diferentes maneras de concebir la paz y los conflictos, en que sitúan dos de los grandes referentes en el tema: Johan Galtung y

Vicenç Fisas. Con el supuesto de que la paz constituye una fase superior de los conflictos que procura la eliminación de distintas formas de violencia, las autoras presentan los tres enfoques: el primero se centra en el aprendizaje de una cultura de paz que, además, se cimenta en los derechos humanos; el segundo se vuelca sobre la ética del cuidado (de sí y de los otros) y la empatía; y el tercero remite a la propuesta de Xabier Etxeberria de educación para la paz desde la perspectiva de las víctimas. Las autoras sugieren una lectura relacional de los tres enfoques, la cual retoma ideas de cada uno los aportes centrales para proponer lo que ellas denominan un trabajo al “unísono” para la construcción de una cultura de paz.

El segundo texto de esta parte recoge *reflexiones sobre la relación entre universidad y educación para la paz*, que tienen como punto de partida la enseñanza de la filosofía y la construcción de paz, imbricadas en la trayectoria académica de su autor. El texto se estructura en cuatro partes. En la primera, en relación con los retos que la construcción de paz les plantea a las instituciones educativas, en particular a la universidad, el autor aboga tanto por una restitución del lugar de las disciplinas, como por el reconocimiento de los fines de la educación [superior] en el marco de sociedades democráticas o, dicho de otro modo, sociedades ilustradas; para ello se vale se referentes como Kant y Dewey. Luego, presenta algunas de las incertidumbres morales a las que se enfrentan las sociedades que transitan de los conflictos armados a la paz. Más adelante profundiza en los problemas a los que se enfrentan las sociedades que han pasado por hechos atroces, en particular la colombiana, para *lidiar con el pasado*, y los distintos enfoques que se han asumido y que se pueden asumir para ello en los procesos educativos. Finalmente, plantea que la educación para la paz “es ante todo una educación moral y ética”, y con este entendido presenta algunos aportes de la filosofía.

El texto que sigue se titula *¿Es posible una educación para la paz desde el confinamiento? La vida con los otros en las pantallas*. En él los autores se preguntan por el reto, derivado de la pandemia y el confinamiento, al que se ha enfrentado la educación para la paz, meditado por las tecnologías de información y comunicación. Se recapitulan elementos clave para comprender este ámbito educativo, con énfasis en el asunto de la presencia *del otro* como fundamento para el despliegue de contextos formativos para la paz. Se preguntan si, teniendo en cuenta que en las condiciones actuales las relaciones intersubjetivas están medidas por pantallas, la educación para la paz se favorece o, por el contrario, el ‘ambiente de aprendizaje’ propio de la escuela es ineludible para este fin formativo. Este capítulo ofrece elementos para pensar esta pregunta, y se orienta a una posición no-sustancialista de las TIC como recurso de formación para la paz.

La primera parte del libro cierra con el capítulo titulado “Narración y educación para la paz. Estrategias narrativas para una gramática de lo plural”, en el cual los autores proponen un marco de referencia acerca del trabajo por la paz, al que articulan la narración. De la mano de Ricœur, plantean que la educación para la paz demanda la toma de conciencia de la violencia en tres planos: el del *thymós*, el de las estructuras de lo terrible y el estatal. Luego, articulan la narración (biográfica, histórica y de ficción) a este trabajo de toma de conciencia que es también de asunción de la implicación y la responsabilidad en el trabajo por la paz. Más adelante, los autores presentan dos estrategias pedagógicas construidas en torno a la narración que fueron diseñadas en el marco del Diplomado, a saber: "narrar las herencias" y el "arte como pre-texto para narrar".

A la segunda parte de este libro la hemos titulado *Ciudadanías plurales y escenarios de agenciamiento*. Se recogen en ella cinco textos que exponen diversas dimensiones del título “ciudadanía”, no solo desde las subjetividades diferenciales que encargan formas de actuar y desenvolverse en la vida ciudadana, sino por los alcances y las limitaciones de sus agenciamientos por cuenta de los contextos en los que se ven insertos.

Esta parte se abre con un texto que recapitula los elementos conceptuales más relevantes del enfoque interseccional, su configuración como movimiento social y campo disciplinar, y las modulaciones que requiere para deslindarse del “*mainstream* de género” a fin de hacer visibles las diferencias y especificidades de cada reivindicación, no solo en la política pública, sino en los lineamientos de la cooperación internacional. Así mismo, se presentan algunas objeciones a la interseccionalidad y las respuestas a estas, y se cierra con una recapitulación sobre cómo se ha dado la interseccionalidad desde América Latina y el Caribe a la luz de las iniciativas decoloniales.

A este capítulo le sigue uno que, inspirado en el enfoque diferencial de los derechos humanos, se detiene en una revisión del proceso de visibilización de los movimientos afrocolombianos, su historia, su lucha y sus conquistas. Se presta especial atención a las figuras de los hermanos Zapata Olivella, quienes abrieron, según el autor del capítulo, el camino para que las luchas afro —desde el punto de vista tanto cultural como político y jurídico— tuvieran un lugar en el concierto nacional. El autor resalta los avances y reconocimientos jurídicos para el pueblo afrocolombiano, pero también cuestiona tanto los procesos de blanqueamiento de la cultura colombiana, como la perspectiva centralista y homogénea de nuestro país.

Luego de estas dos aproximaciones a formas diferenciales de la ciudadanía, el tercer capítulo de esta segunda sección vuelve la mirada sobre una población que, haciendo parte de la vida ciudadana, no se considera, según la autora, en la vida política —la esfera pública— de manera protagónica: la niñez. Este capítulo, escrito por una joven estudiante, hace un recorrido por algunas conceptualizaciones sobre la infancia desde una lectura platónica de este concepto, y pasa a revisiones contemporáneas de la filosofía política y el lugar de este grupo etario en dicho marco de comprensión. En el texto se pone en cuestión la idea de *futuro* para un grupo cuyo goce pleno de la ciudadanía ya se anticipa problemático a raíz de la incertidumbre, por ejemplo, que plantea el colapso ambiental.

Los dos últimos textos de la segunda parte cambian el foco de análisis sobre las ciudadanías plurales, ya no desde la perspectiva del agente, de las múltiples formas de ser ciudadano, sino concentrando el estudio en los contextos en los que se puede realizar el agenciamiento y, sobre todo, en los que se da la formación ciudadana.

En este sentido, encontramos un estudio sobre las posibilidades de despliegue de una ciudadanía cultural en el contexto colombiano, marcado por el conflicto interno, y, dentro de este análisis, el rol de la escuela. La autora analiza la importancia de esta para la creación de ciudadanías que respeten la diferencia y puedan hacer frente al reto de construir un proyecto colectivo luego de décadas de conflicto armado que han marcado la vida social e individual de los colombianos. Así mismo, se detiene en una recapitulación de la idea de ciudadanía a fin de mostrar que, para la definición de este concepto, históricamente se ha puesto el acento en la dimensión política y —en el mejor de los casos— social, dejando en carencia la dimensión *cultural* de este ejercicio de la vida en común. La ciudadanía cultural favorece el reconocimiento de la diversidad y plantea retos renovados a la escuela en el contexto de violencia ya mencionado.

El último capítulo de esta sección plantea el asunto de la ciudadanía en el marco de la relación con la herencia cultural, en particular en el ámbito del museo y las posibilidades de una formación ciudadana allí. Este texto pone en relación tres conceptos: ciudad/ciudadanía, formación y memoria/museo para pensar en contextos no escolarizados de formación ciudadana, en particular el del museo. Esta relación no la establece de manera ingenua, sino que, por el contrario, hace una revisión crítica de la formación ciudadana. Así, problematiza tanto la idea misma de formación, la configuración de la ciudad como espacio de “lo ciudadano” y la adaptación colombiana de formación ciudadana (que ha derivado en “cultura ciudadana”), como del museo y sus tensas relaciones con la memoria a la hora de desempeñar un rol en la construcción de

espacios de ciudadanía y fungir como lugares de formación. El texto aporta elementos valiosos para la problematización/comprensión de la “acción educativa” del museo.

La tercera parte lleva por título *Derechos humanos, justicia y verdad* y está conformada por cinco contribuciones. A partir del análisis del género literario de la *confesión* inaugurado por Agustín de Hipona, el primer texto se plantea la pregunta sobre cuáles son las implicaciones éticas de la confesión en la configuración de una cultura de paz. Estas atañen, por un lado, a quien confiesa y, por otro, a las personas que reciben y se ven afectadas directa o indirectamente por la confesión: a los primeros, porque se exponen al contar experiencias y acciones que no debían suceder, mucho menos ser narradas, y porque eventualmente piden ser considerados no como victimarios, sino personas dignas de estima y respeto; a los segundos, tanto por el dolor que suscita volver a escuchar lo ocurrido, como por la posibilidad de ver satisfecha su búsqueda de la verdad. Así mismo, el texto invita a reflexionar acerca del lugar de la verdad en la construcción de una cultura de paz, y acerca del cuidado de quien dice la verdad y de quien la escucha.

En la segunda contribución se reflexiona sobre el rol que desempeña la escuela en la formación de la memoria histórica vinculada con el perdón. Parte de esa reflexión está relacionada con la pregunta por la verdad —que se recuerda, se cuenta, se confiesa y en torno a la cual acaece el perdón— esbozada en diálogo con Arendt, Nietzsche y Apel. La cuestión de la verdad se entreteje con la pregunta por la memoria y el perdón como *dispositivos pedagógicos* que podrían hacer de la escuela un espacio donde tienen cabida narraciones diversas que evitan la mirada dicotómica de “vencidos” vs. “vencedores” y, más bien, se invita a pensar los desafíos de una memoria del conflicto armado como base indispensable para la reconciliación.

Los siguientes textos se ocupan de los derechos humanos. En primer lugar, se desarrolla la idea según la cual estos tienen una *base ética* que no puede descuidarse y, más bien, complementa las aproximaciones históricas o jurídicas que suelen privilegiarse en su estudio. De forma complementaria, se arguye que la enseñanza de la ética requiere la educación en derechos humanos, por ello se insiste en que confluyen en la formación de ciudadanos capaces de comprometerse con la configuración de una sociedad democrática.

Enseguida, se reconstruyen los principales procesos, momentos e hitos históricos que enmarcan el desarrollo internacional de los derechos humanos, y de la justicia transicional, todo ello en el contexto del proceso de transición por el que atraviesa el país a partir de la firma del acuerdo de paz entre el Gobierno nacional y las FARC-EP. En el texto

se muestra que este marco, al poner a la persona como el eje de la protección jurídica, propende por el desarrollo de la dignidad humana, el enaltecimiento del principio de igualdad y la erradicación de la discriminación, lo cual contrasta con la falta de garantías efectivas que se ofrecen en Colombia para la satisfacción de los derechos de las víctimas.

El último texto propone una mirada a la educación en derechos humanos (EDH) como una construcción histórica, situada y plurívoca. Se muestra que la EDH articula tres componentes: cognitivo, o referido a contenidos; actitudinal o emotivo, que remite a valores o habilidades; y práctico, orientado a la acción. También destaca que se puede hablar de educación *sobre* o *en* derechos humanos, cuando el eje central es el componente cognitivo; *a través* de los derechos humanos, “cuando el centro de interés son los métodos participativos que crean y fortalecen habilidades para la ciudadanía activa”; y *para* los derechos humanos, que enfatiza en el fomento de la capacidad de hablar y actuar frente a las injusticias. Esta última forma ocupa el centro de la contribución y es el foco de análisis para revisar los aportes de la educación popular y la teología de la liberación a la educación y el respeto por los derechos humanos.

Esta publicación ha sido posible gracias a la articulación de esfuerzos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Universidad del Rosario, la Universidad Pedagógica Nacional y la Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas, con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo. Agradecemos a las más de ciento veinte personas por su participación en el espacio de formación, cuyas inquietudes, en algunos casos, se volcaron en los textos que integran el segundo tomo de este título —*Los otros en mí (II). Justicia transicional, enfoque diferencial y educación para la paz*— y a los profesores que orientaron el diplomado —muchos de los cuales se encuentran como autores en este libro.

Por último, queremos expresar el agradecimiento al equipo académico del diplomado: Wilson Herrera, Luis Martelo, Esther Juliana Vargas, Maximiliano Prada; y al equipo de la OEI: Laura Martínez y Álvaro Restrepo. Especial gratitud a Valentina Cura, quien estuvo atenta a cada detalle del proceso con paciencia y dedicación.

PARTE I
EDUCACIÓN PARA LA PAZ:
ENFOQUES, APUESTAS Y PRÁCTICAS

ENFOQUES DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Sonia del Pilar Pedraza Rodríguez

Laura Vanessa Rodríguez León

Este trabajo se centra en analizar los tres enfoques más influyentes en el caso colombiano en relación con la llamada “Cátedra de la Paz”. El primero de estos enfoques se encuentra cimentado en los derechos humanos. La cultura de la paz se fortalece cuando las personas aprehenden los derechos humanos, y asumen una postura crítica y de participación en la toma de las decisiones, las cuales afectan el contexto en donde se encuentran.

El segundo enfoque hace referencia a la ética del cuidado y la empatía. Para alcanzar una cultura de la paz es necesario que las personas, en este caso los estudiantes, se formen a partir del cuidado del otro y del autocuidado, sin importar las diferencias que existan entre estos y las demás personas. En la última sección del capítulo, analizaremos la propuesta del catedrático Xabier Etxeberria (2013), quien propone una educación para la paz centrada en las víctimas. Como lo veremos, en esta propuesta se condensan varios de los planteamientos hechos en los otros enfoques.

Antes de explicar los enfoques, es menester dar cuenta de la necesidad de construir una cultura de la paz. La paz positiva se hace posible cuando se interioriza una cultura de la paz, como lo proponen teóricos como Johan Galtung (1989, 2009, 2014),

Vicente Fisas (2011), John Paul Lederach (2011), Francisco Muñoz (2001), entre otros. En ese sentido, es importante mencionar que los enfoques de educación para la paz que se tienen en cuenta en esta investigación se plantean a partir de las propuestas de Fisas y Galtung. El primero retoma la definición de paz positiva del segundo y plantea que su obtención surge de una “cultura de paz” o “cultura *para* la paz” que tiene como fin transformar la “cultura de la violencia”. Para el investigador español, se parte del conflicto para pensar en la paz, pues esta es la “fase superior de los conflictos” (Fisas, 2011, p. 4).

Lo anterior se relaciona con la concepción de paz propuesta por el sociólogo noruego, respecto a la cual Fisas (2011) afirma que

[...] la paz es algo más que la ausencia de guerra, y tiene que contemplar con la superación, reducción o evitación de todo tipo de violencias físicas, culturales y estructurales, y con nuestra capacidad y habilidad para transformar los conflictos, para que en vez de tener una expresión violenta y destructiva, las situaciones de conflicto, siempre que sea posible, puedan ser oportunidades creativas, de encuentro, comunicación, cambio, adaptación e intercambio. (p. 4)

Para Fisas (2011), la posibilidad de transformar la cultura se materializa a través de la educación. A partir de esto, las directrices que, según el autor, se deben tener en cuenta en la educación para la paz son: 1) modificar la concepción negativa que se tiene del conflicto; 2) reconocer la existencia del conflicto; 3) deconstruir la violencia cultural que cuenta con un amplio espectro para difundirse; 4) generar alternativas de superación del conflicto opuestas a la violencia.

En primer lugar, modificar la concepción negativa que se tiene del conflicto implica comprender que los conceptos de conflicto y de violencia no son sinónimos, a pesar de que estos se encuentren presentes en el diario vivir de una sociedad. El conflicto permite que se generen cambios, y se dé el crecimiento de las personas y las comunidades, por lo tanto, es necesaria su existencia. No obstante, cuando el conflicto es catalogado como negativo, se pone de manifiesto que se pretende mantener un “orden” preestablecido, es decir, se confunde con la violencia, ya que esta surge como una imposición, una restricción a la libertad del otro, en la que su dignidad es violentada. Es por esto que el autor invita a que se cambie la percepción que se tiene sobre el conflicto y se separe de la violencia.

Desde la perspectiva de Galtung (1990), el conflicto hace parte de la cotidianidad de la humanidad y, aunque se ha estigmatizado, es fundamental modificar las posturas peyorativas respecto a este. El autor indica que el conflicto es una oportunidad que

permite transformar las incompatibilidades que existen en las relaciones de la comunidad; este se transforma, pero no finaliza, porque es propio de la naturaleza humana. La aceptación de la existencia del conflicto en la cotidianidad permite comprender la sociedad como un organismo dinámico en el cual el conflicto genera movimiento y transforma las relaciones de las personas y los grupos. En ese sentido, la educación para la paz tendría como uno de sus propósitos formar a los ciudadanos en la idea de que el conflicto es parte del ser humano y que a partir de este se puede lograr un autoconocimiento y un enriquecimiento, siempre y cuando exista una serie de alternativas u opciones creativas para hacer frente a los problemas que emergen en la sociedad.

En segundo lugar, el reconocimiento del conflicto tiene lugar cuando, al cambiar la percepción sobre este, los distintos actores de la sociedad aceptan no solo que existe, sino que a través del diálogo pueden encontrarle una salida. Fisas (2011) considera que el diálogo debe servir de puente para buscar y discutir todas aquellas alternativas sin que ello implique el ejercicio de la violencia directa, estructural ni cultural, pues, cuando se aprende a lidiar con el conflicto, se puede superar la violencia. En este sentido, Fisas afirma “que las acciones violentas desarrolladas por el hombre se originan de su analfabetismo en la resolución de conflictos” (2011, p. 4).

Esta tesis es similar a lo que defiende Galtung (2009), quien sostiene que el diálogo debe ser un eje fundamental para, por una parte, tramitar los problemas que una sociedad tiene y, por otra, promover actitudes adecuadas para la interacción entre los individuos y los grupos involucrados en el conflicto. Así, el diálogo debe garantizar el respeto a la diferencia de ideas y opiniones, el reconocimiento de las partes como sujetos iguales en derechos y la búsqueda equitativa de soluciones. Teniendo como base lo anterior, la educación para la paz debe centrarse en un currículo dialógico en el cual se permita a los miembros de la comunidad educativa formarse a partir del diálogo, la crítica constructiva y la equidad. Como sostienen Prada, Unger y Gómez (2011, p. 19),

[l]a esencia de un diálogo exitoso es que se dé una interacción cara a cara entre participantes, que a su vez cuentan con diferentes experiencias, convicciones y opiniones. En esta interacción se respetan entre sí como seres humanos y están dispuestos(as) y preparados(as) para escucharse y para inspirar cambios de actitud o aprendizajes, que contribuyan a la construcción de consensos.

El diálogo permite que los intervinientes expongan sus puntos de vista al tener conocimiento de donde surge la incompatibilidad, dado que se reconocen los daños infligidos a ambas partes. Esto posibilita el reconocimiento y la aceptación de la responsabilidad

en un escenario conflictivo que pudo haber tenido como única alternativa (no creativa) la violencia. En este marco, la conciliación trasciende el desacuerdo y no estanca la relación existente entre las partes que se encuentran en contienda.

La etapa del diálogo en la que se logra ubicar la génesis del conflicto exige una serie de requerimientos y mecanismos por parte de los involucrados en la acción dialógica. Los requisitos de escucha y respeto, indispensables para el diálogo, se obtienen y se fortalecen en la educación. Para Galtung (2014), es fundamental modificar desde la escuela los elementos culturales que no permiten a los actores del conflicto sentarse a resolver la controversia que ha generado violencia directa, estructural y cultural.

El rasgo característico de la resolución de los conflictos, desde la visión del teórico noruego, es que no surge de una imposición, y no se crea la división de ganador y perdedor. Los acuerdos a los que se lleguen deben surgir del consenso y se busca que ambas partes obtengan beneficios equitativos. Este aspecto es fundamental en la reconciliación y en la reconstrucción de la confianza, pues “construir la cooperación para un beneficio equitativo y mutuo” (Galtung, 2014, p. 14) es edificar un proyecto que contribuya a la consolidación de una paz positiva.

En tercer lugar, según Fisas (2011), es necesario hacer una deconstrucción de la cultura que hace posible la violencia. Esto significa generar una crítica a todos aquellos discursos que legitiman el uso de la fuerza y la humillación. Para este autor, la paz requiere de una transformación de las mentes de los seres humanos, de sus maneras de pensar. En este cambio, los ciudadanos deben incluir la idea de que “el respeto a los derechos humanos y de las libertades fundamentales, la comprensión, la tolerancia, la amistad entre las naciones, todos los grupos raciales y religiosos [son] los fundamentos de la obra de la paz” (Fisas, 2011, p. 5).

En cuarto lugar, Fisas (2011) menciona que deben generarse alternativas para la superación de la violencia. Siguiendo a Galtung, los ciudadanos deben aprender a buscar soluciones creativas cuando se enfrenten a un problema que se tiene que resolver de manera conjunta. Las personas adquieren elementos primigenios para relacionarse en el hogar en la primera etapa de la vida. Luego, ingresan a la escuela, donde se continúa con el proceso de interrelación y formación, siendo este el espacio idóneo en la construcción de los futuros ciudadanos. En ese contexto, la educación tiene la oportunidad de brindar herramientas que le permitan a los educandos adquirir habilidades para encontrar soluciones a los conflictos en que se ven involucrados en el transcurso de su vida. Educar, en otras palabras, significa dotar al individuo de la autonomía suficiente para que pueda razonar y decidir con toda libertad. Significa proporcionar los criterios

que nos permiten defender nuestras diferencias y divergencias sin violencia, “fomentar la capacidad de apreciar el valor de la libertad y las aptitudes que permitan responder a sus retos. Ello supone que se prepare a los ciudadanos para que sepan manejar situaciones difíciles e inciertas, prepararlos para la responsabilidad individual” (Fisas, 2011, p. 6).

LOS DERECHOS HUMANOS EN LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Después de la Segunda Guerra Mundial, los Estados se vieron en la necesidad de crear una serie de organismos internacionales que tuvieran como finalidad dirimir las confrontaciones entre países, y buscar alternativas de cambio y prevención. Esto derivó en la creación de entidades como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Cultura y la Educación (Unesco).

El propósito de la Unesco se centró en que los países que formaran parte de la ONU conocieran y promulgaran los derechos humanos (1948). Bajo este marco, en 1974, en la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, la Unesco señaló que, a través de procesos educativos, se puede promover la construcción de unas culturas políticas que promuevan los derechos humanos, la paz y la cooperación entre países.

Después, en la década de los noventa, surgió la declaración de la 44.^a reunión de la Conferencia Internacional de Educación (Ginebra, octubre de 1994), aprobada por la Unesco. Allí se estableció que la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia son fundamentales para la construcción de una cultura de paz (Unesco, 1995, p. 8). De igual manera, en esta declaración se propuso a los países del mundo el fomento de valores como la libertad, la inclusión, la resolución de conflictos, la solidaridad, la equidad, el respeto al medioambiente y al patrimonio cultural (Unesco, 1995). Luego, en 1998, en la resolución adoptada por la Asamblea General, la 52/13, en concordancia con estos valores, las Naciones Unidas definieron la cultura de paz como aquella que

[...] consiste en los valores, actitudes y comportamientos que reflejan e inspiran la interacción social y animan a compartir basándose en los principios de libertad, justicia y democracia, todos los derechos humanos, tolerancia y solidaridad que rechaza la violencia y se esfuerza en prevenir los conflictos abordando sus raíces para resolver los problemas a través del diálogo y la negociación; todo esto garantiza el ejercicio de todos los derechos humanos y los medios para participar plenamente en el proceso de desarrollo de la sociedad. (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1998)

Pasando de las declaraciones a la manera como se entiende la educación para la paz, Beltrán (2004) señala que en este enfoque se pone en su centro a los derechos humanos. Lo que se busca, entonces, con la educación para la paz

[...] es el reconocimiento, la defensa y la promoción de [los derechos humanos], partiendo de la idea que los seres humanos son sujeto de derechos. [Este tipo de educación] es una formación fundada en el respeto y vigencia de valores, principios y mecanismos relativos a los derechos humanos en su integridad e interdisciplinariedad, su vinculación con la democracia, el desarrollo y la paz. (p. 39)

En líneas generales, la educación para la paz, desde la perspectiva de los derechos humanos, tiene diversas formas de materializarse, entre las cuales Beltrán (2004) menciona: 1) formación en valores; 2) formación en mecanismos de defensa de los derechos humanos; y 3) conocimiento de la realidad social como base de los derechos.

1. La educación en valores pretende transmitir principios universales como la dignidad, la libertad, la igualdad y la justicia. Estos representan un ideal y un horizonte para una sociedad justa en donde las decisiones se encuentran cimentadas en los derechos humanos y en su fundamento axiológico.
2. La formación en los mecanismos de defensa de los derechos humanos tiene por objetivo dar a conocer tanto los derechos a los educandos, como los mecanismos a los cuales ellos pueden acudir para hacerlos valer. Por tal motivo, un aspecto central de este enfoque es que los ciudadanos conozcan tanto la normatividad que los protege, como los mecanismos de participación o acciones que deben llevar a cabo para reivindicar el derecho vulnerado.
3. En este enfoque se consideran que los educandos entiendan la realidad social en que se vive y, más concretamente, el sin número de situaciones en las que se vulneran los derechos humanos. El reconocimiento de la vulneración de los derechos en el contexto del estudiante le permite construir un saber, crear una conciencia de respeto a los derechos humanos y exigir su reconocimiento a través de la participación (Beltrán, 2004).

Desde esta perspectiva surge la propuesta de que se debe promover la convivencia a partir de los derechos humanos desde la escuela. Este enfoque se fundamenta en el trabajo de Paulo Freire y en el de la Unesco. Según el primero, para aprender a convivir

es necesario reconocer la existencia de la violencia directa, la estructural y la cultural, brindándoles herramientas a los jóvenes para prevenir los conflictos y resolverlos de manera pacífica.

El enfoque de los derechos humanos tiene como meta que la comunidad educativa conozca las declaraciones desarrolladas por la ONU, la Unesco y la Unicef. Este aspecto requiere la formulación de un currículo amplio, flexible, relevante e inclusivo. La idea es que a través de este se genere un clima escolar de seguridad, respeto y confianza en los diferentes actores y estamentos que conforman la comunidad educativa.

Bajo este modelo, se considera que el proceso formativo debe fomentar relaciones entre la familia, la comunidad y la escuela, en tanto el mejoramiento de la convivencia dentro de la escuela depende del reconocimiento de lo que sucede en el contexto donde viven los estudiantes. El trabajo cooperativo y responsable tanto de los padres como de la escuela permite fortalecer la convivencia en diversos escenarios como el aula, las justas deportivas, las actividades culturales, entre otros. Dicha cooperación debe suministrar una serie de herramientas que apoyen a los padres respecto a la formación de sus hijos desde una visión enfocada en los derechos humanos y la resolución de conflictos.

Otro aspecto fundamental del enfoque que se está tratando en esta sección es el esfuerzo por propiciar espacios democráticos en la escuela. Los principios de dignidad, libertad, igualdad y justicia no se experimentan en una clase magistral en la que se expone el origen y la importancia de los derechos en la sociedad, sino que los jóvenes deben adquirir destrezas a través de ejercicios vivenciales que les permitan formar parte activa en las decisiones que afectan su entorno.

En este sentido, Georg Lind (2011) expone la necesidad de que en la escuela se promuevan capacidades deliberativas en los educandos que puedan ser aplicadas en la cotidianidad. Para el autor, “la más básica de las competencias democráticas [...] es involucrarse en un discurso racional y moral con otras personas, especialmente oponentes” (2011, p. 28). En ese orden de ideas, la institución educativa debe generar en los jóvenes las habilidades de escuchar, exponer sus ideas, interpretar, interpelar, reflexionar y presentar propuestas frente a las situaciones que se les presenten en su entorno.

El estudiante desarrolla las llamadas competencias democráticas cuando resuelve conflictos a partir del diálogo, la deliberación y la comunicación con la persona con quien se generó el conflicto y con las que hacen parte de su entorno. De igual manera, al generar oportunidades y espacios en el colegio (gobierno escolar) donde el estudiante asuma responsabilidades con la comunidad, es posible fortalecer dichas competencias (Lind, 2011).

Es fundamental desarrollar en los jóvenes las competencias democráticas cimentadas en la deliberación, en las que se evidencia la capacidad de establecer un juicio, y, a partir de él, argumentar y sentar su posición frente a la situación que se le presente. Los jóvenes formados bajo estos postulados serán capaces de resolver los conflictos desde los presupuestos de justicia, cooperación, igualdad, equidad y libertad. A través de la deliberación y el consenso se busca que los estudiantes dejen de lado la violencia como mecanismo para resolver los conflictos (Lind, 2011).

Para que los jóvenes adquieran las competencias democráticas, los ejercicios de participación no deben ser un reflejo de la sociedad, es decir, no pueden tener como base una democracia indirecta que se limita a escoger representantes (personero estudiantil, consejo estudiantil, contralor estudiantil y demás actores de los diferentes estamentos del gobierno escolar) y no involucra a todos los miembros de la comunidad.

El aprendizaje de esta forma no educa en competencias democráticas, el joven debe experimentarlo, no se aprende a deliberar indirectamente u observando. En la comunidad estudiantil, vista desde la postura de Lind (2011), todos los integrantes de la comunidad deben participar en la toma de decisiones que la afecten, debe ser un aprendizaje activo. En la formulación de su propuesta, Lind sigue los planteamientos de Lawrence Kohlberg (1989) en torno a la comunidad justa. La estrategia que apunta Lind (2007) para lograr una verdadera competencia democrática es usar los dilemas morales, los cuales permiten al educando discutir y adquirir elementos de juicio. Dichos dilemas son una herramienta que le posibilita al joven buscar y edificar una solución correcta dentro de la variedad de las posibles propuestas que se le presentan, es decir,

[...] no se les enseña directamente las competencias a los niños, sino que se construye un ambiente de aprendizaje en el cual pueden enfrentar tareas morales que son seguras para ellos, pero lo suficientemente retadoras para mantenerlos atentos al proceso. Se busca que los estudiantes aprendan a expresar sus emociones morales y escuchar las emociones morales de los otros; tengan la capacidad de escucharse unos a otros, aun cuando las emociones de choque y los sentimientos estén muy altos. (Lind, 2007, p. 85)

La aplicación de los dilemas morales no tiene como finalidad que el joven llegue a una decisión acertada, sino que el proceso que realiza para tomar una decisión le permita adquirir las herramientas. Así, en un futuro podrá usar lo aprehendido en la

escuela para enfrentarse a las situaciones que se le presentan en la vida, utilizando de forma adecuada la comunicación, la deliberación y la receptividad.

El estudiante que adquiere la competencia discursiva se caracteriza por “tener la habilidad de hablar y comunicarse con los demás, en posiciones contrarias, manteniendo la conversación sin acudir a la fuerza o el poder, y sobre la base de principios y valores fundamentales” (MEN, 2005, p. 4).

Los objetivos que se persiguen en esta estrategia de formación, a través de los dilemas morales, es que los jóvenes sean capaces de resolver conflictos a partir de la comunicación asertiva, el respeto a la diferencia y el reconocimiento del otro. En este contexto, aceptar que el pensamiento es divergente no es una barrera para llegar a una solución, sino que, por contrario, aporta a la construcción desde la singularidad, en la que impera la equidad y la igualdad.

Así mismo, como se mencionó, la democracia participativa en la comunidad educativa se relaciona con el concepto de comunidad justa de Kohlberg (1989). Esta se caracteriza porque las personas que la integran se rigen por los principios de hermandad, respeto a la norma, la justicia, la reciprocidad, la prevalencia de lo colectivo sobre lo particular, la responsabilidad colectiva por las acciones de los miembros de la comunidad y la experimentación de los derechos humanos en todas sus dimensiones.

Además, la promoción de competencias democráticas a través de la participación directa de los educandos en los diferentes estamentos de la escuela genera en ellos un sentido de compromiso, pertenencia, autonomía y responsabilidad frente a sus decisiones. Esto sucede siempre y cuando estos espacios escolares potencien en los estudiantes dinámicas propias de una democracia participativa e incluyente, en vez de incitar en ellos la realización de actividades vistas como un simple formalismo que atienda al cumplimiento de la normatividad educativa.

ÉTICA DEL CUIDADO Y EMPATÍA EN LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

En esta segunda sección se retoman algunos elementos generales del enfoque de la ética del cuidado y de la empatía en la enseñanza de la educación para la paz. La ética del cuidado surge desde las posturas del feminismo y se remonta a la controversia que se dio entre Carol Gilligan y Lawrence Kohlberg a raíz de la ubicación que le daba este último al cuidado en su teoría del desarrollo moral. Como es bien conocido, Kohlberg (1989)

considera que la autonomía y la justicia son los criterios centrales desde los que se comparan las etapas de desarrollo del juicio de los niños y los jóvenes.

Carol Gilligan (1986) no estuvo de acuerdo con la postura de Kohlberg y formuló una teoría alternativa del desarrollo moral. Un primer desacuerdo con Kohlberg se dio debido a que este, en sus trabajos finales, “basó su estudio empírico sólo sobre niños y adolescentes de género masculino, obviando la experiencia femenina” (Comins, 2003, p. 61). Otro de los desacuerdos tuvo que ver con el tipo de test que aplicó para construir las etapas de desarrollo moral. Para Gilligan (1986), era problemático que en las pruebas aplicadas por Kohlberg las mujeres obtuvieran puntajes inferiores y que se les ubicaran en etapas de desarrollo moral más bajas que los hombres.

A partir de estos desacuerdos, Gilligan (1986) trató de mostrar que las mujeres desarrollan un tipo de razonamiento moral diferente pero no inferior al del hombre. El hombre parte de una ética de la justicia abstracta y universal, mientras que las mujeres parten tanto de una responsabilidad dirigida hacia personas concretas, como de un interés en la solidaridad y el cuidado de los allegados. Para la autora, la perspectiva de las mujeres no se fija en criterios de lo correcto o incorrecto, sino en las necesidades del otro. Sobre estos elementos, construye su propuesta teórica de la ética del cuidado (Comins, 2003, p. 68).

En el terreno de la educación hay dos autores importantes que han aplicado esta perspectiva: Nel Noddings (2003) y Michael Slote (2010). Desde esta perspectiva, se promueve el autocuidado, el cuidado, la gestión emocional y la empatía de los estudiantes para construir una cultura de la paz. A continuación se pretende esbozar los principales postulados de estos dos autores relevantes en la educación para la paz.

Nel Noddings, la ética del cuidado en la educación

Para Nel Noddings, “el cuidado es parte de la naturaleza del ser humano” (2003, p. 15), en cada una de las personas esto es esencial, pues sin él no se sobreviviría. De allí que el cuidado se encuentre presente en cada una de las etapas del desarrollo físico del ser humano, y tenga que ver con el hecho de que las personas buscan ser protegidas y proteger a los miembros de su entorno más cercano. Noddings (2003) menciona que establecer relaciones de cuidado es un atributo universal, pero sus manifestaciones pueden diferenciarse en modo, tiempo y lugar. Así, cada grupo o comunidad va generando sus propias condiciones de cuidado. Estas prácticas surgen cuando una persona del grupo es vulnerable y necesita del otro para sobrevivir.

Para ella, la práctica del cuidado se puede asumir desde dos perspectivas: una desde el amor, que es espontánea y básica, y otra que remite a cualquier persona con la cual no se tiene cercanía y que exige cuidado por una razón ética. En esta segunda perspectiva, cuando se asume el cuidado de una persona con la cual no existe ningún tipo de vínculo, se perfila el cuidado ético, el cual se identifica con un ideal ético (Noddings, 2003).

La ética del cuidado se enmarca en una relación en la que la persona que cuida se preocupa por alguien, por sus necesidades y deseos, y esta preocupación la lleva a moverse. La otra parte de la relación es la persona que es objeto de cuidado y que tiene una necesidad que ella no puede satisfacer por sí misma y por ello requiere de alguien que le ayude. Sin embargo, esta ayuda no se hace de cualquier manera, se tiene en consideración que quien recibe el cuidado no es un objeto sino una persona que tiene deseos, creencias y valores; en términos de Kant, es un fin en sí mismo que no debe ser instrumentalizado (Kant, 2012). En esta concepción del cuidado, es clave señalar que, para la persona que cuida, el bienestar del otro se vuelve parte de sus propios fines, de su manera de ser.

Según Noddings (2003), el cuidado debe ser el centro de la educación y para ello es necesario tener en cuenta varias esferas, a saber: el cuidado de sí mismo, de las relaciones con el círculo más cercano, de los extranjeros y los otros distantes, de los animales, las plantas y la tierra, del mundo fabricado por el ser humano y de las ideas. A continuación, se expone a nivel general en qué consiste cada una de estas esferas o centros de cuidado y cómo se dan en el campo educativo.

El cuidado de sí mismo

En la relación de cuidado es menester empezar con la persona que cuida. En este sentido, Noddings (2003) parte de que cada uno de los miembros de la sociedad es un ser singular, pero ese ser, primero que todo, es un cuerpo y es de este que parte el cuidado. Ahora bien, el cuerpo aquí no es visto como un mero objeto físico, sino como un ser vivo que tiene necesidades y apetitos que deben ser atendidos. Al mismo tiempo, sobre ese cuerpo se construye un ser que tiene un lenguaje y una mente sobre la cual emergen otras necesidades y deseos que también requieren atención. Finalmente, este cuerpo también trabaja, labora y se esfuerza para producir cosas, y en esa labor también hay necesidades que deben ser atendidas.

Por otra parte, el cuidado es ante todo una relación entre una persona que cuida y una que es cuidada. En esta relación, para cumplir bien su función, quien cuida

debe preocuparse de su propio bienestar, pues solo así puede atender mejor las necesidades e intereses de la persona a quien cuida.

Este cuidado tiene dos dimensiones: corporal o físico y mental o espiritual. Por un lado, se trata de atender de manera apropiada las necesidades del cuerpo, lo cual requiere de una alimentación saludable, el mantenimiento de condiciones higiénicas necesarias y el ejercicio físico para conservar un cuerpo fuerte. Por otro lado, en relación con lo mental, se atienden las creencias que tiene la persona para que, a través del respeto y del cuidado, se le lleve a reflexionar sobre ellas. Esto implica la escucha activa y la comunicación comprensiva. A través del diálogo, se acompaña a la persona cuidada en la búsqueda de un plan de vida con el que pueda identificarse.

El cuidado del círculo cercano

Este centro se refiere a la relación entre quien cuida y la persona que se convierte en objeto de cuidado. Para la autora norteamericana, “este cuidado se compone de tres elementos: lo que ella llama como ‘engrossment’ y que se puede traducir como compromiso, y que está conectado con el desplazamiento motivacional (motivational displacement) o deseo de ayudar y el reconocimiento de la recepción del cuidado” (Vázquez, 2009, p. 129).

El *engrossment* o compromiso sucede cuando el docente se reconoce como la persona que cuida, llevando a cabo acciones que le permiten cumplir con sus propósitos pedagógicos con los jóvenes desde los elementos propios de las relaciones de cuidado. Así, el propósito pedagógico central para Noddings (2003) es que los estudiantes aprendan a cuidar de los otros y de sí mismos, a mantener relaciones de cuidado mutuo.

El docente desempeña un papel fundamental al generar las relaciones de confianza con los estudiantes, las cuales se entiende “como un emparejamiento o conexión de individuos caracterizados por cierta conciencia afectiva en cada uno. Es un encuentro o una serie de encuentros en los que las partes involucradas sienten algo el uno hacia el otro” (Noddings, 1988, p. 221). En otras palabras, docentes y estudiantes se conocen realmente, identifican sus necesidades y carencias, lo cual permite construir una planeación y una metodología pensada desde el estudiante, y no como algo abstracto que no le interesa y que no tiene sentido para él.

En la propuesta de Noddings (1988), la relación estudiante-docente se debe caracterizar por la confianza, la cual surge dependiendo tanto de la calidad de tiempo que se comparte, como del cuidado y la escucha que retroalimenta la relación. A esta dinámica la autora norteamericana le ha denominado “el modelado”, e invita a que este

procedimiento se realice con la intención de que el estudiante lo asuma como una forma de ser y de actuar en su diario vivir, no como una simple rutina sin sentido alguno (Noddings, 1988).

Por medio del ejemplo, el docente puede motivar al estudiante a comprometerse con el otro en el cuidado y en su bienestar, tal como el docente se comprometió con sus estudiantes. Así, al generarse el compromiso del cuidado, surge el deseo de ayudar y aceptar el cuidado que se le está brindado. Este ejercicio le permite al estudiante adquirir prácticas de cuidado en la escuela y en las diferentes esferas de la vida (como la familia, los amigos, la comunidad y la naturaleza), incluso al encontrarse con personas que no conoce o con las cuales no tiene vínculos directos.

La interacción que los jóvenes tienen en los diferentes contextos de su vida debe considerar la comprensión de ayudar independientemente de quien sea el objeto de cuidado. Los seres que conforman la naturaleza deben ser cuidados sin distinción alguna, lo cual fortalece una formación basada en la inclusión; sin embargo, es importante que estas prácticas se den a partir de un interés y un deseo genuinos y no de una obligación. Para Noddings (1988), es necesario que el joven sea educado en el cuidado de los otros aunque existan diferencias y desacuerdos. En ese contexto, los juicios o prejuicios que se tenga del otro no deben interferir en el cuidado que se provee.

El cuidado de los extranjeros y los otros distantes

El cuidado de sí mismo y del círculo más cercano está directamente relacionado con el cuidado de aquellos que son ajenos y extraños. Para la teórica norteamericana, el estudiante debe comprender que las exigencias del cuidado se extienden más allá del círculo de personas que le son más cercanas. Para esto, es necesario usar estrategias pedagógicas que le muestren que quienes son distintos a él pueden relacionarse con él, cuidarle y ser objetos de cuidado. Esto no se aprende a través de estrategias pasivas, sino que requiere hacer ver al estudiante, de forma experiencial, que hay personas ajenas a él que tienen necesidades y creencias que demandan atención y cuidado. Si el joven aprehendió esto de manera satisfactoria, podrá trascender y romper las fronteras entre los disímiles grupos con los cuales no ha tenido un vínculo, a la vez que enriquece su actitud crítica al tener una variedad de posturas frente a las que se identifica (Vázquez, 2009, p. 140).

El cuidado de los animales, las plantas y la tierra

Este centro de cuidado se enfoca en cuidar y proteger la naturaleza y los seres vivos que hacen parte de ella. Al hacerlo, los jóvenes pueden ser conscientes de la importancia

de la defensa y la protección del planeta. El cuidado de los recursos se debe vivenciar en la institución a partir de prácticas amigables con el medioambiente por parte de los docentes y los estudiantes.

El cuidado del mundo fabricado por el ser humano

Esta esfera se refiere al cuidado del entorno físico y a la reflexión sobre las condiciones en las que debería estar. Los ambientes determinan el cuidado, y estos refieren tanto a las instituciones, sus reglas y políticas, como también a la infraestructura física y al contexto. Es esencial para la autora educar en el cuidado y uso que se les da a las cosas, es fundamental inculcar la limpieza y organización de los objetos, al igual que la necesidad de mantener un entorno agradable donde se les dé un reconocimiento a las cosas desde la utilidad que le prestan a la humanidad, bajo una mirada crítica hacia la cultura del consumo.

El cuidado de las ideas

Para Noddings (2003), las áreas y asignaturas específicas no deben ser la base de la formación, sino el pretexto que se utiliza para entablar un diálogo en el que los jóvenes escuchan, dan su punto de vista y entran en una dinámica dialógica que les permite crecer como personas.

Con los centros propuestos por la filósofa norteamericana, se pueden asentar las prácticas de cuidado en la escuela, aspecto fundamental en la construcción de la ética del cuidado. Las personas formadas desde esta perspectiva asumen una postura en la que las relaciones humanas, las emociones y los vínculos se privilegian respecto a otros intereses materiales. Sin embargo, en la práctica se puede presentar que el docente entregue todo su esfuerzo y sus capacidades por cuidar de sus estudiantes y deje de lado su propio autocuidado, situación que a largo plazo va a afectar su desempeño laboral y su función como cuidador. Es necesario que cada uno de los miembros que hacen parte del proceso de formación dentro de la ética del cuidado cuide de sí mismo sin importar el rol que asuma.

Para Noddings (2003), al poner atención al otro, al escucharlo e interesarse en sus sentimientos, se comienza a entender y a sentir a los demás a partir de lo que están expresando. Este sentir es experimentar la empatía, experiencia que genera la disposición del cuidado y ayuda a atender las necesidades del otro. La empatía sucede cuando existe comprensión entre las partes, siendo este un elemento esencial en la educación para la paz. En ausencia de ella, no hay posibilidad de dar atención, escuchar, dialogar,

conciliar y llegar a encontrar alternativas razonables para resolver el conflicto sin acudir a la violencia.

Así mismo, la empatía permite ampliar el cuidado desde los círculos más cercanos hacia los más alejados, y aprender a identificar y responder a las preocupaciones de los otros. A continuación, se analizan algunos planteamientos desarrollados por el teórico Michael Slote relacionados con la empatía, que complementan la postura de Noddings.

Michael Slote y la empatía en la ética del cuidado

Michael Slote es un filósofo que se ha dedicado los últimos años a estudiar el concepto de empatía desde la propuesta de la ética del cuidado de Noddings y Gilligan. Esta parte del texto se tratará de explicar de la mano de Slote cómo desde esta perspectiva ética y, en especial desde la empatía, se puede concebir la educación para la paz.

En primera instancia, es necesario hacer una diferenciación entre la empatía y la simpatía. La simpatía, etimológicamente hablando, es una actitud de “sentir con” otro, mientras que la empatía es “sentir dentro”, y, para algunos teóricos, esta última se ubica en el plano de la imitación interna o mental con el fin de obtener conocimientos de otras personas (Fernández *et al.*, 2008, p. 284).

La simpatía a menudo se considera contagiosa, se siente alegría o preocupación cuando se está en presencia de manifestaciones de alegría o de tristeza de otra persona. Al generar este sentir, no hay cabida a la interpretación y a la comprensión de la emoción del otro. Frecuentemente la simpatía se acompaña con el deseo de que las situaciones mejoren o se continúe en el estado de bienestar en que se encuentra.

Según Slote (2010), en la simpatía las personas entienden lo que siente el otro o por lo que está pasando, se siente la alegría, el dolor o la tristeza. La simpatía se podría ejemplificar en la preocupación que se tiene cuando se sabe que una persona cercana posee una enfermedad grave y se desea que el tratamiento al que se va a someter tenga resultados favorables para su salud.

Ahora bien, entender los rasgos de las emociones de una persona, aunque exista claridad en el dolor y los sentimientos, no es igual a comprender la situación que ella está viviendo. Por ello, es necesario enfrentar estos escenarios de otra manera, de allí que Slote (2010) considere que la ética del cuidado se debe centrar más en cultivar la empatía, que él entiende como un “sentimiento dentro” del otro, es decir, una comprensión del otro desde su interior.

Para Slote, “la empatía se caracteriza por su sensibilidad y permeabilidad al sufrimiento, principalmente. El rasgo de la sensibilidad permite que las personas se identifiquen e involucren y en ocasiones se diluyan en una unidad” (2013, p. 281). Este rasgo es posible que se dé con personas y grupos cercanos o lejanos, aspecto que es esencial en la formación de los jóvenes desde los lineamientos de la ética del cuidado. Por eso Slote menciona que la “empatía y la preocupación empática hacia otros puede funcionar como la base, la entera base, de una comprensión plausible de la justicia social y legal (de la misma manera en que lo hacen respecto a la moralidad)” (2013, p. 280).

Por su parte, la permeabilidad está relacionada con el sufrimiento ajeno. Para Slote (2013), las personas tienden a ser empáticas con quien se encuentra en situaciones desafortunadas y no con los que están en un estado de bienestar. En términos del autor, cuando se asume el sufrimiento ajeno como propio, sucede la empatía. Por lo tanto, esta implica comprender e interpretar los sentimientos de otro y despertar dichos sentimientos en quien no los está padeciendo cuando se observa a otra persona sufriendo. Es como si el dolor invadiera al ser con quien se comparte el sentimiento.

Siguiendo con Slote (2003), el desarrollo de la empatía o “sentimiento dentro” del otro es indispensable en la formación de los estudiantes. Lo que se busca, en un primer lugar, es la ampliación del círculo de la persona hacia el cual se tenga este sentido o capacidad emocional. Con ello, los sujetos tendrían una mayor capacidad de reconocer los sentimientos lastimados y el sufrimiento de los demás sin importar quienes sean esas personas, es decir, sin considerar si son cercanas o lejanas, similares o distintas.

Retomando a Galtung (2014), se puede afirmar que las actitudes proactivas de las partes para entrar a dirimir el conflicto, como sentir empatía y comprender los intereses del otro, son primordiales, pues si estas no se dan se imposibilita el reconocimiento del otro. En este escenario, es necesario que quienes intervienen en la resolución de conflictos sean capaces de identificar los intereses de las personas y grupos afectados, y tengan la disposición para buscar alternativas de solución que no usen ni justifiquen las vías coercitivas. La educación desde esta perspectiva se centra en que los jóvenes adquieran en la escuela elementos necesarios para aprender a convivir los unos con los otros y a solucionar sus diferencias a partir de una actitud empática enmarcada dentro del respeto, el reconocimiento, el autocuidado y el cuidado del otro.

El enfoque de la ética del cuidado considera que la ampliación de la empatía no se da en la mera argumentación, sino que requiere trabajar con la imaginación y los

sentimientos. Para ello, resulta más efectivo usar pedagogías basadas en el arte y el juego. En segundo lugar, la empatía y el cuidado se aprenden también con experiencias directas con comunidades; los jóvenes aprenden de manera más efectiva la empatía cuando conviven con otros que son distintos. El encuentro directo con el otro, bien sea a través del trabajo o en una actividad cultural, le permite ver que ese otro tan distinto tiene también necesidades y deseos que merecen atención. Dichas actividades les permiten a los estudiantes manejar mejor sus emociones y resolver los conflictos desde el respeto, la solidaridad y la empatía.

EL ENFOQUE DE LAS VÍCTIMAS

Como se señaló en la parte introductoria, la propuesta de la educación para la paz desde la perspectiva de las víctimas, desarrollada por el catedrático Xabier Etxeberria (2013a, 2013b), fue realizada utilizando como referencia la lucha por el reconocimiento y la liberación de la comunidad vasca. El eje de su planteamiento se materializa en las víctimas de la violencia directa, estructural y cultural.

Los estudios y la experiencia que ha tenido el autor español en educación para la paz le han permitido concluir que las víctimas no son visibles en las propuestas desarrolladas hasta el momento en la educación para la paz. El hilo protagónico en los enfoques tradicionales que tratan el tema ha puesto en el centro ideas relacionadas con la violencia, los actores generadores de acciones violentas, las consecuencias de la violencia directa, estructural y cultural, y la formación en actitudes que no generen agresiones violentas; sin embargo, no han considerado a las personas y grupos que han sufrido daño como actores que pueden tener un papel central en el proceso educativo. Para el caso colombiano, donde históricamente las víctimas del conflicto han sido relegadas, un enfoque como este puede resultar relevante. Por ello, en esta sección se expondrán los principales elementos de dicho enfoque.

La tesis central que defiende Etxeberria (2013a, 2013b) es que en la educación para la paz el papel protagónico lo deben tener las víctimas y no los grupos en conflicto, quienes son los que tradicionalmente han sido considerados el centro en este tipo de educación. Según la propuesta del catedrático vasco, las víctimas dejan de ser sujetos pasivos y pasan a considerarse agentes activos en la construcción de una cultura de paz. Aquí, a través de la educación se les brinda a las víctimas el reconocimiento que se les ha negado durante el periodo en que han sufrido las consecuencias de la violencia directa, estructural y cultural.

Un segundo propósito del catedrático español es permitir que la enseñanza para la paz no se convierta en una temática, es decir, en una abstracción “en la que incurrimos cuando enfatizamos actitudes de paz sin hacer presentes a las víctimas” (Etxeberria, 2013b, p. 76). Para Etxeberria (2013a, 2013b), cuando la Cátedra de la Paz se centra en dar cuenta de lo que pasó en el conflicto o en dar a conocer hechos a los estudiantes como mera descripción, se corre el peligro de que se queden en la posición del espectador ya que no adquieren un compromiso con la población violentada.

Un tercer propósito de Etxeberria tiene que ver con generar espacios para hacerle justicia a la víctima, esto es, para que se dé “la verdad, la memoria y la reparación” (2013b, p. 33). Al ser sujetos activos en la educación para la paz, las víctimas tienen la oportunidad de ser escuchadas, expresar sus vivencias, sus sentimientos y el dolor que las acompaña. De esa manera, para ellas hay una especie de reconocimiento de parte de la sociedad al tener la posibilidad de contar sus experiencias y tener una audiencia que les preste atención.

El cuarto y último propósito que persigue Etxeberria (2013b) es la idea de construir una visión de futuro de una sociedad justa en la que se reconozca a las víctimas como ciudadanos con plenos derechos. Al trabajar la propuesta pedagógica a partir de las víctimas, sus testimonios orales y escritos permiten que el joven conozca el pasado y lo resignifique para comprender el presente y construir un futuro encaminado a la justicia social de las víctimas de la violencia. La víctima, al ser un agente pedagógico, interpela y genera en el otro una posición crítica ante la situación que generó el estado de indefensión y vulneración a su dignidad.

Por otra parte, Etxeberria (2013a, 2013b) reconoce que el enfoque desde las víctimas presenta un riesgo que se debe prevenir en la práctica, el cual consiste en adoptar una actitud paternalista hacia ellas, que puede volverse un obstáculo para que puedan reconstruir sus vidas. Para combatir esta visión paternalista, es necesario dejar de lado actitudes lastimeras que ven a las víctimas como seres sin agencia y sin capacidad de tener una vida propia. En este sentido, la ayuda que se les da debe, primero, asumir que ellas son sujetos de derechos y que lo que reciben no es un regalo, sino algo que merecen recibir; segundo, la ayuda debe permitirles superar su condición de dependencia y volverse personas autónomas e independientes.

Al combinar los postulados de Galtung sobre la violencia cultural y la paz cultural con el enfoque de las víctimas del profesor Xabier Etxeberria, se pretende aportar elementos teóricos y reflexiones concretas que orienten a los docentes y sus

prácticas de aula en la construcción de una propuesta educativa enmarcada en la Cátedra de la Paz, para el contexto colombiano, desde las categorías de la memoria histórica y la reconciliación.

Las víctimas como agentes de la educación para la paz

En líneas generales, las víctimas se han definido como aquellas personas que viven y sufren las consecuencias de las acciones violentas, que pueden ir desde perder la vida, hasta tener daños irreparables en sus cuerpos, trauma emocional y detrimento de sus bienes materiales. Esta visión es generalizada y aceptada en distintos contextos culturales. En esta sección se presentará el rol de las víctimas desde la postura de Etxeberria (2013a, 2013b), enmarcado en la tipología de violencia desarrollada por Galtung. A través de la comparación entre estos dos autores, explicaremos lo que es una víctima moral, concepto que es clave en la educación para la paz. Galtung (1985, citado en Etxeberria, 2016, p. 1081) define a la víctima

[...] como la persona que tiene desarrollos reales de sus posibilidades humanas manifiestamente inferiores a los desarrollos potenciales socialmente posibles, por ejemplo, aquella a quien se le acorta fuertemente la duración de su vida por problemas de subalimentación grave evitable o de falta de acceso a medicinas existentes.

La concepción de Galtung se centra en que las personas poseen capacidades susceptibles de ser desarrolladas y tienen la posibilidad de usarlas en beneficio de su dignidad y calidad de vida a nivel personal y social. Ser víctima, en este sentido, significa que ocurre algo en contra de la voluntad de alguien que le impide desarrollar o ejercer sus capacidades o beneficiarse de ellas.

Por su parte, Etxeberria (2013a, 2013b) acuña el término de víctimas morales refiriéndose a aquellas personas que han sufrido, por acción u omisión, una injusticia que afecta su dignidad, es decir, han sido utilizadas como medio y no como un fin en sí mismo. Este tipo de víctima se contrapone a las que él llama las víctimas no morales, que son las que no han soportado un quebranto en su dignidad.

Este apartado se centrará en las víctimas morales, es decir, en quienes sufren un daño causado por una acción premeditada y ejecutada por otro ser humano o por una institución y ven afectado el desarrollo de alguna de sus capacidades. Partiendo tanto del concepto de víctima moral enunciado, como de sus formas de participación en el proceso

educativo, es menester aclarar brevemente las diferencias que existen entre ser víctima de la violencia directa, de la estructural y de la cultural. Examinada esta distinción, se procederá a analizar cómo pueden participar las víctimas en el proceso pedagógico.

Las víctimas de la violencia directa se reconocen fácilmente porque en el evento violento es posible identificar una agresión y el espacio en donde se perpetró, es decir, se determina plenamente el tiempo, modo y lugar de las partes que intervienen en la acción violenta. Las víctimas y victimarios pueden ser un grupo, una minoría o una persona. La víctima de este tipo de violencia ha sido sometida, en contra de su voluntad, a actos violentos por parte del agresor, quien le ha generado una serie de afectaciones a su estado físico y emocional. La posibilidad de la acción violenta, el hecho de decir que se va a realizar o un signo de que esta puede suceder implica una amenaza a la integridad física y psicológica de la víctima.

Las víctimas de la violencia estructural no se identifican de manera fácil, como sucede con las de la violencia directa. Para comprender quiénes son dichas víctimas, es importante retomar nuevamente el concepto de violencia estructural. Esta es la que se encuentra enmarcada en el sistema político, económico y social de un país, es invisible porque se ha normalizado y es aceptada por los miembros de la sociedad, hace parte del diario vivir de las personas. Para Galtung, este tipo de violencia es percibida “como un proceso que opera lentamente, en forma de pobreza en general, y hambre en particular, erosionando y finalmente asesinando seres humanos” (1985, p. 175).

La invisibilidad que diferencia esta violencia de la agresión violenta directa también se evidencia frente a los victimarios, pues tampoco es fácil identificarlos y, por ende, endilgarles responsabilidad. Las víctimas de la violencia estructural sufren la violación de sus derechos a nivel económico, político y social (salud y educación). Se ven las consecuencias de dicha violencia cuando se niega el acceso a un sistema de salud digno o se limitan las posibilidades de tener un trabajo con una remuneración que le permita vivir con dignidad. Otra diferencia que se percibe entre las víctimas de la violencia directa y la estructural es la posibilidad de individualizar los eventos violentos directos, pues las víctimas estructurales son violentadas en un marco comunitario que no cuenta con los recursos necesarios para acceder a los niveles mínimos de dignidad y justicia social. La inequidad se refleja en los niveles de pobreza, el desempleo y salario indigno. En este caso, el causante de la violencia no es una persona o grupo concreto, sino un sistema o una institución. Como bien lo señala Etxeberria (2013a),

[...] se trata de una violencia que no se percibe en general como tal, porque no se percibe el acto violento, y aunque se hagan visibles sus consecuencias, dada la no percepción de su causa, tienden a ser asignadas a otras contingencias, como la de la fatalidad en especial, o a la de la irresponsabilidad, que puede existir, pero que, al ser destacada como única causa cuando puede ser menor, queda falseada. (p. 48)

Por su parte, las víctimas de violencia cultural son personas que han sido afectadas, rechazadas y violentadas por ser diferentes en su forma de pensar y ser. Estos actos violentos han sido legitimados a través de discursos religiosos, políticos, entre otros, que han avalado y normalizado la violencia directa y estructural. En palabras de Etxeberria (2013a),

[...] la coacción que se anida en las dimensiones cosmovisionales e institucionales de una cultura dada por las concepciones que se tienen en ella de los otros, que por ellas mismas expresan ya violencia sobre estos otros, en forma de menosprecio que daña a la dignidad y que, además, empujan a violencias directas y estructurales sobre ellos. (p. 50)

En líneas generales, una cultura es compleja y pueden haber elementos en ella que justifican el uso de la violencia. En este sentido, la construcción de una cultura de paz busca combatir estos mecanismos que naturalizan la violencia. Como lo señalamos en la parte introductoria del presente texto, es en este terreno donde entra la educación para la paz. La apuesta de Etxeberria (2013a, 2013b) es que, cuando se pone en el centro de este proceso a las víctimas, se puede ser más efectivo en la construcción de una cultura de paz.

Las víctimas como sujetos activos en la enseñanza de la educación para la paz

Como hemos visto, las víctimas son personas vulnerables y por ello es fundamental visibilizarlas en todos los espacios de la sociedad colombiana. Al posicionarlas como agentes activos de la sociedad, se reconocen a sí mismas como sujetos de derechos, como bien lo señala Gonzalo Sánchez (2008, p. 21):

A las víctimas ciertamente hay que acompañarlas a que recuperen el sentido de la vida, a que enuncien sus derechos y hagan sus reclamos, pero por sobre todo hay que inducirlos a que se proyecten no como demandantes de piedad sino como sujetos de derechos, más allá de la sociedad que las hizo víctimas.

Las víctimas morales en Colombia, tradicionalmente y en la actualidad, han sido tratadas como agentes pasivos ya que se les brindan unos pocos recursos que les fueron arrebatados por la violencia, en algunos casos, pero se les continúa negando su rol como sujeto de derechos cuando no se les permite participar en las decisiones que las afectan, lo que genera revictimización.

Promover una enseñanza para la paz en la que el eje central sean las víctimas, como lo plantea Etxeberria, es darles el reconocimiento adecuado, considerándolas sujetos activos en los procesos de aprendizaje y no objetos de lástima. El acto de reconocerlos se inicia al ponerlos como agentes de formación en el proceso educativo. Para este autor, las víctimas deben hacer presencia física, virtual y narrativa en la praxis pedagógica. A través de los testimonios de ellas, el estudiante puede ser consciente del dolor del otro, reconocerse en el otro, ser incluyente y buscar mecanismos que lo lleven a ser un agente que lucha contra cualquier tipo de violencia, promueve una paz positiva, y reconoce que el conflicto es una forma de dinamizar a la comunidad.

Ahora bien, la participación de las víctimas en el proceso de formación de los jóvenes en la educación para la paz requiere desarrollar una serie de etapas previas, actuales y posteriores a la intervención de las víctimas. Así mismo, necesita establecer cómo se va a dar su intervención. A continuación, se trabajarán aspectos que darán inicio a esta labor en la enseñanza para la paz.

Al empezar a desarrollar el enfoque desde las víctimas se requiere que los estudiantes reciban una preparación sobre cómo deben relacionarse con ellas dentro del aula de clase. Esta inducción debe tener en cuenta, como mínimo, dos elementos que se complementan: la empatía y el conocimiento; la primera es necesaria para que los jóvenes comprendan el sentir y el dolor de las víctimas a partir de su narrativa; respecto al conocimiento, la idea es que en las clases y en actividades extraescolares los jóvenes investiguen en dónde surgieron los hechos (espacio, tiempo y modo). Posteriormente, los hallazgos deben ser socializados en clase y se retomarían las investigaciones por parte del educador para contextualizar el relato de la víctima.

Es importante tener en cuenta que en el trabajo realizado con los estudiantes puede ocurrir que alguno dé a conocer su situación o la de su familia como víctimas, aspecto que permite enriquecer la actividad desarrollada desde dos posibilidades. La primera es que el estudiante exprese su sentir frente a lo sucedido y reconozca los factores que generaron las agresiones violentas contra él y su familia; la segunda se relaciona con que sus pares se concienticen de que ellos pueden llegar a pasar por las mismas

circunstancias que su compañero relató. Esta fase requiere una planeación y ejecución que no se circunscribe a un par de clases, sino que puede abarcar una buena parte del calendario académico.

La presencia de las víctimas en este proceso puede ser física, virtual y narrativa. La presencia física directa (testimonio, reflexión, diálogo) requiere, como condición mínima, que el ambiente en el salón de clase no promueva un “rechazo revictimizador” (Etxeberria, 2013a, p. 80). Esto se debe prever en la planeación del docente y en el trabajo realizado anteriormente con los estudiantes. Respecto a la víctima que hace presencia, es necesario que el proceso de duelo se encuentre en una etapa de cierta maduración para que su intervención genere crecimiento moral y personal para ella y no un retroceso. Las intervenciones en la clase deben ser orientadas por el docente y la presencia de la víctima es asumida como “testigo moral de la violencia sufrida, lo que le pide que sitúe su intervención en el nivel de los derechos humanos y la dignidad violentada” (Etxeberria, 2013a, p. 80).

Si su presencia es objetivada, es decir, se encuentra plasmada en documentos, relatos, testimonios escritos, audios, grabaciones, documentales, series y películas, es necesario realizar un estudio minucioso y cuidadoso del material. Al cumplir a cabalidad este requerimiento, se evita que el testimonio de la víctima justifique la violencia vengativa y los cuestionamientos de los estudiantes no conlleven una segunda victimización.

Al igual que en la presencia física, al trabajar el relato de las víctimas es necesario desarrollar con los estudiantes las actividades previas descritas. Los documentos escritos en donde se plasman los testimonios de las víctimas deben ser seleccionados para no correr el riesgo de trabajar textos en los que se termina sacralizando y banalizando la memoria. En palabras de Paul Ricœur (1999, p. 39),

[...] un testimonio de ello son los abusos de la memoria vinculados a la manipulación del recuerdo y principalmente a los recuerdos enfrentados de la gloria y la humillación, mediante una política conmemorativa obstinada que puede denunciarse como algo en sí mismo abusivo.

En términos generales, el material que reposa en el Centro Nacional de Memoria Histórica brinda los elementos necesarios para trabajar relatos de las víctimas en el aula de clase, pero se reitera la necesidad de una revisión antes de proceder a la planeación de las clases (en la que se incluya el tema específico, los objetivos, la metodología, el material o recursos, el tiempo, la evaluación de la clase, la evaluación de la comprensión

por parte de los estudiantes, la coevaluación, la retroalimentación y la bibliografía) para evitar el abuso de la memoria.

Por su lado, las novelas, series o películas de ficción pueden constituirse en una herramienta creativa e imaginaria en la que se narra una situación ficticia “de tal modo que, en realidad, nos hace acceder con gran eficacia a lo que de verdad pasa” (Etxeberria, 2013b, p. 78). Al usar audiovisuales, es necesario ir deteniendo el material para que los jóvenes realicen comentarios y se les expliquen aspectos que les llamen la atención. Al finalizar la película, se invita a los espectadores a expresar las emociones que esta les despertó y a reconstruir la historia. Estas reflexiones permiten iniciar el cine foro, donde los estudiantes podrán exponer sus puntos de vista y las posibles alternativas que existen para asumir posturas como si ellos fueran los protagonistas. Es necesario recalcar que este trabajo requiere planeación y organización por parte del docente, toda vez que se desarrolla por fases (contextualización, proyección y cine foro) y cada una de ellas debe realizarse de una manera ordenada y secuencial.

La solidaridad moral como propósito central de la educación para la paz desde el enfoque de las víctimas morales

Para Etxeberria (2013b), la solidaridad moral es un componente necesario para la existencia de una justicia social y de una paz positiva en toda su amplitud (directa, estructural y cultural). Es por esto que la enseñanza de la educación para la paz desde el enfoque de las víctimas prioriza el desarrollo de todas las capacidades que son necesarias para llegar a la solidaridad moral.

La solidaridad moral tiene como eje a la humanidad,¹ lo que hace referencia a que esta va dirigida a todos los seres humanos sin distinción alguna. Como se ha mostrado en los estudios sobre empatía, los actos de solidaridad en los primeros años se realizan hacia los grupos que identificamos como los más cercanos. La educación moral debe procurar que este tipo de actos se amplíen hacia cualquier persona, lo cual quiere decir que se debe cultivar un modo de ver la solidaridad de tal manera que esta se dirija a todos los seres humanos, sin excepción. En la solidaridad se incluyen todos los seres vivos del mundo (Etxeberria, 2013a, 2013b).

1 “Es solidaridad dirigida a todo el hombre (totalidad en profundidad) y a todos los hombres (totalidad en amplitud), es decir, el “grupo de pertenencia” es aquí la humanidad: nada humano, ningún ser humano me es ajeno; ninguna de mis otras pertenencias particulares puedo vivirlas en contradicción con ésta, más aún, debo vivirlas potenciando a ésta” (Etxeberria, 1997).

La solidaridad implica la igualdad y la ausencia de discriminación. Busca que las personas se traten entre sí de manera equitativa, es decir, con igual respeto y consideración. Esta idea de igualdad exige luchar contra la discriminación, pues por definición, cuando esta se da, las personas pueden ser subvaloradas. Por último, la solidaridad se inicia con las personas y demás seres vivos que se encuentran en una debilidad manifiesta o que están en condiciones inferiores a los demás miembros de la humanidad y la naturaleza. En este rasgo se hace hincapié en la atención de los más desfavorecidos (Etxeberria, 2013a, 2013b).

De estas tres consideraciones, Etxeberria (2013b) concluye que la educación para la paz debe motivar a los estudiantes a que luchen por la justicia social. Con respecto a esto señala que

[...] la solidaridad moral se expresa plenamente cuando se desbordan estas solidaridades particulares, apostando decididamente por una solidaridad *abierta* a quienes no forman parte de ellas, incluyente del conjunto de la humanidad; de la que es ahora y de la que será, esto es, de las futuras generaciones, legándoles un presente adecuado para su futuro, lo que implica además una correcta relación con la biosfera. (Etxeberria, 2013, p. 224)

Desde esta perspectiva, lo que se busca es que los estudiantes reconozcan que las víctimas morales son iguales ellos, en el sentido en que son personas que merecen respeto y consideración, lo cual diluye la solidaridad parcial, y les permite tener sentimientos de empatía y compasión hacia quienes les son ajenos. Al asumir la solidaridad moral con las víctimas se les reconoce como sujetos de derechos que interpelan y exigen justicia social.

La prioridad de las víctimas como fin central de la educación

La enseñanza de la educación para la paz desde la perspectiva de las víctimas está enfocada en usar las diferentes narrativas de las víctimas. El caso en que se posibilite la presencia física de la víctima no debe surgir de la coacción o de la imposición para hacer parte de la estrategia pedagógica. En caso de ser asumida desde esta visión, se estaría utilizando a las víctimas como instrumento, con lo cual se desconocen los atributos que tienen como sujetos de derechos.

Usando materiales, documentos y herramientas que han generado organizaciones del Estado (Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación [CNRR], el Centro Nacional de Memoria Histórica) y las ONG, en donde las voces de las víctimas son

las protagonistas y dan a conocer su testimonio, los estudiantes podrán asumir visiones críticas sobre las víctimas y sus historias, lo que puede verse como un aporte para mejorar el futuro.

Ahora bien, en aras de fomentar una disposición hacia la solidaridad moral y la justicia social, es menester conocer el pasado. Sin embargo, para que este interpele al estudiante, no basta con darle información de lo que pasó. Es en este punto donde la presencia de la víctima es relevante, pues con su testimonio permite a los estudiantes reconocer la experiencia del daño y desarrollar una actitud empática hacia quienes han sufrido en carne propia la violencia. En este proceso, un primer aspecto para tener en cuenta está relacionado con el cambio, lo cual significa que para que una comunidad experimente transformaciones² debe evitar caer en círculos viciosos.

El aprendizaje que no involucra directamente a las víctimas puede llevar a conocer las causas del conflicto y las formas de resolución, pero no aporta a la formación de la cultura de la paz ni a la justicia social desde la perspectiva de las víctimas, porque no les permite a los jóvenes reconocer y comprender la situación traumática que la persona experimentó. Cuando sucede lo anterior, el estudiante no se sensibiliza ante el dolor y no asume el sufrimiento de la víctima como propio, es decir, no toma una actitud empática, desde los postulados de Slote.

En este estilo de formación se desconoce el papel activo de la víctima en el proceso formativo y se incluye solo como una temática más en el currículo. Cuando las víctimas no aparecen en el espacio educativo, no es posible erigir un proceso de construcción de paz en el que ellas tengan la prioridad, pues es allí donde los ciudadanos aprenden a reconocer quiénes son los sujetos de derecho.

Los ejercicios de memoria relacionados con las víctimas morales son fundamentales para comprender el pasado, entender el presente y construir un futuro en el que la resolución de los conflictos se realice de manera asertiva, equitativa y creativa. Teniendo en cuenta que en la sociedad actual existe un alto porcentaje de víctimas morales, lo anterior se convierte en una responsabilidad ineludible para las instituciones. Estos ejercicios han sido un aporte fundamental del área de memoria histórica de la Comisión

2 “No reconoce la complejidad y particularmente la contingencia de las circunstancias que tienen que concitarse para que la violencia organizada y masiva pueda tener lugar. La presencia de estructuras de personalidad autoritarias, de patrones de socialización rígidos e intolerantes, de burocracias frías y racionalizadas, de crisis económicas o de cualquiera de los factores que han sido usados como variables explanatorias de la violencia es individualmente y aun en ciertas combinaciones insuficientes para desenlazar el terror” (De Greiff, 2007, p. 163).

Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR) (2009), documentos y materiales que contribuyen a la propuesta pedagógica del enfoque de las víctimas del cual se extrajo la razón de trabajar historias de vida o biografías sociales.

Es clave resaltar que las historias de vida o biografías sociales pueden verse como un recurso didáctico que permite a los estudiantes entrar a conocer el contexto en que se generó el acto violento. El estudiante identifica las diferentes situaciones y decisiones que tuvieron que afrontar las víctimas inmersas en su reconstrucción, aspecto que permite al docente generar entre ellos un diálogo sobre lo que hubieran hecho si hubieran vivido la situación descrita en la historia de vida o en la biografía social.

En la medida en que las víctimas se transformen en agentes pedagógicos activos, se podrá construir una red en la comunidad educativa en donde se visibilicen las víctimas morales y se dé paso a la memoria colectiva. Con su presencia en la comunidad escolar se evita el olvido y la injusticia social, y se apoya la construcción de la identidad de la víctima como miembro de una sociedad.

OBSERVACIÓN FINAL

El ser humano y el conflicto son componentes interdependientes, así, la humanidad debe reconocer y valorar el papel que desempeña el conflicto en la formación de una comunidad deliberativa. Esto es necesario en la construcción de una cultura en la que se vivencie tanto la dignidad de las personas, como la inclusión como factor común en las relaciones que se establecen en la comunidad y con la naturaleza, para lograr una mejor calidad de vida desde una visión fundada en los derechos humanos y en el cuidado. El punto de encuentro donde confluyen los derechos humanos, la ética del cuidado y la empatía es el enfoque desde la visión las víctimas, quienes han sufrido daños morales y han visto afectada su agencia.

El surgimiento de propuestas pedagógicas encaminadas a desarrollar la educación para la paz ha estado influenciado por los enfoques de los derechos humanos, la ética del cuidado, la empatía y las víctimas. Cada uno de ellos brinda una serie de elementos valiosos en la consecución de este propósito. Dichos enfoques se pueden trabajar al unísono y cumplir con los objetivos en la construcción de una cultura de la paz.

La empatía es de suma importancia en la educación para la paz pues ocupa un papel protagónico en las diferentes relaciones que emprendan los jóvenes con otras personas. Cuando ellos se forman en los elementos mínimos para mantener una sana

convivencia y comprenden lo que implican nociones como la diversidad y la identidad, no van a permitir la agresión ni el acoso escolar entre sus compañeros. Por el contrario, buscarán los medios idóneos, a partir de la reflexión, para garantizar la defensa y protección de sí mismos y de los demás. Al ser empáticos, los jóvenes tratarán de ser incluyentes.

Ahora bien, la empatía no se ve reflejada solamente en las demás personas, sino que también puede cobijar a la naturaleza y a los demás seres que pertenecen a ella, en el presente y en el futuro. Desde los postulados de Noddings (2003), para vivenciar la empatía en el salón de clase deben desarrollarse relaciones de cuidado entre el docente y el estudiante a través del diálogo y la escucha, las cuales deben estar presentes durante todo el proceso pedagógico. Esto es determinante para el desarrollo de habilidades en el estudiante que impliquen ponerse en la situación del otro, incluso si hay diferencias marcadas con las personas de su entorno.

La propuesta de los derechos humanos es fundamental en el sentido en que los jóvenes se reconocen como miembros activos y deliberantes en una sociedad. Al ser agentes activos, defienden y protegen los derechos humanos vulnerados en la comunidad, pero, para asumir esta postura, es necesario que cuenten con elementos esenciales brindados por el enfoque de la ética del cuidado y la empatía. Dichos elementos, *grosso modo*, son las relaciones de autocuidado y el cuidado con su entorno cercano y lejano, lo cual se adquiere al relacionarse con los miembros de la comunidad sin exclusión, prestando atención al otro, creando lazos de confianza y comprendiendo desde su interior el sufrimiento por el que pasa una persona.

Para completar la tríada, la tercera propuesta, basada en la educación para la paz desde las perspectivas de las víctimas, es el enfoque que le permite al joven ser consciente del sufrimiento de otra persona. La víctima es un sujeto que ha soportado un daño moral que ha afectado su agencia. Las víctimas en esta propuesta son un actor pedagógico activo que tiene una doble finalidad: hacia ellos, una justicia restaurativa, ya que son escuchados y dan a conocer el sufrimiento por el que han pasado; y hacia la comunidad educativa, en donde el joven comprende su sufrimiento, lo que lo obliga a reflexionar y asumir una posición crítica y propositiva frente a la situación que le generó el daño moral a la persona que está compartiendo sus experiencias.

Otro aporte significativo de la empatía que fortalece el enfoque de las víctimas en la educación en la paz es la comprensión de lo que pudieron sentir las personas que vivieron situaciones dolorosas en el pasado. Así, la empatía es fundamental en los procesos que llevan al perdón, la reparación de daños y la reconciliación (MEN, 2018, p. 52).

REFERENCIAS

- Asamblea General de las Naciones Unidas (15 de enero de 1998). Resolución adoptada por la Asamblea General, 52/13. Cultura de paz.
- Beltrán Gaos, M. (2004). *Corte IDH*. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r24457.pdf>
- Comins Mingol, I. (2003). *La ética del cuidado como educación para la paz*. Universitat Jaume I.
- Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (2009). *Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir la memoria histórica*. Fotoletras S.A.
- De Greiff, P. (2007). La obligación moral de recordar. En A. Chaparro, *Cultura, política y perdón* (pp. 160-175). Universidad del Rosario.
- Etxeberria, X. (11 de noviembre de 1997). *Hacia una cultura de la solidaridad*. DOCPLAYER. <https://docplayer.es/20561441-Hacia-una-cultura-de-la-solidaridad-xabier-etxeberria.html>
- Etxeberria, X. (2013a). *La construcción de la memoria social: el lugar de las víctimas*. Colección Signos de la Memoria.
- Etxeberria, X. (2013b). *La educación para la paz reconfigurada. La perspectiva de las víctimas*. Bakeaz.
- Etxeberria, X. (2016). El reconocimiento ético de las víctimas de la violencia del mercado. *Pensamiento*, 72(274), 1081-1101.
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B. y Márquez, M. (2008). Empatía: medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24(2), 284-298.
- Fisas, V. (2011). *Educar para una cultura de paz*. Escola de Cultura de Pau.
- Galtung, J. (1985). Twenty-five years of peace research: ten challenges and some response. *Journal of Peace Research*, 2(2), 141-158.
- Galtung, J. (1989). The state, the military and war. *Journal of Peace Research*, 26(1), 101-105.
- Galtung, J. (1990). *Violencia cultural*. Gernika.
- Galtung, J. (2009). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de Estrategia*, 183, 147-168.

- Galtung, J. (2014). La geopolítica de la educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz y a hacer algo al respecto. *Revista de Paz y Conflictos*, 7, 9-18.
- Gilligan, C. (1986). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (2012). *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. Alianza.
- Kohlberg, L. (1989). La comunidad justa en el desarrollo moral. Teoría y práctica. En *El sentido de lo humano. Valores, psicología y educación*. Editorial Gaceta.
- Lederach, J. P. (2011). *The poetic unfolding of the human spirit*. The Fetzer Institute.
- Lind, G. (2007). *La moral puede enseñarse: manual teórico-práctico de la formación moral y democrática*. Trillas.
- Lind, G. (2011). Promoviendo las competencias morales y democráticas: expresarse y escuchar a otros. *Postconvencionales: Ética, Universidad, Democracia*, (3) 26-41.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2005). *El método Konstanz de dilemas morales*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2018). *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz. Los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. MEN.
- Muñoz, F. (2001). *La paz imperfecta*. Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada. <http://www.ugr.es/~fmunoz/documentos/pimunozespa%C3%B1ol.pdf>
- Noddings, N. (1988). An ethic of caring and its implications for instructional arrangements. *American Journal of Education*, 96(2), 215-230.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge University Press.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (1995). *Declaración y plan de acción integrado sobre la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia*. Unesco.
- Prada, M., Unger, B. y Gómez, J. A. (2011). *Transformación de conflictos mediante el diálogo*. Cercapaz.
- Ricœur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Arrecife UAM Ediciones.

- Sánchez, G. (2008). Tiempos de memoria, tiempos de víctimas. *Análisis Político*, 21(63), 3-21.
- Slote, M. (2010). *Moral sentimentalism*. Oxford University Press.
- Slote, M. (2013). *Empathy, law and justice*. Hart Publishing.
- Vázquez Verdera, V. (2009). *La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings*. Universidad de Valencia.

REFLEXIONES SOBRE LA RELACIÓN ENTRE UNIVERSIDAD Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Wilson Herrera

El propósito de este texto es reflexionar sobre una intuición en la que se relaciona la enseñanza de la filosofía con la educación para la paz en el marco de la universidad. La intuición es que frente a los cambios que se están dando en la universidad fruto de presiones externas que paulatinamente están conllevando una especie de marchitamiento de las humanidades, y en especial de la filosofía, los retos de educación para la paz, de la cual las instituciones educativas de todo nivel no pueden ser ajenas, le exigen a dichas instituciones darle de nuevo un lugar a estas disciplinas. Una advertencia: lo que digo a continuación es más bien una asociación libre de ideas en torno a ciertas experiencias que he tenido en los últimos años acerca de la enseñanza de la filosofía y la educación para la paz, tema en el que, dicho sea de paso, no soy un experto, sino que lo trato desde la perspectiva de alguien que se la pasa la vida enseñando filosofía y que, por los avatares del trabajo, le ha tocado lidiar con el diseño de cursos sobre construcción de paz.

|

En *El conflicto de las facultades* (2003), Kant señala que la universidad es una comunidad de científicos, es decir, un conjunto de personas dedicadas a la búsqueda de la

verdad, una comunidad organizada que está dividida en facultades.¹ Esta búsqueda es para muchos el fin propio de la universidad, y los profesores que forman parte de ella asumen como vocación dedicar su vida entera a dicho fin. Tal vez es a eso a lo que se refiere la afirmación de que la universidad entraña una forma de vida propia. Sin embargo, allí llegan personas para ser formadas no solo como futuros científicos, sino como profesionales, como conocedores de ciertos saberes y técnicas que les permiten dedicar sus vidas a ciertos menesteres que no son académicos. En este sentido, la universidad no solo es una comunidad de científicos, sino también una institución educativa que, en relación con esos educandos, también tiene unos propósitos, unos fines. En principio se podría decir que esos fines educativos, en el marco de una sociedad democrática o, parafraseando a Kant, de una sociedad que pretende ser ilustrada, una comunidad de personas libres y autónomas, tienen como condición de posibilidad la búsqueda de la verdad. Cabe anotar que, en el texto mencionado, Kant también señala que en las facultades de derecho y teología no se puede formar a los ciudadanos en principios que vayan en contra de lo que la misma razón dicta. Por ello, la facultad de filosofía tiene el derecho de discutir y criticar lo que enseña tanto la facultad de teología, en lo que tiene que ver con la religión —que para Kant refiere a la formación moral de las personas—, como la facultad de derecho, que refiere a la formación de personas que están encargadas de velar porque el derecho que constituye a la comunidad política funcione correctamente.

Pero ¿cuáles son esos fines de la educación en el contexto de una sociedad ilustrada? Para referirme a esta cuestión, quisiera cambiar de tercio y traer a colación un par de tesis del filósofo de la democracia y de la educación John Dewey, pues encuentro en ellas una clave para entender la cuestión sobre cuáles son los fines de la universidad como institución educativa. La primera tesis es muy conocida y sostiene que la democracia no debe concebirse solamente como un régimen político, como una forma de elegir a quien nos gobierna, sino como una forma de vida, un cierto *ethos* que configura la manera en que nos tratamos los unos a los otros en las distintas esferas de la vida social.² Para Dewey, la democracia refiere a la idea de que, en la resolución de los asuntos

1 Este texto comienza con la siguiente afirmación: “[...] no anduvo falto de imaginación aquel que se le ocurrió por primera vez la idea de tratar [...] todo el conjunto del saber [...] proponiendo poner en práctica dicho proyecto mediante la división del trabajo entre tantos profesores y docentes públicos como disciplinas hubiese, los cuales, en tanto que depositarios de las distintas materias, vinieran a constituir una suerte de comunidad científica, llamada Universidad, con cierta autonomía” (Kant, 2003, p. 61).

2 En su texto *The creative democracy, the task before us* (1988, p. 226), Dewey sostiene que “La democracia es una forma de vida fundada en la fe de la naturaleza humana. La creencia en las personas comunes y corrientes es un artículo familiar en el credo democrático”.

que nos conciernen a todos, los ciudadanos participan de manera igual en su solución, esto es, cooperan horizontalmente en la solución de sus propios problemas. Bajo este marco, Dewey consideró que la democracia nos permitirá tener mejores condiciones de vida, si sus ciudadanos son formados de tal manera que tengan las virtudes que ella exige, siendo la virtud fundamental la de estar dispuestos a compartir razones y experiencias con los otros. La segunda tesis es que, en contraste con una concepción tradicionalista de la educación, en la que se sostiene que el fin de las instituciones educativas es la reproducción de ciertas tradiciones y prácticas sociales, los fines de la educación no deben ser algo externo, algo impuesto a los actores centrales del proceso educativo, esto es, al profesor y al estudiante.³ Para Dewey, ese fin interno es la ampliación de la experiencia de quien aprende y de quien enseña, la cual no es algo meramente *individual*, sino que incluye las maneras como nos conectamos con los otros. De una manera similar a la noción aristotélica de acción, para Dewey este fin no es un resultado que sea separable de sus medios; en esa ampliación de la experiencia es fundamental la forma como esta se va a dar. En otras palabras, para Dewey, en la educación los fines no son separables de los medios, allí no opera la racionalidad medios-fines. Por otra parte, cabe advertir que la experiencia de la que habla Dewey no consiste en las meras vivencias de un sujeto aislado, sino que refiere a un ser imbricado en el mundo, en relación con los otros y, sobre todo, con aquellos que son distintos. En este sentido, la educación apunta a que los estudiantes aprendan a integrar las experiencias diversas de los otros a su propia experiencia.

Las dos tesis mencionadas están íntimamente relacionadas. Una justificación de la democracia es que ella les permite a los ciudadanos tener una mejor vida en común, y ello lo alcanzará en la medida en que logre integrar la diversidad de experiencias de estos. Recordemos el famoso argumento de Aristóteles en la *política*: dos piensan mejor que uno, tres mejor que dos, y una multitud mejor que cualquier genio. Pero este argumento solo vale, primero, si se logra integrar la experiencia de unos y otros, y, segundo, si quienes participan del proceso democrático son capaces de compartir sus experiencias.

II

En periodos de “transición”, de salida de un conflicto como el que estamos viviendo, muchos ciudadanos nos encontramos en una situación de incertidumbre moral en lo concerniente al pasado y al futuro. En relación con el pasado, la cuestión que nos interpela

³ Esta distinción la elabora con especial detalle en su texto *Democracy and education* (1916, pp. 104-110).

es sobre lo que hemos sido, sobre cómo nos hemos concebido como sociedad. Frente a las atrocidades del pasado, la incertidumbre moral refiere a cómo lidiar con ellas. Para unos, hay un deber de recordar, de darle prioridad a los testimonios de las víctimas, a sus reclamos, necesidades e intereses. Para otros, lo mejor es olvidar: la violencia ha afectado a distintos grupos y actores, y si nos quedamos en el resentimiento, en la herida, podemos caer de nuevo en otro ciclo de violencia. Otros dirán que, ante la imposibilidad de recordarlo todo o de olvidarlo todo, lo mejor es recordar lo que nos conviene y limpiar ese pasado de tal manera que se oculte aquello que nos avergüenza y se destaquen aquellas historias que muestran nuestra capacidad para salir de las adversidades.

En cuanto al futuro, la pregunta obvia es sobre lo que queremos ser, esto es, sobre cómo reconstruir las vidas de aquellos que han sido dañados y cómo construir formas de convivencia que nos permitan vivir mejor juntos. Esto, a su vez, implica preguntarnos sobre el modelo de sociedad y de sistema económico que queremos tener en el futuro. Aquí de nuevo tenemos diversas actitudes que expresan la incertidumbre que mencioné arriba, y que van desde aquellos que ante lo que pasó, y lo que está pasando hoy, no ven ningún futuro, no albergan ninguna esperanza; otros que, ateniéndose a un supuesto pasado glorioso, abogarán por recuperar unas tradiciones, unas formas de vida que nunca debimos perder, como si estas no tuvieran que ver con la catástrofe moral que hoy vivimos; otros, ilusos, llevados por ciertos cantos de sirena, propondrán utopías que, según ellos, serán alcanzables si nos decidimos hasta el tuétano por esa vía, dirán que hay que perderle el miedo a la incertidumbre y arriesgar, pues la voluntad lo puede todo. Frente a estas alternativas, tal vez cabría de nuevo una tesis que Kant propone en su famoso texto “Replanteamiento de la pregunta sobre si el género humano se halla en continuo progreso hacia lo mejor”:⁴ cada generación tiene un deber de esperanza, de luchar por construir un futuro mejor que el presente que dejaron, pero dicho deber ha de tener como precaución que no hay nada ni nadie que garantice que el futuro irá hacia la dirección que queremos. En otras palabras, debemos pensar, de una manera un tanto paradójica, que tenemos una responsabilidad hacia el futuro del cual nosotros no tenemos ningún control.

En lo que sigue, quisiera reflexionar brevemente sobre ese deber de recordar que mencioné arriba y cómo este nos plantea dos problemas: uno en el ámbito político y otro en la educación, que tiene que ver con el asunto de los fines de la universidad.

4 Este texto está incluido en la traducción al español hecha por Roberto Aramayo del *Conflicto de las facultades* (Kant, 2003, pp. 169-170).

III

Como se señaló arriba, en Colombia tenemos un problema sobre cómo lidiar con nuestro pasado. Por doquier se afirma con razón que, como condición para lograr una sociedad decente, es menester privilegiar la experiencia de las víctimas, y ello incluye reparar sus daños, escuchar sus relatos, atender a sus esperanzas. Ciertamente el olvido es una de las tantas formas de injusticia que ha prevalecido en este país desde su fundación.

En contra de este olvido tenaz, en los últimos veinte años hemos visto una explosión de memorias de víctimas. Muchos de los esfuerzos por construir una identidad más incluyente han sido llevados a cabo desde abajo por las mismas víctimas y por ciudadanos del común en solidaridad con ellas. En todos estos proyectos de memorias encontramos una pluralidad en las maneras de ver y concebir el pasado. Esto no tiene nada de raro, pues en la memoria el recuerdo es selectivo y aquello que se rememora o se olvida puede ser o bien producto de una decisión consciente, o bien algo involuntario, no intencional. En cualquier caso, para el historiador que trata de escudriñar el pasado y cuyo interés central es establecer la verdad de lo ocurrido, la memoria, los testimonios de quienes vivieron los hechos, no son fuentes totalmente confiables; en estas narrativas se encuentran perspectivas incompletas y parcializadas de lo que pasó.

Los defensores del deber de recordar argumentan contra aquellos que defienden una visión positivista de la historia que pretende circunscribir esta disciplina a una descripción neutral y aséptica de los hechos, y que se opone a todo enjuiciamiento moral y político del pasado: se plantea que los testimonios de las víctimas permiten ver, palpar, el sinsentido del horror o, dicho eufemísticamente, la experiencia del mal (como si el mal tuviese algún sentido para quien lo sufre). Siguiendo una intuición de Adorno (2008),⁵ frente al testimonio de la víctima, del horror, no hay cabida para una reflexión que pretendiese mostrar por qué eso que ocurrió es malo, ni tampoco para explicar por qué las cosas sucedieron así y no de otra manera. En el primer caso, estaríamos tratando enunciar o representar algo indecible, inenarrable; en el segundo caso, la explicación se puede convertir en una justificación. El peligro de una postura como estas es que puede conllevar una especie de sacralización del testimonio de la víctima; me refiero con ello a la autoridad que ella tiene, a que se considere que todo lo que ella dice en relación con las atrocidades cometidas es cierto solo por haber vivido los hechos

5 En *Dialéctica negativa*, Adorno (2008, p. 335) afirma: "Hitler ha impuesto a los hombres en estado de no-libertad un nuevo imperativo categórico: orientar su pensamiento y su acción de tal modo que Auschwitz no se repita, que no ocurra nada parecido. Este imperativo es [...] reacio a una fundamentación. Tratarlo discursivamente sería un crimen".

en su contra. Vale la pena advertir que esta sacralización se da cuando la víctima es reconocida, pues cuando no lo es, que es muy frecuente en nuestro medio, su testimonio es banalizado, negado, dejado de lado.

La pluralidad de los relatos y la sacralidad de las víctimas nos llevan al siguiente problema: la diversidad de versiones sobre el pasado necesariamente implica la coexistencia de versiones contrapuestas de este. Si todas estas se aceptan de igual manera, entonces valdrían lo mismo aquellas del pasado que justifican, por ejemplo, el paramilitarismo o la lucha guerrillera, o que niegan el conflicto, que los testimonios de las víctimas y las reconstrucciones que hacen de manera rigurosa los estudiosos del conflicto en Colombia.

Me parece que lo que está pasando en este país, guardadas las proporciones, tiene cierto aire familiar con la discusión que se dio en torno a los negacionistas del Holocausto. Hayden White, el más reconocido defensor del narrativismo en la historia (cf. White, 1996, p. 39), quizá la versión más sofisticada de una concepción posmoderna de la historia, señaló en relación con el Holocausto que todas sus versiones eran aceptables, salvo aquellas que negasen que efectivamente ocurrió. El punto de White, a mi manera de ver, es que el pluralismo sobre un pasado histórico es aceptable pero tiene un límite: la negación intencionada de los hechos.

La pluralidad de perspectivas sobre el pasado y la autoridad de los testimonios de las víctimas, ambas moral y políticamente deseables, generan un riesgo moral que tiene que ver con la manera como los actores políticos usan el pasado para legitimar sus propuestas, y cuya salida implica un enorme reto para las instituciones educativas universitarias que tienen como fin contribuir en la educación para la paz. Para explicar en qué consiste este riesgo, me valdré de dos personajes políticos muy conocidos, Iván Cepeda y Sofía Giraldo. Ambos son víctimas y han decidido participar en la lucha política para defender sus derechos como tales. Como es bien conocido, en relación con el proceso de paz, cada uno de ellos tomó un bando opuesto: el primero ha sido uno de los senadores que más esfuerzos ha hecho por sacar adelante los acuerdos de La Habana; la segunda, a pesar de su pertenencia al Partido Liberal, ha sido una fuerte contradictora de dicho proceso, y en el Congreso de la República pronunció uno de los discursos más duros que se han oído en esa corporación contra la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) y todo lo que tiene que ver con la reparación de las víctimas. Dejando de lado la cuestión de quién puede tener la razón en este debate, lo cierto es que ambos apelan a un pasado para justificarse, el cual desde su punto de vista es incuestionable. Nos encontramos aquí ante un conflicto insuperable, trágico. Frente a ello, podría responderse de una manera

razonable señalando que es inherente a una sociedad democrática y pluralista la existencia de diferencias irreconciliables que no se pueden ni deben resolver.

Sin embargo, el disenso aquí no es sobre cualquier asunto, sino sobre uno en el que tendríamos que llegar a un cierto acuerdo como sociedad, y es aquí donde se hace manifiesto el riesgo que he enunciado arriba y que aún no he explicado. Cuando Giraldo y Cepeda entran a la arena política, asumen una función de representación, ya no son solo unas personas que dan testimonio ante el público de las pérdidas que tuvieron, sino que se han convertido en voceros de las víctimas. A través de sus discursos e iniciativas buscan interpelar no solo a las víctimas para que los apoyen, sino también a la sociedad en general para que se solidarice con sus propuestas.

Ahora bien, cuando se está discutiendo algo como la paz, un aspecto central sobre el cual se requiere un acuerdo es que, en la resolución de nuestros asuntos comunes (esto es, de los problemas que solo podemos arreglar colectivamente), quien piensa radicalmente distinto a mí tiene no solo el derecho a existir, sino también a participar de manera activa en los procesos políticos. A menos que queramos vivir en una sociedad homogénea, el disenso es algo que naturalmente se va a dar y que hay que proteger; pero este se garantiza si todos están de acuerdo en no usar discursos justificativos de la violencia contra ninguno de los actores de la comunidad política.

En los procesos electorales recientes, hemos visto cómo los bandos apelan a ciertas narrativas o construcciones sobre algunos momentos de nuestro pasado para legitimar sus propias posiciones o para deslegitimar a sus oponentes. Es aquí donde veo un peligro: que se empiecen a considerar legítimas socialmente formas de narración del pasado que justifican la violencia y que niegan acontecimientos en los que se generaron daños gravísimos a distintos grupos de ciudadanos en campos y ciudades.

Volviendo a los casos de Cepeda y Giraldo, es posible que las narraciones a las que ambos apelan sean verídicas, pero sus seguidores y los seguidores de sus seguidores tendrían la posibilidad de complementar esas narraciones con otras que pueden ser negacionistas y, en este sentido, habría una falta de reconocimiento hacia el otro. Pero no solo eso, y este es el caso de la versión de Sofía Giraldo: aunque la historia que ella cuenta sea verídica, la manera como la presenta ante el público, en lugar de contribuir con la paz, justifica la violencia contra el otro, que es precisamente sobre lo que no debería haber disenso. En otras palabras, cuando se están discutiendo cuestiones como la paz y el estatus que deben ocupar las víctimas en el proceso, hay unos límites en relación con cómo se van a usar esos relatos del pasado en los debates políticos. Dichos límites no

solo están dirigidos a quienes representan, sino también a los ciudadanos mismos, a las personas comunes y corrientes. Es con respecto a cómo establecer estos límites donde la universidad tiene un rol importante que asumir como comunidad de personas que buscan la verdad y como institución educativa que forma ciudadanos.

Para mostrar el reto que implica este rol, acudo a otro caso de la vida diaria, muy común en las últimas elecciones presidenciales. En una cena familiar, estábamos en una álgida discusión sobre el proceso de La Habana; en el medio del debate, uno de los asistentes trató de defender que las ejecutorias del exalcalde de Bogotá, Gustavo Petro, dan muestra de que un gobierno de izquierda no implicaba el fin de las instituciones en Colombia. Uno de los asistentes que estaba allí, que tiene un gran don de gentes, graduado de una universidad prestigiosa y a quien económicamente le ha ido muy bien, interrumpió la intervención para pedirnos, un tanto compungido, que dejáramos la discusión allí, pues para él Petro había participado, junto con otros miembros del M-19, en el secuestro y el asesinato de Gloria Lara. En ese momento no me acordaba de ese hecho y lo único que se me ocurrió fue callar y cambiar de tema. Tiempo después, inquieto ante estas apreciaciones, comencé a indagar sobre lo que pasó y al parecer los hechos no ocurrieron así. En la prensa de esos días, y en investigaciones posteriores que se han hecho públicas, se constata que a Gloria Lara no la secuestró el M-19; de hecho, pocos días después del suceso, la cúpula del M-19 negó su autoría y, al poco tiempo, los captores aceptaron que no pertenecían esa agrupación, ni eran simpatizantes de ella. Como es sabido, estos eventos ocurrieron hace muchos años. La persona a quien me refiero era cercana a los familiares de Gloria Lara.

¿Cómo es posible que cuarenta años después de este acontecimiento se tenga una versión tan distinta de lo que realmente pasó? La crispación ideológica que vivimos en el presente y la rápida circulación de información falsa en las redes sociales hacen que muchas personas den como ciertas versiones que distan de los hechos. Quiero destacar aquí que quien nos contó esta historia estudió una carrera universitaria y fue un buen estudiante, seguramente tomó cursos de ética y alguna electiva sobre historia de Colombia. Casos como este son muy frecuentes: personas que tienen una formación universitaria que creen y replican versiones del pasado basadas en información falsa arguyendo, además, que la experiencia de la vida les permite reafirmar este tipo de versiones. A mi manera de ver, estos casos muestran que hay algo fundamental que no se está haciendo bien en nuestras universidades. Y ello tiene que ver con que, a pesar de que nos repetimos hasta el cansancio que la universidad tiene como fin formar personas críticas (Ley General de la Educación), este enunciado se agota en la retórica, en el vacío; en palabras

de Harry Frankfurt, lo podemos catalogar como carreta (*bullshit*), como un hablar por hablar,⁶ o, en términos de Heidegger, como mera habladuría.⁷

En principio, en una democracia, las universidades tienen la obligación de educar a sus estudiantes en el pensamiento crítico, pues esta es una condición para la formación de personas autónomas que sean capaces de asumir sus propias concepciones de mundo, para lo cual es necesario evaluar opiniones, argumentos y evidencias sobre aquellos asuntos que son vitales para la persona. En una democracia, los asuntos políticos nos conciernen a todos. Por tal motivo, se esperaría que en la universidad se tenga como fin formar personas que no se dejen convencer fácilmente, que estén dispuestas a analizar con cuidado ciertos asuntos esenciales que tienen que ver con lo político, justamente lo opuesto a lo que pasó en el incidente arriba mencionado y que se ha vuelto la constante en nuestras discusiones políticas en los espacios cotidianos.

IV

En otros lares la llamada educación para la paz está enfocada a que los distintos bandos de una sociedad fracturada se reconozcan de manera positiva, dejen sus miedos atrás y construyan un *modus vivendi* en el que impere la mutua tolerancia. Algo como esto es necesario en Colombia. Empero, este reto tiene aquí una envergadura diferente que, tal vez, no se encuentra en otros países en conflicto: nuestra sociedad no está dividida acorde con los actores en conflicto. Por ejemplo, desde que tengo memoria, la guerrilla nunca ha tenido legitimidad y, en los últimos años, su grado de favorabilidad nunca ha pasado del 2 %. Los serios problemas de convivencia y tolerancia que tienen lugar en los espacios donde los ciudadanos interactuamos dan cuenta de nuestra incapacidad para resolver juntos los asuntos que nos conciernen. En estos contextos, la educación para la paz va más allá de conocer el contenido de los acuerdos entre los guerreros; debe apuntar a una transformación profunda de nuestra cultura política y de la manera como nos tratamos los unos a los otros. En este sentido, en el corazón de la construcción de una paz duradera está la formación ciudadana.

Ahora bien, la educación para paz es ante todo una educación moral y ética: lo primero, porque lo moral tiene que ver con las obligaciones y las responsabilidades que los agentes morales tienen hacia los otros; una educación para la paz buscaría que

6 Frankfurt (2005, p. 61) afirma a este respecto: “quien dice *bullshit* [...] no se preocupa por la verdad y sólo busca impresionar”.

7 En *Ser y tiempo*, afirma: “la habladuría [...] cohibe [...] toda nueva interrogación y discusión, reprimiéndolas y retardándolas de una manera peculiar” (Heidegger, 2003 [1927], p. 188).

las personas aprendan a respetar dichas obligaciones; lo segundo, porque la educación para la paz tiene como fin transformar nuestras concepciones de una vida buena y justa, y es a partir de estas que se construye el llamado *ethos* de una sociedad. Dada la importancia que tiene la educación para la paz en el futuro de la sociedad Colombiana, es necesario reflexionar sobre los fines que esta debe tener en el corto, mediano y largo plazo.

Resulta notorio que en Colombia en los últimos años la educación se ha convertido en una de las preocupaciones centrales de la opinión pública.⁸ En especial, dos problemas han salido a la palestra de los medios: la calidad de la educación y su papel en la construcción de paz. Si bien estos dos están íntimamente relacionados, hay la tendencia en los medios, y entre ciertos expertos, a reducir la calidad de la educación al cumplimiento de unos estándares que se ven reflejados en el desempeño de los estudiantes en las Pruebas Pisa y Saber 11, sin considerar la cuestión de cómo se relaciona la educación con la construcción de paz. A este respecto, no es una exageración afirmar que la persistencia de la violencia en las distintas esferas de la realidad social colombiana indica que algo pasa con la calidad de la formación ciudadana y que esto es mucho más dicente que lo que muestran las mencionadas pruebas.

Como es bien conocido, en la Constitución de 1991, que ha sido vista por muchos como una especie de pacto de paz, se concibe a Colombia como una sociedad pluralista y democrática. En principio, la Carta expresa un ideal compartido por los colombianos: que es valioso que existan diversos grupos y comunidades con visiones diferentes sobre lo que somos y queremos ser. Ahora bien, al pluralismo le es inherente la diferencia y el desacuerdo. La Carta establece que a través de procesos democráticos los colombianos se deben poner de acuerdo en torno a cómo resolver aquellos asuntos que requieren de la cooperación de todos y que contribuyen a la construcción de una sociedad justa en la que podamos llevar a cabo nuestros propios planes de vida, y, al mismo tiempo, que se respeten los derechos de todos sin discriminación de ningún tipo. En otras palabras, la Constitución parece promover la idea de que la riqueza de la nación está en construir un “nosotros” a partir de las diferencias. Este ideal no fue el resultado de los sueños de unos visionarios provenientes de otros lares, sino que fue fruto de una discusión entre los miembros de la Asamblea Nacional Constituyente que representaban las distintas voces de la sociedad. En estas discusiones, se recogió el clamor de muchos

8 Lo que sigue de aquí en adelante resume con modificaciones substanciales mis aportes a un texto escrito de manera conjunta con los profesores Raúl Meléndez y Germán Vargas titulado “Experiencias y problemas. Educación ciudadana y enseñanza de la filosofía” publicado en el 2017 en la *Revista Pedagogía y Saberes*.

sectores sociales de no suprimir, a través de la violencia, la diferencia, y se planteó la necesidad de tramitar nuestras diferencias a través de vías democráticas.

Una revisión al informe final del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), *¡Basta Ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad* (2013), comprueba de una manera abrumadora que este ideal de la Constitución del 1991 está aún muy lejos de ser parte constitutiva de nuestras formas de interactuar los unos con los otros. Como bien lo señala Marta Nubia Abello en la introducción al informe, en Colombia “hay un déficit de ciudadanía y de democracia” (p. 23) que se expresa en “un uso arbitrario y maniqueo de los mecanismos de participación y decisión pues se reclama la democracia cuando favorece posturas e intereses propios y se atenta contra ella cuando reconoce los intereses y derechos de los otros” (p. 23). Las causas de este déficit son tanto objetivas como subjetivas. De una parte, tiene que ver con unas estructuras sociales y económicas inequitativas, y un sistema político que ha tendido a ser cerrado y excluyente. De otra parte, este déficit de ciudadanía se ha dado en el marco de un sistema educativo que, en lugar de contribuir a integrar a la sociedad y a formar una cultura política más democrática, ha ahondado las diferencias sociales y ha alimentado los prejuicios que justifican la exclusión y la intolerancia.

En este contexto, cabe preguntarse cuál puede ser el papel de la filosofía y de la universidad. La respuesta a esta cuestión no puede hacerse de manera abstracta y general, sino que depende de los fines a los que apunta la educación en cada sociedad. En otras palabras, podría decirse que el papel que cumpla la enseñanza de la filosofía está ligado a cómo se conciben, en cada sociedad, los fines del sistema educativo. Siguiendo a Amy Gutmann (2001), dado que la educación es un medio a través del cual se forman los ciudadanos del futuro, la cuestión sobre sus fines se enmarca dentro de una pregunta más general sobre qué sociedad se quiere en el futuro. En el contexto de una sociedad democrática, un asunto como este es una decisión política que debe ser tomada por los ciudadanos.

En Colombia, tanto en la Constitución de 1991 como en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), se establece una diversidad de fines para el sistema educativo; entre ellos, hay tres que tienen que ver con la misión que debe tener la universidad en la educación para paz, y sobre la cual la filosofía y las humanidades tienen un rol que cumplir. En primer lugar, la ley establece que la educación en Colombia tiene como eje la formación de una ciudadanía respetuosa de los derechos fundamentales. En este sentido, se afirma que la educación tiene como fin “la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia,

solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad” (art. 1, num. 2). En segundo lugar, en la misma ley se señala que a través del proceso educativo se busca formar personas que puedan ser competentes o productivas, en otras palabras, formar lo que los economistas llaman un capital humano calificado. Al respecto, la ley establece que la educación debe promover “en la persona y en la sociedad la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo” (art. 5, num. 13). En tercer lugar, en la ley se concibe la educación como un espacio para que se dé

[...] el pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos. (art. 5, num. 1)

En términos generales, se puede afirmar que hay unos propósitos a los que las universidades como instituciones educativas pueden contribuir para la construcción de una sociedad democrática y que tienen que ver con el quehacer filosófico: que en una sociedad democrática de corte liberal republicano se espera que los ciudadanos sean autónomos y libres, respetuosos de los derechos de los otros, solidarios y productivos.

Hechas las anteriores consideraciones, hay que preguntarse cómo se vincula la misión central de la universidad, que es la búsqueda de la verdad, con la conformación y mantenimiento de una sociedad que, al atenerse a la ley, concibe a sus presentes y futuros ciudadanos como libres, iguales, solidarios y eficientes. En este punto es importante advertir que estos ideales no necesariamente son compatibles entre sí: las exigencias del trabajo en ciertos contextos pueden ir en contravía de un ciudadano autónomo y crítico; la eficiencia y la meritocracia asociada con la universidad en muchas ocasiones no es compatible con la solidaridad y la equidad.

Quizá la contribución que puede hacer la filosofía en los claustros universitarios se puede inferir de tres tareas que ella, a lo largo de su historia, ha pretendido asumir y al mismo tiempo, paradójicamente, ha cuestionado. En primer término, cualquiera que sea la corriente, se reconoce que la tarea reflexiva propia de la filosofía se ha dado en diálogo crítico con la tradición filosófica. El aprendizaje filosófico, que nunca culmina en tanto que es siempre incompleto, tiene como exigencia primordial la comprensión de una serie de textos que se han ganado el mote de clásicos. Como lo sugiere Gadamer (1996, p. 331), a pesar del paso del tiempo, lo que se dice en esos libros aún nos interpela, y quizá lo más asombroso es que, a medida que pasan los años, quienes asumen

el reto de seguirlos leyendo sacan de ellos nuevas interpretaciones que dan luces sobre la complejidad de los problemas contemporáneos y motivan a buscar, desde su lectura, nuevas respuestas.

Así, la enseñanza de la filosofía puede ayudar a que los estudiantes universitarios, incluyendo a los que no quieren ser filósofos, logren poner en práctica, mediante la lectura, la capacidad de tomar en serio su existencia y respetar las diversas aproximaciones a diferentes problemas que se encuentran en la tradición. De esta manera, en la filosofía, la lectura no es simplemente un acto comunicativo fundamental, sino que también se erige como un acto ético que implica el reconocimiento y respeto de la pluralidad de opiniones que se encuentran en diferentes épocas y latitudes.

En segundo término, la reflexión filosófica, que a lo largo de su historia ha estado más centrada en cuestionar que en dar respuestas definitivas, tiene una pretensión educativa: formar seres autónomos y autorreflexivos. Aunque la mayor parte de los seres humanos no practica la filosofía como una profesión, esto es, como una actividad para ganarse la vida, a todos, de una manera u otra, les conciernen muchos de los problemas que trata la filosofía. Por ejemplo, el cuestionamiento por la identidad de cada quien (¿quién soy yo?) es un problema que ha sido recurrente en la historia de la filosofía y también es un interrogante que cada uno se hace al menos una vez en su vida (en la adolescencia, por ejemplo). Pero quizá lo más importante, en relación con lo que se ha tratado, es que el esfuerzo central de la filosofía está en analizar los problemas fundamentales de cada presente histórico. En Colombia, en donde sale a la palestra por doquier la barbarie en que los ciudadanos han vivido en todos estos años, una duda urgente para la formación es: ¿qué hacer frente a los desacuerdos, que como democracia no simplemente se deben aceptar sino celebrar, sin acudir a la violencia o al acallamiento de la deliberación reflexiva?

En “Educar después de Auschwitz”, Theodor W. Adorno plantea una tarea para la educación que le es inherente a la enseñanza de la filosofía y resulta pertinente para el caso colombiano: la única fuerza verdadera contra el principio de Auschwitz sería la autonomía, si se permite valerse de la expresión kantiana; la fuerza de reflexionar, de autodeterminarse, de no entrar en el juego (2009 [1967], p. 603). En este mismo texto, Adorno advierte que a la formación en la autonomía le es inherente una actitud crítica frente a lo que sucede, al statu quo, la cual está fundada en la sensibilidad y el compromiso con las necesidades y derechos de los otros. Esta referencia a Adorno permite ver claramente que la enseñanza de la filosofía tiene el deber de contribuir en la formación de una ciudadanía autónoma y solidaria.

En tercer lugar, como lo señaló Sócrates, una buena vida es una vida reflexiva. Una tarea fundamental de la educación es que el estudiante pueda encontrar una forma de vivir y de estar en el mundo en la que pueda realizarse. En otras palabras, la educación tiene como propósito generar las condiciones necesarias, aunque no suficientes, para que los estudiantes se realicen o, mejor, para que hagan esa búsqueda por sí mismos sin imposiciones externas. En ese esfuerzo por encontrar una vida propia, el quehacer de la filosofía en la escuela resulta invaluable en tanto que esta ha sido siempre una invitación a no dejarse llevar por la corriente, por lo que dice la autoridad o por las tendencias y opiniones mayoritarias. Los textos filosóficos, cuando son tomados en serio, pueden despertar en el estudiante una actitud crítica hacia sí mismo que le puede ayudar a descubrir, pese al plan de vida que se trace, que esta es contingente y que la existencia siempre está a merced de los otros. Así, pues, como un ciudadano tiene que contar con una preparación básica en pensamiento matemático o físico, de igual modo requiere una educación filosófica que le habilite para reflexionar sobre sí mismo, su entorno y su relación con los otros. Al fin y al cabo, la educación filosófica no toca solo con la educación ciudadana desde el punto de vista de la relación de cada quien con los otros, sino con la autocomprensión de cada uno con respecto a su propio sentido de vida y a los proyectos que se traza como derroteros de su existencia.

Para terminar, se puede decir que estos tres propósitos a los que debería apuntar la universidad, que requieren de la participación de la filosofía y las humanidades, se pueden fundamentar moralmente en la exigencia moral que como sociedad tenemos de reconocer las injusticias sufridas por las víctimas de las distintas violencias que han permeado las formas de la vida social. Una de las bases de la primera tarea, el diálogo, es la escucha activa del otro; en este sentido, las universidades tienen la misión de preparar a los estudiantes para escuchar los testimonios de las víctimas, para dejarse interpelar por esas historias y para que se vuelva parte de su espacio de experiencias el hecho de que en esta sociedad lo imposible fue real, no fue una ficción. En cuanto al pensamiento crítico y la autonomía, la universidad tiene la misión de enseñarles a nuestros estudiantes que en una democracia los asuntos que pasan en una sociedad son responsabilidad de todos los ciudadanos, y que para cumplir con esta responsabilidad es importante no tragar entero, no creer todo lo que dicen las autoridades y tener siempre presente que la autonomía no significa asumir una posición egoísta en la vida. En relación con la construcción de una vida propia, la universidad tiene la dura tarea de generar un espacio para que los grupos de ciudadanos que han sufrido la violencia y sus hijos puedan reconstruir sus vidas, superar sus traumas y encontrar oficios que les den un nuevo sentido a su existencia.

REFERENCIAS

- Adorno, T. (2009 [1967]). Educar después de Auschwitz. En R. Tiedemann (Ed.), *Crítica de la sociedad y la cultura II: intervenciones y entradas* (pp. 599-614) (J. Navarro Pérez, Trad.). Akal.
- Adorno, T. (2008). *Dialéctica negativa*. Akal.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. CNMH.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1988). The creative democracy, the task before us. En *The later works: 1925-1953* (pp. 224-230). Southern Illinois University Press.
- Frankfurt, H. (2005). *On bullshit*. Princeton University Press.
- Gadamer, H. G. (1996). *Verdad y método I*. Ediciones Sígueme.
- Gutmann, A. (2001). *La educación democrática: una teoría política de la educación*. Paidós.
- Heidegger, M. (2003 [1927]). *Ser y tiempo* (J. E. Rivera, Trad.). Trotta.
- Kant, I. (2003). *El conflicto de las facultades*. Alianza Editorial.
- Ley 115 de 1994 (8 de febrero), por la cual se expide la ley general de educación. *Diario Oficial* 41.214.
- Vargas G., Meléndez, R. y Herrera, W. (2017). Experiencias y problemas. Educación ciudadana y enseñanza de la filosofía. *Revista Pedagogía y Saberes*, 47, 65-78.
- White, H. (1992). Historical emplotment and the problem of truth. En S. Friedlander (Ed.), *Probing the limits of representation* (pp. 37-53). Harvard University Press.

¿EDUCACIÓN PARA LA PAZ DESDE EL CONFINAMIENTO? LA VIDA CON LOS OTROS EN LAS PANTALLAS

Esther Juliana Vargas Arbeláez

Miller Antonio Pérez Lasprilla

En este texto se exploran algunas preguntas que plantea el reto al que se ha enfrentado el asunto de la educación para la paz en el contexto de confinamiento que ha vivido la humanidad en los tiempos recientes. La pregunta que articula esta exploración es cómo se piensa esa dimensión formativa, considerando la importancia que tiene la *vida con el otro, con los otros*, en medio de una circunstancia en la que, justamente, la vida con los otros está en suspenso y se promueve el ‘distanciamiento social’. ¿Cómo se piensa la construcción de paz, la formación en una cultura de paz, si nos ‘distanciamos’? ¿Qué ofrece la mediación de TIC para pensar la relación con los otros y, con ello, la posibilidad de una educación para la paz?

En este texto se examina la relación —en principio conflictiva— entre la interacción con el otro, como condición de formación en una cultura de paz; y la mediación por tecnologías de la información y la comunicación a la que se vieron obligados todos los procesos de formación, por cuenta de la pandemia. El texto se ordena en tres momentos: en primer lugar, se hace una recapitulación de algunos elementos de la educación para la paz, así como la importancia del encuentro con los otros para este fin; luego revisamos

lo que ha significado la mediación de las pantallas para los procesos formativos; y cerramos con algunas reflexiones que deja abierta esta tensión entre educación para la paz y mediación con TIC.

4. ALGUNOS ELEMENTOS SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y EL CONFINAMIENTO

En los últimos años, especialmente a partir de la expedición de la Ley 1732, reglamentada por el Decreto 1038 de la Cátedra de Paz en Colombia, las instituciones educativas, y en particular los profesores de todas las áreas —no sólo de sociales, historia o filosofía—, se vieron en la tarea de incorporar en sus prácticas elementos que favorecieran el cumplimiento de la norma y, más importante aún, que contribuyeran a una efectiva formación para la paz. Especialmente, a partir de las *Orientaciones* (Chaux y Velásquez, 2016), se pone de manifiesto que la formación para la paz ha de ser un proyecto ‘transversal’ de las instituciones educativas y no sólo una clase puntual y relativamente aislada.

En estas *Orientaciones*, los autores

presentan varios acercamientos a la educación para la paz incluyendo temáticas y actividades pedagógicas para ejercer en los salones de clase, actividades de múltiples enfoques que podrán ser practicadas en múltiples asignaturas y no únicamente en una cátedra. Esta ambivalencia entre los enfoques predefinidos para la Cátedra de la Paz y su estructura pedagógica como asignatura independiente, aumenta la confusión sobre la naturaleza administrativa con la cual debería ser ampliada la Cátedra, naturaleza que sigue pareciendo más como parte de una visión educativa transversal que una cátedra adicional. (Eliat, 2019, p. 56)

Esta ‘ambivalencia’ que resume Eliat, puso en evidencia que no se puede, ‘por decreto’, esperar que todos los maestros tengan herramientas para enfrentar la educación para la paz —que sería una de las conclusiones de estos años desde que se promulgó la Ley—, sino que también se ha planteado la pregunta sobre cuáles son los espacios propicios, las herramientas conceptuales y didácticas que se requieren, los recursos pedagógicos, etc., para ese fin. Esta situación ha derivado en, al menos, dos efectos: por una parte, una oleada de cartillas, manuales, secuencias didácticas, etc., para apoyar el proceso educativo para la paz (como una especie de recurso que ‘aterriza’ lo dispuesto en la Ley, el Decreto y las *Orientaciones*), por una parte; y numerosas reflexiones sobre la especificidad del campo temático y de investigación de la educación para la paz, por

la otra; que podría conducir a la idea de la necesidad imperiosa de la *vida de aula*, como condición necesaria para el óptimo desarrollo de la educación para la paz.

Tal ambivalencia, precisamente, fue el punto de partida del argumento que sostuvimos en Pérez y Vargas (2018), según el cual “*toda educación es educación para la paz*”. En ese texto nos preguntábamos si la ‘educación para la paz’ es un ámbito educativo específico —como sería, por ejemplo, la educación matemática o cualquier otra área disciplinar—; o si, por el contrario, y considerando la tipicidad de su contenido y su efecto, la educación para la paz tiene una naturaleza que desborda el ámbito curricular; por lo cual, en cada despliegue formativo se posibilita la formación para la paz; es decir, el asunto de la paz como práctica, se encuentra más allá de las asignaturas.

Hoy día, esta pregunta se renueva con componentes que en 2018 parecían remotos: en la actualidad, a más de un año de pandemia y el consecuente confinamiento, la pregunta por la educación para la paz ya no sólo implica esta ambivalencia mencionada (a saber, entre ser asignatura o ser transversal); sino que además se enfrenta al reto de lo que algunos autores han llamado el *confinamiento en las pantallas* (Cf. Martínez *et al.*, 2020), que trajo consigo copiosas especulaciones sobre el papel de la escuela, su actualidad (digital o presencial) y el futuro de esta institución.

[...] ante la incertidumbre que enfrentamos, los profetas y los críticos de la escuela y de la educación (que a veces son los mismos) nos anuncian (de nuevo) que la vieja escuela, que esa escuela tradicional, por fin llegó a su etapa final. A ellos se han sumado los promotores (que a veces son los mismos) de las tecnologías informáticas y de la “educación virtual” anunciando la llegada del futuro: plataformas digitales, bancos de objetivos virtuales de aprendizaje, múltiples y amigables ambientes de aprendizaje, todo ello disponible veinticuatro horas al día, desde cualquier lugar y con sólo un dispositivo electrónico de conexión a internet. (Noguera en Martínez *et al.*, 2020, p. 8).

Suspendiendo —sólo metodológicamente— el problema de la brecha digital en relación con la posesión de equipos tecnológicos de información y comunicación, así como la inequidad de acceso a Internet que impera en un país como Colombia; los diferentes problemas pedagógicos que están implicados en las promesas que critica Noguera en el texto citado, tienen un cariz especial en relación con la educación para la paz que, como se ha normalizado en nuestro país, tiene un fuerte énfasis en la educación ciudadana. ¿Qué pasa con el protagonismo de la ‘vida de aula’ que ha sido el lugar ‘natural’ de las transacciones intersubjetivas, básicas para la educación para la paz / educación ciudadana?

[E]s importante señalar que la ‘vida de las escuelas’ se distingue claramente de la vida biológica [...] lo que produce la escuela es una nueva manera de relacionamiento con la vida y se expresa en la relación entre la *nuda vida* y la vida política. [...] Cuando se cierran las escuelas y las universidades lo que ocurre fundamentalmente es que se acude a ‘otra manera de vida’ teniendo como pretexto la pandemia y especialmente el miedo de infección y de muerte. [...] Mediante la excepción, el poder comienza a operar biopolíticamente sobre [...] los estudiantes y los profesores, que ahora en el confinamiento ven reducidas las expresiones de la vida que eran posibles sin la excepción. (Barragán en Martínez *et al.*, 2020, p. 49).

Autores como Musitu y Cava (2002) o Berkowitz (1998) —ver Sánchez, 2010—, han mostrado la necesidad de ‘ambientes de aprendizaje’, y dentro de estos el que se crea propiamente en la escuela, en los que se pueda promover el examen de la vida intersubjetiva con fines formativos, dado que en este contexto es donde se posibilita el encuentro con el otro. Sánchez explica esta preponderancia de la escuela en la formación en cultura de paz, en los siguientes términos: “Cabe destacar que las actitudes pacíficas, requieren de un ambiente de aprendizaje que sea eficaz para garantizar la práctica cotidiana de dichos valores y virtudes” (Sánchez, 2010, p. 150).

¿Cómo se posibilita eso a los niños y jóvenes que, en las condiciones de confinamiento sostienen una interacción con los otros —maestros y compañeros— mediada por pantallas? ¿Qué tipo de conflictos de convivencia se presentan en el aula virtual? ¿Cómo se abordan dichos conflictos, se ponen en cuestión y se aprovechan con fines educativos para la construcción de paz, para la formación ciudadana? Este ámbito de formación ¿no requiere una participación colectiva?

Principios clave para este propósito, como la *escucha activa* —en franca crisis en los ambientes digitales de aprendizaje—, la argumentación, la educación ciudadana, la convivencia, entre otros elementos; requieren la presencia del otro —no estáticos círculos con iniciales o, en el mejor de los casos, con una foto indicativa de quien está al otro lado—, la interacción con el otro, el contexto de divergencia, el abordaje del conflicto y el despliegue de la competencia ciudadana, como base para la construcción de paz.

El asunto de la socialización ha sido objeto de grandes debates a propósito del confinamiento. No vamos a detenernos en ese punto aquí. Más bien, dentro de ese problema macro, vale pena preguntarse por la relevancia del encuentro con el otro. ¿En qué se cifra el ‘primado del otro’ a la hora de pensar el asunto de la educación para la paz?

Examinemos los hechos. En los últimos años, a partir de la firma de los acuerdos de paz, se ha puesto de relieve que, por una parte, en general el reto de la construcción de una cultura de paz —y de materializar el anhelo de un país sin conflicto interno— sobrepasa el conocimiento del cuerpo jurídico-constitucional que enmarca la vida ciudadana y que está relacionado, ese reto, con transformaciones en los sujetos para disponerse a la intersubjetividad en el campo político y social.

Esto se evidencia a partir del despliegue que se ha dado a la formación ciudadana como base para la construcción de paz, más allá de los contenidos y normativas sobre paz que se hayan promulgado. Los estudiantes deben formarse en *competencias*: los niños y jóvenes debe *conocer* horizontes de construcción de paz, pero, sobre todo, deben *saber hacer* la paz (como hemos dicho antes en Pérez y Vargas, 2018); lo cual supera la aparente división entre *educar para la paz* y educarse *con el propósito implícito de vivir en paz*; división que, de existir, retoma la distinción de lo que Foucault (2002) denominó el modo socrático y el modo sofístico que separa el dominio de las pasiones (o impulsos) de la dimensión intelectual (saber cosas).

Noguera (2012) señala que, con base en esta diferenciación, Foucault le siguió la pista a la transformación que llevó a la sociedad occidental al olvido del precepto de cuidado de sí por el conocimiento de sí, que ha determinado el régimen de verdad actual. Sobre el momento que marcó esa ruptura, el autor reseña la postura de Foucault (2002) y Hadot (2006) con el fin de agregar su propia interpretación:

- Para Foucault la espiritualidad consistió en un modo antiguo de la filosofía, pero las cosas cambiaron cuando la historia de la verdad ingresa en el periodo moderno; “momento cartesiano” según este autor.
- Hadot (2006) por el contrario, asegura que ese momento ocurrió en la edad media, cuando la filosofía se volvió auxiliar de la teología y la espiritualidad se relacionó con la vida cristiana.

En palabras de Noguera

el saber del conocimiento, en términos de Foucault, corresponde a lo que denominaré el “modo sofístico” o el arte de enseñar; por su parte, el saber espiritual, la “espiritualidad” de Foucault o los “ejercicios espirituales” de Hadot, corresponderían a aquello que denominaré el “modo socrático” o filosófico de las artes de educar. (Noguera, 2012, p. 46).

Para Noguera, la diferenciación entre saber de conocimiento y saber espiritual se debe al cristianismo primitivo, especialmente a Clemente de Alejandría, quien estableció una distinción entre pedagogo (guía del modo de vida cristiano) y maestro (el que enseña la doctrina). Esta distinción, aparentemente proviene de la *paideia*, en la cual se establecieron dos formas diferentes de relación con la verdad: la vía sofística y la vía socrática, respecto a la posibilidad o no de la enseñanza de la *virtud*. Los sofistas creían que era posible enseñar la virtud (*areté*) y Sócrates no lo consideraba posible, porque, según el filósofo, se trataba de un propósito que se debía alcanzar a través del cuidado del alma, “se podría decir que mientras los sofistas enfatizaban en la vida intelectual, en la valorización de la inteligencia humana, Sócrates miraba hacia la cultura espiritual, hacia el cultivo moral” (Noguera, 2012, p. 49).

Vistos estos elementos a la luz de la educación para la paz, se podría argumentar (Cf. Pérez y Vargas, 2018) que esta dimensión formativa no es sólo del ámbito de los “saberes del conocimiento”, sino que debe desarrollar un íntimo vínculo con el “saber espiritual”—en palabras de Hadot (2006)—. Ahora bien, este “saber espiritual” está fundamentalmente ligado a la interacción intersubjetiva, a la experiencia efectiva del otro.

Esta pregunta por *el otro* (que supone una mediación del orden del “saber espiritual”) es bellamente abordada desde la fenomenología, a partir de los estudios de Husserl en lo que se ha denominado el ‘polo subjetivo’ de la *correlación* (ver Herrera, 2002, p. 8). Como explicó Herrera, el problema de la fenomenología fue la explicitación de la experiencia como ‘correlación’ entre la subjetividad y el mundo de la vida. En la soledad metodológica —solipsísimo trascendental— del yo en su mismidad, éste no puede dejar de afirmar la existencia de los otros en la constitución subjetiva. Es decir, cuando digo yo, cuando encuentro lo propio, se pone en evidencia lo que la experiencia de mundo —el ‘polo mundo’ (Herrera, 2002, p. 4 y ss.)—, la experiencia de los otros, ha dejado en la constitución de mi subjetividad.

[L]a fenomenología sostiene que el lugar primordial de la verdad es la experiencia. El mundo de la predicación, el mundo de los conceptos y de los juicios se justifica como el esfuerzo del ser humano por delimitar, fijar y esclarecer el sentido de aquello que hemos experimentado en la vida cotidiana, algo necesario para la comunicación y el diálogo entre los hombres. (Herrera, 2002, pp. 23-24).

Esto tiene como fundamento teórico la famosa sentencia de Husserl, según la cual “llevo a los otros en mí” (Hua. XIV —Husserl, 2005), sobre la que se ha fundamentado una ética fenomenológica (ver Vargas y Guerrero, 2015). Dicha exploración

teórica fue desarrollada ampliamente por Julia Iribarne (2002) en los estudios sobre fenomenología como monadología. Según esta filósofa, en la medida en que se alcanzan las claridades sobre quiénes somos y qué nos constituye, ello conduce a la imperante presencia de *los otros* en nuestra propia constitución subjetiva. Esto es, la comprensión de la identidad personal, desde este enfoque teórico, tiene que ver, no sólo con la percepción-reconocimiento de mi propio yo, sino también de los efectos de los otros en los juicios, valoraciones, gustos, que formo como *personales*, pero que traen consigo la ‘huella’ de la vivencia de y con los *otros* (Cfr. Iribarne, 2002, p. 82).

Esta constitución del yo pasa por aprendizajes *pasivos* —digamos, formas no explícitas en las que la experiencia nos va constituyendo—, así como por otro nivel determinado de la constitución del yo: el “yo superior, autónomo, que actúa libremente, en particular conducido por motivos racionales, que no es meramente sometido” (Iribarne, 2002, p. 107). Este “yo superior” está relacionada con una forma discursiva, deliberada, de la subjetividad. La conciencia de dichos procesos hacen que se identifique esa dimensión de la subjetividad con un “yo libre”, puesto que es el que halla en su propia razón la potencia para modificar sus prejuicios, para conservar algunos de sus aprendizajes pasivos, así como para poner en cuestión comportamientos y suposiciones previas (ver Iribarne, 2002, p. 109).

Ahora bien, ‘llevar a los otros en mí’ tiene implicaciones no sólo en relación con la constitución personal. Como analizan Vargas y Guerrero (2015), con base en el estudio de Iribarne,

«Llevo a los otros en mí» es una frase de Husserl que muestra que no se trata de un simple llevar, sino de una responsabilidad por el otro, tanto como por el sí mismo; y que el vínculo intersubjetivo se ejerce bajo la disposición del amor. Husserl reitera el deber de reconocer en el otro un “alma germinal”, «de cuyo exitoso proceso de desarrollo cada uno debe hacerse responsable». (Vargas y Guerrero, 2015, p. 346).

Esto tiene implicaciones éticas, como lo estudian los autores, así como en la formación. El yo libre, la identidad personal, que supone una especie de constitución “segunda”, es el horizonte de la educación, es el terreno donde se puede plantar la semilla de la autorreflexión y, por contera, de la formación desde la intersubjetividad y para la vida con los otros. El papel de la formación, en este sentido, invita al estudiante a volver sobre sí mismo en actitud analítica. Asimismo, la conciencia de los otros, de que la vida se hace con los otros, impone la responsabilidad de formar en disposición hacia el otro,

a conducir ejercicios educativos hacia la comprensión de los otros que no son tan radicalmente otros, puesto que la experiencia, interacción, convivencia con los otros hacen parte de la propia identidad.

¿Qué pasa con todas estas ideas en un ambiente de formación mediado por las pantallas?

2. SOBRE LA IDEA DE EDUCACIÓN Y LAS TRANSACCIONES EDUCATIVAS EN LAS PANTALLAS

Para responder la pregunta por la mediación tecnológica para la formación propiamente educativa de vivir en paz, que implica el dominio y reconocimiento de sí y el reconocimiento de los demás en el campo abierto de la experiencia, hay disponibles lecturas ‘tecnofílicas’ que atribuyen efectos casi milagrosos de las tecnologías en la educación, así como otras ‘tecnofóbicas’ que anuncian todo tipo de daños y riesgos para sus fines. Sin embargo, estas dos perspectivas suelen situar el debate en polos opuestos, aparentemente irreconciliables, que representan la clásica oposición entre tradición e innovación. Esto ocurre porque, en general, la interpretación sobre la tecnología se ha enmarcado en un tipo de antropología cultural que se pregunta por los cambios que genera la técnica moderna en las formas de vida, y no por las formas de la tecnología como expresión humana. En este sentido, es clásica la interpretación que ha derivado en estudios icónicos, sobre cibercultura como los de Pierre Lévy (1999, 2007), o *La era de la información* de Manuel Castells (1996-1998).

En este contexto, para este segmento se propone una lectura complementaria entre dos grandes perspectivas: una propiamente *culturalista*, de raíces semióticas, y otra relacionada con las *interacciones intersubjetivas*, que configuran los ejercicios educativos. Desde estas dos perspectivas se intenta superar la oposición entre apocalípticos e integrados, para señalar cuáles pueden ser las posibilidades y limitaciones de la mediación tecnológica para la educación para la paz.

Las formas de la mediación educativa con tecnologías

Como se señaló anteriormente, *toda educación es educación para la paz*, de manera que tanto las actividades que se llevan a cabo de manera sincrónica y localizada (a una misma hora y a en un mismo lugar), como aquellas que se llevan a cabo de manera asincrónica y deslocalizada (desde lugares geográficos diferentes y sin coincidencia temporal) con el fin de lograr efectos educativos, no tendrían, en principio, que ser diferentes. Sin embargo,

sí lo son, y la mejor manera de entender porqué radica en las formas de lenguaje que contienen y reproducen la cultura.

De acuerdo con Eco (1995) la cultura, como código, se puede dividir, para el análisis, entre *sustancias de expresión y contenido*, y *formas de expresión y contenido*. La sustancia de expresión señala la materialidad que soporta la expresión de significados. Por ejemplo, una hoja de papel es la sustancia que soporta un escrito o un dibujo sobre la paz, o una pantalla de computador soporta la expresión de una fotografía o una canción sobre la experiencia de la totalidad. En tanto, la sustancia del contenido, es decir, lo dicho o representado como imagen, texto o audio es el significado único y particular que un ser pensante puede otorgarle a su experiencia por su facultad de lenguaje. Entonces, la diferencia entre sustancia de la expresión y sustancia de contenido, es que la primera es una materialidad observable y manipulable; mientras la segunda es el significado único y particular que reside en la mente y en la experiencia de cada ser humano.

Por su parte, la forma de la expresión corresponde a la “apariencia” que toma la expresión. Por ejemplo, las ideas que concibe un ser humano pueden cobrar la apariencia de una imagen, un escrito o un sonido. Así, cuando alguien piensa en la paz, puede dibujar una paloma o puede escribir la palabra “*peace*”, y de esta manera sus ideas habrán cobrado una forma particular. En cambio, las formas del contenido corresponden a la manera de organizar las ideas. Por ejemplo, alguien puede pensar en narrar una historia que aluda a la idea de vivir en paz o puede escribir un tratado argumentativo sobre el concepto filosófico de vivir en paz. De esta manera, la misma idea de vivir en paz se habrá expresado de forma narrativa y de forma argumentativa: dos estructuras o formas diferentes de organizar las ideas. Por supuesto, las formas de contenido también se pueden expresar con imágenes y no solo con escritos, y esas imágenes pueden tratar de representar fielmente lo que vemos, con una fotografía, por ejemplo, o comunicar una idea más abstracta a través de una pintura. En este caso, las ideas se pueden expresar de forma literal o figurativa o de forma abstracta.

Pues bien, cuando se usan las tecnologías electrónicas para llevar a cabo actividades educativas con el objetivo explícito de vivir en paz, no hay mayores cambios en las formas de expresión y contenido. La razón es la siguiente: en una actividad presencial, las sustancias expresivas suelen ser hojas de papel, tinta y tableros acrílicos; y en la mediación tecnológica la sustancia expresiva es inevitablemente la pantalla del computador. Sin embargo, las formas de expresión y contenido no se alteran por usar una u otra sustancia expresiva. Es decir, la paloma de la paz sigue teniendo el mismo significado para los sujetos así se represente en una hoja de papel o en una presentación en Power-Point. Lo mismo ocurre con las formas de expresión y las formas de contenido, porque

los esquemas, los textos, los audios no cambian de significado por el simple hecho de usar un computador o un *video beam*.

¿Entonces qué es lo que echamos de menos cuando interactuamos con los otros a través de aplicaciones de *software* con la intención explícita de vivir en paz? La respuesta puede venir de la forma particular en que los seres humanos construimos los significados. De acuerdo con Eco (1995), los seres humanos escogen algunos estímulos sensoriales del medio ambiente para darle sentido a su experiencia. Así, cuando los seres humanos se reúnen en las escuelas, los centros comunitarios, los centros de pensamiento o simplemente en cualquier lugar de la vida cotidiana para discutir y acordar la forma de vivir juntos, estos logran percibir el mundo con todos sus sentidos. Esos espacios tienen un olor particular y las personas se estrechan la mano o se dan abrazos. Además, esas personas comparten una circunstancia particular que está ordenada por una unidad de tiempo y unos acontecimientos comunes. Así, la experiencia sensorial es visual, auditiva pero también kinestésica, olfativa y prensil. El problema con la mediación tecnológica es que gran parte de la experiencia sensorial se limita a los estímulos visuales y auditivos. A pesar de que recientemente se han venido probando formas de estimulación kinestésica y visuales en 3D y 4D con dispositivos de realidad virtual, estos avances, aún no posibilitan a los seres humanos transmitir por Internet el aroma de un buen café o el calor y la sensación prensil de un abrazo o un apretón de manos. Estos sistemas de signos quedan por fuera de la mediación tecnológica y por esa razón se siente deshumanizada, y básicamente así es, porque el sistema técnico no logra reproducir toda la experiencia del sujeto, que antes de ser simbólica es sensorial.

No obstante, es necesario decir que más allá de estos problemas técnicos para reproducir la experiencia humana, se halla otro problema relacionado con la intención explícita de vivir en paz, problema vinculado a las condiciones básicas de la escolarización que favorecen la formación de hábitos. Este punto resulta particularmente conflictivo en las condiciones actuales de mediación por pantallas, puesto que esta dimensión no se puede suplir con información. Veamos porqué.

La educación no es transmisión de
información, es sobre todo interacción

Cómo se dijo anteriormente, la idea de educación contemporánea se configuró desde el siglo XVII como una condensación de las ideas de la Ilustración (Noguera, 2012). En principio esta idea de educación se concibió como una forma de elevar y mejorar a los hombres con base en una serie de ejercicios que dieron lugar la escolarización masiva y, desde entonces, la educación se ha entendido como un proceso gradual e intencional

de mejoramiento con base en actividades de estudio en condiciones espacio temporales muy específicas. Sin embargo, en muchas ocasiones este proceso de elevación y mejoramiento intencional se ha querido sustituir con un intercambio de información que se aleja sustancialmente de la educación propiamente dicha.

Los primeros ejemplos de sustitución de la educación por procesos de transmisión de información datan de la primera versión de la escuela moderna. De acuerdo con Sloterdijk (2012), para algunas escuelas europeas del siglo xvii la elevación y el mejoramiento consistía en refrenar las pasiones humanas de forma violenta y además enseñar de memoria una serie de lecciones definidas por maestros convencidos de ser dueños de la verdad. Con el tiempo, estas interpretaciones fueron cuestionadas con base en ideas de pensadores como Rousseau (1984), para quien la elevación y el mejoramiento consiste en el ejercicio de la libertad y la autonomía del pensamiento y no en la transmisión de información o la coacción violenta. Con estas ideas de Rousseau y además con el movimiento de la escuela activa y las contribuciones de grandes pedagogos a través del tiempo, los educadores contemporáneos han tomado distancia del transmisionismo para dar lugar a ejercicios libres de descubrimiento y elaboración del significado. Sin embargo, con el avance de los sistemas electrónicos parece haberse instalado una nueva versión del transmisionismo de antaño que vale la pena discutir.

Como se mencionó anteriormente, la sustancia del contenido siempre es una elaboración única y particular del sujeto. Es decir, el significado propiamente dicho no se puede transmitir porque este depende de la facultad de lenguaje de cada ser humano. Además, técnicamente solo se puede transmitir información porque el conocimiento siempre depende de la respuesta interpretativa de los sujetos, la cual requiere de la interacción. En consecuencia, la sustancia expresiva, que representan los dispositivos electrónicos y las formas expresivas y de contenido en forma de aplicaciones de *software*, puede servir tanto para transmitir información como para interactuar y construir significados compartidos, así que el uso propiamente educativo de las TIC depende de la intención de favorecer un ambiente de expresión libre y espontánea de los estudiantes para el dominio de sí y el reconocimiento de los otros.

El diseño de ambientes de aprendizaje multimedia para la educación

Los diseños de ambientes de aprendizaje para el propósito explícito de hacer la paz responden a por lo menos dos grandes características: las formas de expresión y contenido reproducibles técnicamente; y los significados y sentidos particulares que configuran la

interacción. Mientras el primer aspecto corresponde a la multimedia, el segundo representa las sustancias de contenido asociadas a la paz como experiencia individual y colectiva.

Por su parte, la multimedia se puede entender como la reproducción técnica y convergente de las formas de expresión y contenido para la estimulación sensorial. En primera instancia se reproducen imágenes, textos y audios; y en segunda, narraciones, argumentos, abstracciones y representaciones figurativas. Así, con la multimedia se reproduce la secuencia de imágenes y sonidos a una velocidad que simula la experiencia de movimiento en la vida cotidiana con base en sustancias expresivas tales como teléfonos móviles, tabletas y computadores de escritorio que hacen funcionar aplicaciones de *software*.

El segundo gran aspecto del diseño de ambientes multimedia para la paz, la interacción, corresponde a una serie de ejercicios de conocimiento y cuidado de sí que configuran la educación propiamente dicha. En principio, estos ejercicios pueden ser muchos para destacarlos todos de una vez, pero para los propósitos de este texto se pueden dividir en ejercicios para aprender a esperar y ejercicios para aprender a simbolizar, o a mediar simbólicamente la experiencia.

Los llamados ejercicios de esperar, o aplazar la satisfacción inmediata de los impulsos y deseos, siempre se han asociado al saber espiritual para el cuidado de sí que antes señalé con Pierre Hadot (2006) Michelt Foucault (2002). Por esa razón, estos ejercicios se pueden identificar en casi todos los tiempos y culturas humanas. En el budismo, por ejemplo, la posibilidad de esperar se asocia al dominio de las pasiones para la superación del ego, y en el cristianismo la espera se ofrece como sacrificio para un bien supremo en forma de ayuno o abstinencia. Pueden ser muchos los ejemplos, pero para entender mucho mejor en qué consiste, podemos analizar el siguiente fragmento de *Siddhartha*, un gran libro de Herman Hesse:

Pero permíteme: si no posees nada, ¿qué cosas quieres dar?

—Cada cual da lo que tiene. El guerrero da su fuerza; el mercader, su mercancía; el maestro, sus conocimientos; el campesino, su arroz; el pescador, sus peces.

—Muy bien. Y ahora dime ¿qué es lo que tú puedes dar? ¿Qué has aprendido?
¿Qué sabes hacer?

—Sé meditar, esperar y ayunar.

—¿Es todo?

—Sí, creo que es todo.

—¿Y de qué te sirve? El ayuno, por ejemplo, ¿para qué es útil?

—Es muy útil, señor. Cuando un hombre no tiene qué comer, lo más inteligente será que ayune. Si, por ejemplo, Siddhartha no hubiera aprendido a ayunar, ahora tendría que aceptar cualquier empleo, en tu casa o en otra parte, pues el hambre lo impulsaría a ello. Pero al ser como es, Siddhartha puede esperar tranquilamente, pues desconoce la impaciencia y la necesidad; puede aguantar el asedio del hambre largo tiempo, y encima reírse de él. Para eso, señor, sirve el ayuno. (Hesse, 2008, p. 42)

En este caso, el autor destaca que el gran saber espiritual de Siddhartha es la capacidad de esperar, para no ser víctima de sus impulsos de satisfacción inmediata. En sus palabras, esta posibilidad le permite tomar decisiones aparentemente más libres, dado que si el personaje de Siddhartha no tuviera esta capacidad, tendría que aceptar la imposición de los otros, y esto lo haría menos autónomo. ¿Pero cómo se aprende a esperar? Sabemos que, en los dogmas religiosos, la espera se ata a razones trascendentes que denotan sacrificio; pero también que, con la Ilustración, instituciones como la escuela sacaron estos ejercicios de los ámbitos religiosos para unos fines diferentes. De acuerdo con Sloterdijk (2012) los autores de la Ilustración: “se propusieron, con total seriedad, reescribir el texto de la *conditio humana*, en parte con procedimientos cristiano humanísticos actualizados, en parte según las directrices de los proyectos existenciales poscristianos y poshumanísticos” (p. 405).

Así, con la firme intención de elevar y mejorar a los hombres con la educación, la escuela moderna recuperó antiguos ejercicios espirituales para fines humanistas que requieren una permanente mediación simbólica. De manera que, para la educación, los ejercicios de esperar no son, en absoluto, formas de refrenar o contener las pasiones sino, sobre todo, formas de dar sentido a los impulsos y necesidades con diferentes medios de representación. Por esa razón, en principio, se puede asegurar que, para la educación propiamente dicha, los ejercicios de esperar van de la mano de los ejercicios de mediación simbólica.

Para entender mucho mejor cómo se combinan estos dos conjuntos de ejercicios en la educación, se puede citar el consejo cooperativo que usaba Celestin Freinet

según lo señala Meirieu (2010). De acuerdo con el pedagogo francés, en su escuela, Freinet estableció que los conflictos entre los estudiantes y los diferentes asuntos que exigían una respuesta inmediata fueran tratados solo los viernes en un consejo cooperativo y además que estas diferencias se presentaran por escrito u otro medio de representación. De esta forma, los niños tenían que aplazar la satisfacción inmediata de sus deseos mientras organizaban simbólicamente su experiencia. En consecuencia, los ejercicios de esperar y simbolizar se iban combinando para favorecer un mayor dominio de sí en los estudiantes en beneficio propio y de los demás; es decir, se planteaba toda una práctica de educación propiamente dicha para configurar ambientes de aprendizaje deliberadamente diseñados para desarrollar la capacidad de vivir en paz.

Ahora bien, ¿cómo se pueden diseñar ambientes de aprendizaje multimedia para el propósito explícito de vivir en paz? Para responder esta pregunta puede decirse que los educadores necesitan aprender a producir contenidos multimedia, pero, sobre todo, necesitan aprender a generar condiciones de interacción para el propósito explícito de hacer la paz con aplicaciones de *software* y redes de conectividad. Mientras el primer aspecto se puede resumir en el desarrollo de competencias tecnológicas, el segundo se puede organizar en el diseño de actividades colaborativas en red.

En un texto del Ministerio de Educación colombiano (2013), se pueden destacar por lo menos tres grandes grupos de competencias para el uso de las TIC en educación,¹ a saber: las competencias comunicativas, pedagógicas y las tecnológicas. Las primeras se relacionan con la capacidad de expresar de manera clara y precisa las ideas con medios técnicos de reproducción; las segundas con la capacidad de plantear rutas y horizontes de formación en las condiciones asincrónicas y deslocalizadas de la interacción multimedia; y las últimas con el desarrollo de habilidades procedimentales para el manejo de aplicaciones de *software*. Por supuesto, todas ellas son fundamentales. Sin embargo, las competencias comunicativas son comunes para los ambientes presenciales como multimedia, pero solo las pedagógicas y tecnológicas representan una especificidad a la hora de diseñar la mediación educativa con tecnología.

La razón fundamental es que, como ya se dijo, la multimedia es una forma de reproducir gran parte de la experiencia sensorial en las tareas de mediación educativa y esto hace necesario las habilidades de producir contenidos tanto en formato de imagen, texto, audios, como en las combinaciones de formatos en video o animaciones. En efecto, si un educador no desarrolla suficientemente las competencias tecnológicas, sus

1

En el texto se plantean otras dos, pero estas no se analizan en este texto.

estudiantes pueden ver aún más reducidas las posibilidades de mediación simbólica con multimedia. De hecho, gran parte de la mala reputación que tiene la mediación tecnológica en tareas educativas se puede deber a pobres niveles de apropiación de competencias tecnológicas de parte de algunos docentes que conllevan procesos de mediación basados en intercambios en formatos únicos, como el escrito, en los cuales a veces ni siquiera existe la posibilidad de observar los rostros de los compañeros en la interacción sincrónica.

La otra razón de privilegiar las competencias pedagógicas se relaciona con la segunda condición sugerida para el diseño de ambientes multimedia de paz: la interacción. Cuando se piensa en un ejercicio educativo regular, es inevitable pensar la interacción entre los estudiantes y los profesores porque en un salón de clase o en cualquier otro medio de enculturación, el intercambio comunicativo es la base fundamental. De acuerdo con Eco (1995) la base de la comunicación entre los seres humanos es la respuesta interpretativa que cada persona ofrece ante la interpelación del otro, y por esa razón los ambientes educativos suelen ser escenarios muy particulares de intercambio de ideas. Por tanto, el diseño de ambientes multimedia requiere ejercicios de interacción permanente, con el fin de hacer evidentes las diferencias, los conflictos y los desacuerdos con los cuales se pueden plantear los ejercicios de esperar y simbolizar que conlleva la educación para vivir en paz. Para ello, los educadores pueden configurar ejercicios de trabajo grupal que exija reunirse, discutir las posibles opciones de respuesta para los ejercicios académicos mientras se plantean actividades de mediación simbólica, tales como un escrito, una representación visual, un video o una animación. Lo importante, desde la perspectiva de este texto, es superar el transmisionismo que configura el intercambio frío de información entre docentes y estudiantes.

Condiciones de tiempo, espacio y atención para el diseño de ambientes educativos de paz

Asimismo, en la línea de superar el transmisionismo en los ambientes educativos de paz, es preciso considerar unas condiciones espacio-temporales para la práctica de los ejercicios académicos de esperar y simbolizar que definitivamente cambian en los ambientes multimedia, referidos al tiempo, el espacio y el foco atencional para el desarrollo de los ejercicios académicos. De acuerdo con Foucault (2007), durante la modernidad, la escuela ha practicado los ejercicios educativos con base en tres principios básicos: el aparejamiento tiempo-progreso, el enclaustramiento y la dirección constante (Foucault, 2007).

En los ambientes presenciales, el aparejamiento tiempo-progreso ha implicado una distribución equilibrada de actividades, tiempo de ejecución, grado de dificultad y

evidencia de dominio. El propósito de este conjunto de ejercicios ha sido generar hábitos que permitan la ejecución ascendente de una tarea dentro de un programa pensado a mediano y largo plazo. Por su parte, el enclaustramiento supone que la práctica pedagógica “debe cumplirse en un espacio clausurado, en medio cerrado sobre sí mismo y con un mínimo de relaciones con el mundo externo” (Foucault, 2007, p. 88); mientras que el seguimiento constante consiste en la orientación continua de un ser humano con un mayor dominio de la cultura y el hábito alfabético. En su conjunto, estos principios configuran condiciones espacio temporales para la práctica de los ejercicios que le dan identidad a los espacios formales de educación. Así, la escuela se constituye como un lugar con una arquitectura particular a la cual acuden los estudiantes a una hora específica para desarrollar una serie de ejercicios académicos. En este lugar, tanto el profesor como los estudiantes coinciden a una misma hora y en un mismo lugar para el desarrollo de dichos ejercicios en condiciones únicas. Por una parte, los estudiantes se encuentran separados en aulas individuales y en cada una de esas aulas tanto ellos como los profesores dedican un tiempo exclusivo para estudiar e interactuar, y esto permite que el profesor haga un seguimiento constante, situado y vivido, para evaluar el avance y las necesidades de formación de sus estudiantes

Pues bien, en los ambientes multimedia estas condiciones espacio temporales cambian y esto exige una adaptación metodológica. Cuando los estudiantes se conectan a una clase en línea o acceden un contenido multimedia, lo hacen desde espacios como el hogar, y en esas condiciones no es fácil hacer seguimiento constante a los ejercicios académicos de los estudiantes, ni mucho menos es fácil sostener la atención, la motivación y el interés en los temas de la clase. En estas condiciones, cada estudiante se sitúa en condiciones de interacción entre la vida privada del hogar y el espacio público de la escuela.

En ese sentido, las alternativas para los ejercicios de esperar y simbolizar en ambientes multimedia pasan por alternativas tecnológicas, pedagógicas; pero también de interrelación de múltiples ambientes de interacción. En primera instancia, cobra absoluta relevancia la producción de contenidos multimedia y el uso de actividades interactivas para enriquecer la experiencia simbólica (que antes es sensorial). En segunda instancia, la perspectiva pedagógica puede conducir a provocar una variada posibilidad de interacción entre los participantes con base unidades culturales que susciten la discusión, el debate y la revisión crítica de los estudiantes. Para ese propósito son muy valiosas las múltiples expresiones del arte, tales como la música, la poesía, la literatura, la pintura y el cine, por representar, precisamente, una variedad de mediaciones simbólicas que enriquecen la experiencia personal para el cuidado de sí. Por último, y no menos importante, es

preciso reconocer que con la interconexión que ha generado la tecnología electrónica, lugares como la escuela se han descentrado para configurar una red de relaciones en línea. Con ello, ambientes como el de la familia, el trabajo y la discusión política pública, se hibridan para construir una gran ecología de medios que es preciso reconocer a la hora de plantear actividades de mediación con el propósito explícito de hacer la paz.

UNA EVALUACIÓN PROVISIONAL DE ESTE ESTADO DE COSAS

Con los elementos que se acaban de recapitular, podríamos delinear una conclusión que resulta un lugar común: es preciso apartarse del sustancialismo a la hora de evaluar las implicaciones de las mediaciones digitales en la formación. Las TIC no son, como lo mostró este año de confinamiento, la tierra prometida ni el futuro de la educación. Al menos no en sí misma. Tampoco conviene plantear una postura apocalíptica sobre estas mediaciones: *per se*, no desfavorecen el contacto con el otro, la interacción intersubjetiva, ni los horizontes de formación.

Esto aplica también para el asunto de la educación para la paz, en ambientes de mediación digital. Si bien el ‘espacio común’ (que es la condición de posibilidad de toda formación para la paz) está en suspenso tal como lo hemos conocido; las interacciones simbólicas en dichos espacios alternativos (obligados por el confinamiento) son un horizonte posible y retador.

Sin abogar por estas mediaciones como *el futuro* de la escuela (ni mucho menos); dadas las condiciones, ciertamente, se pueden generar espacios de mediación simbólica que favorezcan los ambientes digitales de educación para la paz. Para ello, es preciso reconocer las formas de lenguaje y la dinámica de interacción que caracteriza la mediación educativa en la modalidad presencial para entender qué tipo de adaptaciones metodológicas resultan necesarias en los ambientes multimedia. A lo largo del texto se expusieron horizontes que nos permiten afirmar que, aunque limitada, la multimedia y la interconectividad permite no solo sostener la mediación simbólica, sino tal vez ampliar el diálogo con otros actores, al conectar otros ambientes como el hogar, el trabajo y los espacios públicos.

La pregunta por el ‘primado del otro’ como base para la educación para la paz, parece que en estas mediaciones invita formatos, recursos y actores renovados. Baste remitir al lector a la experiencia que se encuentra recapitulada en este mismo volumen (ver el capítulo *Narración y educación para la paz. Estrategias narrativas para una gramática*

de lo plural) en el que Pertuz y Prada recogen la experiencia de trabajo con un grupo de personas que no se conocían entre sí y que consiguieron despliegues de reflexión y de trabajo conjunto, en el marco de la educación para la paz.² En efecto, lo que se vivió en este ejercicio virtual de formación para la paz, tuvo un componente protagónico de recursos culturales y de ejercicios de interacción que, en efecto, produjeron espacios de mediación simbólica entre los participantes.

En este sentido, la tarea para los educadores no solo es producir contenidos multimedia para generar y animar los debates sobre la paz, sino también generar condiciones favorables para una interacción que revele las contradicciones humanas, que retome el primado del encuentro con el otro (encuentro virtual). El otro sigue allí, aunque a veces parezca esquivo a través de la pantalla. Tal vez los antiguos ejercicios espirituales de contención y simbolización para fines nobles como vivir en paz consigo mismo y con los demás, puedan encontrar un lugar protagónico en la ecología digital.

BIBLIOGRAFÍA

- Berkowitz, M. (1998). Educar la personalidad moral en su totalidad. *Revista Educación Valores y Democracia*, 8, (pp. 139-177). Castells, M. (1996-1998). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Siglo XXI.
- Chaux, E. y Velásquez, A. (2016). *Orientaciones generales de la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. Ministerio de Educación Nacional.
- Eco, U. (1995). *Tratado de semiótica general*. Lumen.
- Eilat, A. (2019). *Estado del arte sobre la cátedra de paz en las instituciones educativas colombianas* [tesis de pregrado inédita]. Universidad de Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/21247>
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). El poder psiquiátrico. En *Curso del Collège de France (1973-1974)*. Seuil/Gallimard.
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Ediciones Siruela.

2 Como se relata en ese capítulo, la experiencia se desarrolló en el marco del Diplomado en Derechos Humanos y Ciudadanía (fruto del cual es este libro —ver la *Introducción*), en el que confluyeron personas de diferentes proveniencias y con horizontes de comprensión del mundo no solo diferentes, sino, incluso, a veces, contrarias. Esa experiencia fue un verdadero laboratorio de los retos que se tratan en este texto.

- Herrera, D. (2002). *La persona y el mundo de su experiencia*. Editorial Universidad de San Buenaventura.
- Hesse, H. (2008). Siddhartha. Edhasa.
- Husserl, E. (2005). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica: libro segundo Investigaciones fenomenológicas sobre la constitución*. Fondo de Cultura Económica
- Iribarne, J. V. (2002). *Edmund Husserl. La fenomenología como monadología*. Estudios de la Academia de Ciencias de Buenos Aires.
- Keefe, T. y Roberts, R. (1991). *Realising Peace, a Introduction to Peace Studies*. State University of Iowa Press.
- Lévy, P. (1999). Cibercultura y educación. En *La Universidad en la Sociedad de la Información, Documentos Columbus sobre gestión universitaria*. CRE-Columbus-UNESCO.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. Informe al Consejo de Europa*. Anthropos.
- Ley 1732 del 2014 (1° de septiembre), por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Diario Oficial 49.261.
- Martínez, A., Álvarez, A., Barragán, B., Rubio, D., Quiceno, H., Echeverri, J., Orozco, J. (2020). *Confinados en las pantallas. La escuela vira(l)*. Editorial Aula de Humanidades.
- Meirieu, P. (2010). *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Ariel.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. MEN.
- Musitu, G. y Cava, M. J. (2002). *La convivencia en la escuela*. Paidós SAICF.
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas modernas*. Siglo del Hombre Editores.
- Pérez, M.A. y Vargas, E.J. (2018). La educación es para la paz. En *Galería de los sueños. Educación para la paz desde el aula*. ESDEGUE. Disponible en: [https://issuu.com/centrodeinvestigacionenconflictome/docs/educacion para la paz_ultimo](https://issuu.com/centrodeinvestigacionenconflictome/docs/educacion_para_la_paz_ultimo)
- Rousseau, J. (1984). *Emilio o de la educación*. Porrúa.
- Sánchez, M. (2010). La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho. *Revista Via Iuris*, 9, pp. 141-160.

Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida*. Pre-Textos.

Vargas, G. y Guerrero, M. (2015). “Llevo a los otros en mí”. La ética en perspectiva fenomenológica. Tema fundamental en las investigaciones de Julia V. Iribarne. *Escritos de filosofía – Segunda serie*, 3(6), pp. 333-355.

NARRACIÓN Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ. ESTRATEGIAS NARRATIVAS PARA UNA GRAMÁTICA DE LO PLURAL¹

Carol Pertuz Bedoya

Manuel Prada Londoño

El texto recoge algunas de las reflexiones de los autores en torno a la articulación entre narración y trabajo pedagógico de educación para la paz. En el primer apartado se plantea un marco de referencia respecto a lo que, con Paul Ricœur, denominamos *trabajo por la paz*; enseguida, se expone brevemente por qué consideramos que la narración está ligada a dicho trabajo, para, posteriormente, centrarnos en la descripción de dos estrategias pedagógicas narrativas que hemos denominado narrar las herencias y el arte como pre-texto para narrar.

UN MARCO DE REFERENCIA

En 1949, Ricœur publicaba un trabajo titulado “El hombre no-violento y su presencia en la historia” (2015a), en el que tomaba postura en una discusión propia de esa época sobre

1 Los autores agradecen a los participantes del Diplomado en Derechos Humanos y Ciudadanía, en especial a los inscritos en el eje “Educación para la paz”, por su trabajo en las sesiones y, sobre todo, por permitirles referenciar sus textos; así mismo, reconocen la valiosa ayuda de Valentina Cura, de la Universidad del Rosario, al proporcionarles el material producido en cada sesión y de María Camila Rueda, de la Universidad Pedagógica, por su apoyo en la transcripción y clasificación de algunos de los textos que se citan aquí.

la no-violencia.² En este texto, y en general a lo largo de su obra, Ricœur está lejos de oponerse sin más a la lucha, incluso armada, si lo que está en riesgo es la propia vida, la dignidad y la libertad; para el filósofo, este rechazo está respaldado por una visión edulcorada de la historia y de la acción política, y suele ser funcional a la injusticia. Así, el filósofo francés reconoce la propensión humana a la guerra, al odio fratricida o a la venganza y la necesidad de oponerse a ello. Sin embargo, considera que dicha propensión no ha de leerse como una condición humana caída, mala; al contrario, confía en una bondad más originaria que la histórica manifestación de la maldad (Ricœur, 2009, p. 198).

No obstante lo anterior, por más originaria que sea la bondad, por más constitutiva de nuestra existencia que sea la llamada a la plenitud de la vida con y para los otros, por más despliegue de las potencialidades humanas que esté en acción cuando las personas procuramos organizarnos en instituciones justas en las que se decanta nuestro deseo de vivir juntos, no podemos perder de vista que la violencia es una realidad humana que ha hecho y sigue haciendo presencia en la historia, a veces con mucho más ruido que cientos de acciones generosas que tejen la vida cotidiana.³ Por ello, Ricœur señala que el trabajo por la paz requiere “haber atravesado el mundo de la violencia en todo su espesor”, “practicar hasta el final esta toma de conciencia de la violencia, por la cual exhibe su trágica grandeza [...], la ‘crisis’—el ‘momento crítico’ y el ‘juicio’ que, de pronto, cambia la configuración de la historia”. Solo así se puede establecer si hay un “‘orden’ diferente de la violencia que hace la historia” (Ricœur, 2015a, p. 272).

El trabajo de toma de conciencia se corresponde con la elaboración de una *fisiología* (Ricœur, 2015a, p. 273) que identifica tres planos en los que la violencia se presenta y atraviesa la vida individual y colectiva: 1) el psicológico; 2) el de las *estructuras de lo terrible*; y 3) el propiamente estatal. El primero tiene presentes “las complicidades de una afectividad humana entregada a lo terrible en la historia” (p. 273), “ese apetito de catástrofe que es la contrapartida de todas las disciplinas que hacen del edificio psíquico del hombre un equilibrio inestable y siempre *amenazado*” (p. 274). En estas declaraciones se ve un anticipo del análisis del *thymós* que el autor francés lleva a cabo en *L’homme faillible*,

2 Para una contextualización de la discusión, véase Rognon (2015).

3 Ricœur no advierte en su obra temprana que la bondad o maldad, pensadas no metafísicamente sino como predicados de las acciones y características de un sujeto actuante y sufriente, no dependen únicamente de la iniciativa personal, sino que se realizan en y gracias a un contexto particular. Incluso, es necesario decir con Philip Zimbardo (2008) que en muchas ocasiones son los contextos y no las convicciones personales o los valores libremente asumidos los factores determinantes para que una persona haga el mal. Cabría revisar hasta qué punto Ricœur, en su obra tardía (1990, 1995, 2001), toma en consideración esta idea. En todo caso, y en contraste con una lectura radical de la tesis de Zimbardo, Ricœur resalta el papel de hombres y mujeres silenciosamente heroicos que han actuado bien aun en contra de todo lo esperable.

obra en la que muestra que las necesidades psicológicas de afirmación del sí mismo (las de tener, poder y valer) pueden devenir formas más o menos directas de posesión insaciable proclive a la expropiación de los bienes de otros (en cuanto al tener); de búsqueda de la sumisión del otro por la persuasión, el engaño o la violencia (en lo concerniente al poder); o de ansia infinita (en el sentido hegeliano del mal infinito) de reconocimiento que puede incluso llegar hasta la desaparición real o simbólica de aquellos que opacan la pretendida valía del sí mismo (Ricœur, 2009, pp. 153-175). De igual modo, aunque entre el ámbito psicológico y el político hay distancias, incluso insalvables, hay razones suficientes para afirmar que algunas de las violencias que experimentamos a diario pueden ser leídas como una desviación del *thymós*: así, la economía de mercado neoliberal exagera la búsqueda de posesiones, las lógicas del fascismo societario se empeñan en la imposición del pensamiento único, y los mecanismos sociales de reconocimiento se tiñen del juego insaciable de prestigio que se arroja con los discursos sobre calidad y competencia que colindan con la indiferencia mutua.

En el segundo plano, el de las *estructuras de lo terrible*, nos encontramos con *formas sociales en las que se ordenan las fuerzas convocadas*. Se puede recurrir, antes que a Marx, a Hobbes y a toda la tradición inaugurada por él para mostrar el lugar que ocupan las pasiones en la estructuración de la vida social y, luego, en la vida política, específicamente en el Estado. Las estructuras de lo terrible también están presentes, como bien hemos aprendido de la mano de Nietzsche y Foucault, tanto en la configuración de las ideas mismas de sujeto, humanidad, libertad o dignidad, como en las prácticas que han intentado implementar dichas ideas vía derecho, constitución, educación, disciplina, etc. En palabras de Ricœur (2015a, p. 275), “hace falta una toma de conciencia difícil, que no lleva todavía un siglo, para develar la violencia del derecho y del orden. La paz es entonces una tarea inmensa, si debe ser el coronamiento de la justicia”.

El tercer plano en el que hace presencia la violencia es el *Estado*, que ha constituido históricamente su soberanía mediante la idea según la cual él es la única instancia que puede ejercer la violencia, el uso legítimo de la fuerza y de las armas. En textos posteriores, como “Estado y violencia” y “La paradoja política” (2015b) (publicados en el mismo volumen de *Historia y verdad*), hasta sus obras más maduras, por ejemplo, *Sí mismo como otro* (1990) y *Lo justo* (1995), Ricœur insiste en el carácter problemático, paradójico del Estado, y, de modo más general, en la idea misma de política como el terreno de la tensión entre violencia y racionalidad. Para el autor de *Lo justo*, cuando rastreamos la historia de los Estados concretos hallamos no solo la institución que ha dado orden a diversas aspiraciones humanas de libertad, sino también la fuerza de una

violencia fundadora que ha triunfado sobre otras violencias encarnadas por actores que perdieron una batalla; profundizar en la historia de nuestras instituciones políticas nos obliga a encontrarnos de frente con las búsquedas históricas de vida buena en comunidad mediante pactos políticos, constituciones e instituciones históricamente situadas, pero que a su vez encubren “la hipocresía de la clase dominante” —lo que ya había denunciado Marx—; nos encontramos con la proclamación de “una libertad que ignora los casos particulares, las diferencias reales de poder, las condiciones verdaderas de las personas pero que vale por su abstracción misma” (Ricœur, 2015b, p. 307), al igual que con un funcionamiento que, precisamente, depende de relaciones específicas de poder económico, político, militar o simbólico.

Otro aspecto de la violencia en el tercer plano que señala Ricœur es el de aquella vinculada a la búsqueda, configuración y preserva de identidad:

[...] es en particular cuando el grupo ligado por el Estado está en una situación catastrófica que los lados ocultos de la conciencia educada estallan hacia afuera, alcanzando el aspecto patético de las abstracciones; en el momento en que descubro mi pertenencia a una aventura común percedera, a una historia resquebrajada en muchas historias, a un hilo de la historia que amenaza con ser cortado, es en ese momento que me veo llevado a ese punto de lirismo amargo y sangriento que simboliza La Marsellesa... De este modo se reactivan mutuamente lo terrible de la historia y lo terrible de la psiquis. (2015a, pp. 275-276)

En la configuración de la identidad desviada a cualquier tipo de *-ismo* se asoma un problema de mayor envergadura moral. Identificarnos a nosotros mismos requiere siempre diferenciarnos de los otros, es decir, saber que somos distintos de los demás y que, como su contracara, los demás no son una extensión nuestra. Pero cuando el hecho de diferenciarnos los unos de los otros no sale de la confrontación, no logra ver en el otro una condición de posibilidad de mi realización como sí mismo (o de la nuestra como colectivo), sino a un enemigo, un contrincante; en suma, cuando estamos ante una enfermiza contraposición con *lo otro que no soy yo*, el problema comienza a ser que “algunos hombres están *de más*; esos hombres de más son los que deben ser suprimidos”. Así, pues, “si el hombre es más que su vida, la violencia querría matarlo hasta el rincón de ese *más*; porque en última instancia lo que sobra es ese *más*” (Ricœur, 2015a, p. 276).

¿Qué nos sugieren estas reflexiones sobre el espesor de la violencia para trabajar por la paz y, además, para *formar* sujetos capaces de asumir un trabajo semejante? Ricœur insiste en que “tomar en serio la violencia de la historia es ya trascenderla por

el juicio”. En otras palabras: entender que la violencia no solo es la de las armas, la que ejercen otros lejanos de nosotros, o la del Estado es ya ponernos de frente a nuestra propia responsabilidad y a la identificación de escalas plausibles de nuestra intervención en la historia en las que hagamos posible la invitación a que el ser humano sea “el amigo posible del hombre” (Ricœur, 2015a, p. 277).

La formación de sujetos que trabajan por la paz no puede poner como condición *sine qua non* la eliminación de las pasiones del tener, del poder o del valer; quien así obre no ha entendido la condición humana, y propone una paz frustrada en sus inicios y basada en el autoengaño. Más bien habría que potenciar, rescatar y mantener el corazón de la condición humana que se hace manifiesto en las tres pasiones básicas del *thymós*: en el *tener* reconocemos la base material de nuestra subjetividad y podemos desarrollar nuestra capacidad tanto de ser generosos y solidarios, como de trabajar individual y colectivamente por la consecución de aquello que requerimos para vivir; en el *poder* asumimos la capacidad de organizarnos, de darnos leyes, normas, de servir en cargos públicos y el largo etcétera que puede suponer la vida política entendida como la vida en comunidad y la consecución del bien común; por último, en el *valer* tenemos la opción de configurarnos como sujetos dignos de estima y respeto, de ampliar nuestros horizontes de acción y fraguar relaciones interpersonales en una dinámica de reconocimiento mutuo.⁴

En segundo lugar, formarse para el trabajo por la paz no puede pensarse bajo la égida de un “dejar atrás” lo terrible, ni de llevar a cabo una síntesis (*à la* Hegel) entre dos violencias (la que instaura lo terrible y la que lo vence e impone un nuevo orden), o entre una violencia y una oposición pacífica, racional, agápica, podría decirse. Esto no es lo que propone Ricœur, ni es posible para nuestra condición humana ni siquiera esperar que ya nunca más seamos violentos y lleguemos de nuevo y ¡por fin! a un paraíso perdido. Por otro lado, aunque un modo hegemónico de ver la historia nos ha enseñado que ciertas guerras traen la paz,⁵ o que el derecho, el orden o la disciplina la traen, lo que hay debajo del manto del orden y del sosiego posteriores no es solamente el desenvolvimiento de nuestra racionalidad, sino miles de cadáveres que vio el “Ángel de la historia” y que nos prohíben, por imposibilidad ontológica y por imperativo moral, hacer cualquier intento de síntesis (Benjamin, 2010, pp. 24-25). Más que una síntesis, entonces, la formación para el trabajo por la paz es un trabajo que actúa *a pesar de*, que se lleva a cabo *in media*

4 Al respecto, véase: Honneth (1997) y Ricœur (2004a).

5 Para un análisis de los argumentos a favor de la guerra, véase: Scheler (2017, pp. 35-50).

res, en medio y a pesar de la paradoja, pero también es un trabajo creativo, de búsqueda de nuevas formas de vivir juntos, de mantener los vínculos y enfrentar los conflictos.

Así mismo, el diálogo con Ricœur nos insta a aceptar que la formación para el trabajo por la paz ha de realizarse en medio del carácter paradójico de la experiencia política: por un lado, tiene que hallar un respaldo en formas renovadas de instituciones como el derecho y el Estado mismos (ya hemos visto en Colombia que la búsqueda de paz sin el compromiso estatal real tiene serias dificultades para dejar de ser solo un buen deseo); por otro lado, tiene que buscar la ampliación de la idea misma de lo político a formas de organización y lucha que no dependen de su relación directa con el Estado, y que, en muchas ocasiones, sirven más bien de contrapeso a los desmanes de un poder que obstaculiza la realización de las condiciones económicas, políticas y culturales dignas que requiere la paz.

NARRACIÓN Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ

De la mano de Ricœur, en el apartado anterior hemos dicho que la educación para la paz requiere la toma de conciencia de la violencia, lo que significa recorrer su espesura en el plano del *thymós*, en el de las estructuras de lo terrible y en el plano propiamente estatal. Así mismo, hemos afirmado que esta toma de conciencia comienza a trascender la violencia por el juicio, lo que no implica estar ciegos a los límites del trabajo por la paz, sino más bien fomentar una esperanza crítica.

En trabajos posteriores a *Historia y verdad*, especialmente en *Tiempo y narración* (2007), *Sí mismo como otro* (1990) y *La memoria, la historia, el olvido* (2004b), Ricœur no tematiza el trabajo por la paz, pero en su teoría sobre la narración de sí, el relato histórico y el relato de ficción, la relación entre identidad y narración y la articulación entre memoria e historia mantienen vivo su interés respecto a la violencia y al modo como la filosofía, en diálogo con las humanidades y las ciencias sociales, ayuda a comprender mejor el pasado, configurar el sentido del presente y proyectar el futuro.

En el caso particular de nuestra propuesta para el eje de “Educación para la paz” en el Diplomado en Derechos Humanos y Ciudadanía, hemos tomado como telón de fondo el trabajo de toma de conciencia sobre la espesura de la violencia, y concentrado la atención en los modos como la *narración*, tanto autobiográfica como histórica y de ficción, nos ayuda a comprendernos a nosotros mismos como quienes, en efecto, tomamos conciencia, asumimos nuestra responsabilidad en el trabajo por la paz y comprendemos

cómo estamos atravesados por herencias (familiares, culturales, sociales, ideológicas, académicas, entre otras) que limitan o potencian nuestra capacidad de actuar a favor de la paz.

En la narración nos encontramos con un terreno privilegiado para reconocer cómo se ha configurado nuestro *thymós*, esto es, cómo cada uno, en primera persona, pero con diversos tejidos relacionales, ha formado su deseo de tener, de poder y de valer como suelo nutricio de la opción por el trabajo por la paz. Así mismo, en la narración podemos reconstruir cómo diversas estructuras de lo terrible han permeado nuestra vida individual y colectiva, pero también cómo les hemos hecho frente creativamente tanto en lo que concierne a nosotros mismos, como en la afección que esas estructuras han tenido en quienes nos rodean (familiares, amigos, alumnos, colegas). Respecto al terreno de las violencias estatales, la narración es un espacio de disputas por la identidad (mejor sería decir por las identidades), y de reconocimiento tanto de las violencias históricas que nos han atravesado como nación, como del trabajo comprometido en pensar y actuar según otros marcos de acción política en escenarios escolares y comunitarios o donde cada uno desarrolla su práctica profesional.

Especial atención ocupa la posibilidad que ofrece la narración de imaginar cursos de acción, sentidos y modos de ser uno mismo con los otros alternativos a los ya existentes. A esta posibilidad Ricoeur la denomina “variaciones imaginativas”, mediante las cuales se puede proyectar un mundo que desafía el curso de la historia, altera las normas sociales habituales, redice la realidad personal y colectiva, y muestra la potencia subversiva del lenguaje y la imaginación (Prada y Luna, 2020).

A la luz de lo anterior, durante las sesiones del eje temático planteamos algunas estrategias narrativas que describiremos enseguida. No sobra decir que, por cuenta de la “virtualización” de la vida (incluidos, por supuesto, los espacios educativos), la propuesta de formación del diplomado, que había sido ideada para la presencialidad, debió desplazarse a los “ambientes virtuales”, entre ellos, a las plataformas digitales para realizar encuentros sincrónicos. Las estrategias que habíamos imaginado no las habíamos ensayado antes en el trabajo mediado por pantallas, así que nos vimos abocados a pensar en herramientas propias de dichos entornos, sin que estas terminaran subordinando a los contenidos que nos interesaba trabajar, ni tampoco a las provocaciones, los indicios y las sugerencias con las que pretendíamos interpelar a los participantes. A continuación, presentamos dos de las estrategias basadas en lenguajes narrativos que nos permitieron pensar el trabajo por la paz.

Narrar las herencias

Las actividades propuestas en el marco de esta estrategia se remitieron hasta la infancia de los participantes para luego aproximarse a las apuestas del presente y a la manera como estas se han ido configurando. En este recorrido por la trayectoria biográfica se identificaron las características del contexto en el que los sujetos se inscriben, los rasgos generacionales, y la forma como otras trayectorias se entrecruzan con la propia e influyen en su devenir. El de *herencia* fue un concepto central en el desarrollo de la estrategia. Se reconoce el pasado y las herencias como condición de posibilidad tanto para *hacerse un lugar* en el mundo, como para imaginar un mundo distinto; se reciben las herencias, pero se entiende que el legatario habilita al heredero para que este haga con ellas lo que su propio tiempo le interpele a hacer, para que las reactive de otro modo y las mantenga con vida (Derrida y Roudinesco, 2014, p. 12). El reconocimiento de la herencia constituye, al mismo tiempo, la oportunidad de comprender la configuración del sí mismo en los tres planos de la violencia que hemos descrito (como parte del proceso de inscripción en lo social) y el caudal para el trabajo imaginativo que permita restablecer los vínculos que hoy se muestran zanjados por cuenta de los efectos de la violencia sobre el tejido social, para lo que se hace necesario inventar nuevas formas de estar juntos.

La estrategia contó con dos partes que se describen a continuación. En la primera, para la rememoración de la infancia y el reconocimiento de los rasgos generacionales, se propuso la elaboración de una galería conjunta. Así, se les solicitó a los participantes cargar una fotografía en una plataforma digital para la gestión colaborativa de contenidos, acompañada de una breve historia relacionada (máximo cien palabras) y de un título. Cuando los participantes terminaron de elaborar y cargar su *post*, debieron revisar otros y reaccionar a ellos a partir de íconos y comentarios. Después de interactuar con las publicaciones de sus compañeros, los participantes debieron contestar de forma individual estas preguntas: ¿qué elementos de las otras fotografías e historias se entrecruzan con la propia trayectoria biográfica?, ¿con qué elementos generacionales se identifica en la galería?, ¿de qué manera sitúa el lugar de la herencia cultural en la configuración de la trayectoria biográfica? Las respuestas se socializaron en plenaria.

Con el propósito de continuar ampliando la discusión en torno a los interrogantes propuestos, se solicitó a los participantes ubicar, de forma individual, artefactos culturales que hubieran sido característicos durante su infancia y su juventud, especialmente aquellos que aludieran a la violencia política que se vivía en el país. Entre los artefactos culturales se encuentran: programas de radio y de televisión, series, películas, documentales, canciones y obras literarias, entre otras. Luego de identificar esta

producción, se les pidió que intentaran recordar la manera como accedieron a ella (por ejemplo, por recomendación de un profesor o profesora, por sugerencia de los pares, porque hacía parte de las actividades que se realizaban en el entorno familiar) y las circunstancias especiales de la vida con las que se puede relacionar este “descubrimiento”.

Más adelante, se organizaron grupos en los que, además de compartir las respuestas de esta parte del ejercicio, se discutió a propósito de la manera como estos artefactos culturales aportan en la construcción de las trayectorias biográficas de los sujetos, y en sus formas de ver y comprenderse en el mundo social.

Con la discusión en torno a esta cuestión se introdujo la segunda parte de la estrategia, cuyo propósito fue el de articular estos años tempranos de la trayectoria biográfica con las apuestas actuales situadas en la educación para la paz. Para ello se solicitó a los participantes, inicialmente, seleccionar los tres acontecimientos personales que más hubieran tenido influencia en su decisión de trabajar en educación para la paz. Luego se les pidió pensar en la(s) persona(s) con más influencia en el modo como comprenden, hoy en día, el sentido de su práctica (presente o futura) en educación para la paz y explicar por qué la(s) escogieron. A partir de este trabajo, los participantes escribieron una carta dirigida a una de las personas que acababan de evocar; en la misiva debían contarle por qué la habían escogido como destinataria y relatarle alguna experiencia particular de trabajo en educación para la paz en la que hubieran sentido que su influencia había sido más significativa.

Como resultado de la primera parte de la estrategia, en las infancias revisitadas resonaron los juegos, los lugares (la escuela y el campo, por ejemplo), las vacaciones y las festividades, las personas significativas, su ausencia o su presencia; también hubo menciones a las condiciones materiales que marcaron ese periodo de la vida. Por supuesto, la evocación de los juegos, los lugares, las vacaciones y las festividades solo toma forma a partir de la referencia a los otros con quienes se compartieron. Sin embargo, el foco de las historias, partiendo incluso de los títulos, está puesto sobre estos elementos, mientras que, en otras historias, el foco se ubica en las personas y en lo que ellas aportaron, según los narradores, a su formación.

Antes de continuar con la exposición de los resultados de esta estrategia, se estima necesario señalar que cuando se habla del pasado no es fácil evitar la nostalgia anhelante que embellece las imágenes pretéritas o las cicatrices de hechos dolorosos. Ambas proyectan sombras sobre los recuerdos para mantenerlos parciales e incompletos. Por eso se parte de reconocer que el propósito de este breve ejercicio de rememoración

no es propiamente el de acceder de forma *transparente* a la vivencia del pasado, sino que se entiende que entre el presente de la narración y la infancia vivida existe un espacio de la experiencia; así mismo, entre el presente de la narración y el futuro (como proyecto) se pone en juego todo un horizonte de expectativas (Jelin, 2002; Koselleck, 1993). Ambos, el espacio de la experiencia y el horizonte de expectativas, se entrecruzan de forma compleja en los sentidos de pasado que se configuran en el acto de narrar.

El reconocimiento de ciertas personas como legatarias se da por cuenta de los aprendizajes que les representan a los sujetos sobre las maneras de habitar el mundo y relacionarse con los otros. En estas formas encuentran asidero sus apuestas éticas y políticas:

Mami y yo. Desde que tengo memoria, esta foto ha sido demasiado importante para mí, porque me recuerda que en esta vida siempre hemos sido mi mamá y yo contra cada una de las cosas que nos han pasado (tanto buenas como las malas). Me hace recordar que tanto mi mamá como yo somos dos mujeres fuertes que se han ayudado a construir y a ser mejores a lo largo de la vida. También me recuerda el hecho de cómo ella siendo una niña quiso criar a una niña y seguir adelante sin importar cada una de las cosas. Esta foto me hace sentir orgullosa de la mujer que tengo por Mamá y de la mujer que yo soy gracias a ella. (Anónimo, 25 de septiembre del 2020)

Las diferencias nos unen. Esta foto fue de mi grado del kínder, cuando aún no tenía grandes expectativas ni entendía muchas cosas del mundo. El que me acompañaba es mi primo favorito, aquel que es muy diferente a mí, como “dos polos opuestos”, quien me enseñó que las personas debemos ver las diferencias como una oportunidad para construir. Le gustaban cosas muy diferentes a mí, pero a pesar de eso siempre hacíamos algo que nos gustara a los dos o turnábamos nuestros gustos. Siendo unos niños, sabíamos que lo más importante era respetarnos. (Anónimo, 25 de septiembre del 2020)

Sueños desde las posibilidades inmediatas. Este fue un gran día, vengo de una familia de escasos recursos, fui criada en un barrio popular del sur de Bogotá en donde el diario vivir eran los robos, disparos, heridos, delincuencia común y la inseguridad desde cualquier perspectiva; ir al parque Jaime Duque era todo un privilegio que nos daban cada año del trabajo de mi papá y lo disfrutábamos mucho, soñábamos con algún día ir a Disney World, y ese día justamente encontramos a estos personajes en el parque [Pluto, el pato Donald y Deissy], nos sentíamos como en aquel parque que tanto habíamos soñado. Mis padres nos enseñaron a

valorar esos pequeños detalles que la vida nos daba. Esas enseñanzas nos construyeron como seres con conciencia de clase y con una perspectiva diferente de la vida, en donde no es necesario el lujo material ni el privilegio social o económico, sino vivir en unidad y trabajar por la igualdad social. (Yuli Viviana Vargas, 25 de septiembre del 2020)

Además del reconocimiento de las herencias familiares que emergió de las fotografías y las historias personales, también fue posible ubicar rasgos compartidos de tipo social, económico y cultural. El recorrido que los participantes realizaron por la galería les permitió identificarse con otros, recordar experiencias personales, biografiarse a través de otras biografías. El relato de Daniel y el comentario que hace Viviana a propósito permiten ilustrar este punto:

Un niño bueno. Siempre estuve en un aula; siempre tuve la presión de ser un “niño bueno”: educado, estudioso, disciplinado. Y lo fui, claro, un niño excelente. Pero el mundo no es el cuento de hadas que me dieron y mi adolescencia y juventud se convirtieron en un constante acto de rebeldía. Sigo siendo un buen estudiante y trato de ser una buena persona, pero es definitivo que el niño que esperaban que yo fuera, el niño que creían haber fotografiado, es parte de mí y a la vez no existe. (Daniel Serrano, 25 de septiembre del 2020)

A veces, cuando nos tildan de “Niños o Niñas buenos o buenas”, intentamos crear resistencia a ello y llevar de una u otra forma la contraria a esos preceptos; o por lo menos en mi caso fue así, romper con la imposición. (Yuli Viviana Vargas, 25 de septiembre del 2020)

Uno de los participantes en sus reflexiones en el cierre del diplomado indica lo siguiente, refiriéndose a esta actividad:

A partir de este diplomado uno aprecia más las experiencias que vive con los demás. Cada persona es un mundo y cada persona tiene sus propios valores y sus propias formas de percibir esas vivencias que tiene. Me gustó mucho el ejercicio que hicimos con las fotos. Me di cuenta de que valoro muchos momentos de mi vida muy personales, pero que en esa misma época los demás también estaban viviendo experiencias propias y cada uno le da un valor a esas experiencias que nos permite la vida. (Ever Jara Cabuya, 9 de octubre del 2020)

Las cartas escritas en la segunda parte de la estrategia tuvieron cuatro tipos de destinatarios: los dos más destacados fueron docentes (del colegio o de la universidad)

y miembros de la familia (madres y abuelas, sobre todo, aunque también hubo una carta dirigida al padre y otra, a los sobrinos); menos reiteradas fueron las cartas dirigidas a colegas, amigos o alumnos.

De los docentes se rescata sobre todo un trabajo que podríamos llamar de *invitación* a ser-más (Freire, 1999; Prada, 2009). Los profesores protagonistas de las cartas instaron en algún momento a sus alumnos a reconocerse a sí mismos como sujetos capaces, incluso en contra de las voces y las circunstancias menos propicias para ello. A este respecto, por ejemplo, Milena Quintero agradece a su profesor el haberle mostrado

[...] habilidades que ni yo misma identificaba. [...] Por eso hoy quiero agradecerle porque [...] me dijo que “podría realizar lo que quisiera siendo la mejor en lo que hacía” y eso fue un gran impulso para la construcción de la mujer que soy hoy.

Por otro lado, la invitación de mirarse a sí mismos y desarrollar la capacidad de ser-más pasa también por que cada uno interrogue críticamente las propias formas de entenderse como sujeto ético y político, como lo recuerda Gabriela López en su escrito, en el que agradece a su maestro por haberle “abierto los ojos”. En otros casos, los profesores destinatarios son recordados por “cuestionar la construcción social del país y mi conciencia social, y, asimismo, tener una perspectiva crítica en cada intervención que planteo o cada acercamiento que tengo” (Daniela Pedraza); y, por último, por inspirar la decisión de algunos de ser a su vez docentes preocupados por su propia formación y la de sus alumnos

[...] como personas y como sujetos de derecho que los lleven a identificar esos derechos en sí mismos y en quienes los rodean en todo momento y en todo lugar, aportando a la construcción de entornos de paz en cualquier lugar de nuestro país. (Paola Niño)

Varias de las cartas dirigidas a familiares se concentraron en la figura de mujeres, abuelas y madres, que enfrentaron situaciones adversas asociadas con relaciones amorosas marcadas por el machismo o por violencias políticas y económicas que ellas supieron resistir creativamente. Esas mujeres fueron capaces de trascender la violencia por medio de su sabiduría práctica, mediante la cual instalaron en el mundo formas inesperadas e inéditas de acción, incluso adelantándose a su tiempo, y, con ello, heredaron a sus hijas y nietas la convicción de proseguir el legado de una natalidad que, como lo sugiere Arendt (1998, 2016), se hace palabra y acción. Es lo que se narra en los siguientes fragmentos:

Supiste enfrentar situaciones adversas como el haber nacido en una cultura machista en la que se violentaba y reducía a la mujer. A pesar de que ese fue tu punto de partida supiste rebelarte a lo que parecía ser tu destino. Desde muy temprano reivindicaste con tu propia vida los derechos de las mujeres y marcaste un cambio en la historia de tu familia, nunca más la violencia estaría presente en las relaciones familiares. (Diana Mojica)

Gracias a tu amor, gracias a tu educación desde el hogar, gracias a tus batallas ganadas y tan bien luchadas en mi crianza, hoy he decidido a apostarle a eso a lo que tú apuestas día tras día, hoy le apuesto a educar para la paz, hoy le apuesto a educar a mi hija bajo una formación dada al entendimiento del otro, hoy le apuesto a transformar desde la pedagogía, a alimentar semillas para construir un mundo diferente. (Yuli Viviana Vargas)

Por otra parte, las cartas dirigidas a los alumnos o a los sobrinos nos ayudan a reflexionar sobre el modo como las herencias recibidas de maestros, familiares o amigos pueden entrar en una especie de círculo de donación que devuelve lo recibido (Hénaff, 2002; Prada, 2018; Ricœur, 2004a), esta vez a otros a quienes intentamos legar nuestra propia apuesta por la vida, el reconocimiento y la consecución de una convivencia pacífica. Justamente esto es lo que leemos en la carta de Lizeth Salazar:

Verles como esperanza para este país me hace comprometerme cada vez más con pensar que otra Colombia es posible, y no como un eslogan o cliché, sino como una realidad donde, de a poquitos, podamos aportar para que inicialmente nuestra familia se transforme y con ello nuestras relaciones sean más sólidas, solidarias y empáticas. Porque, como ya lo veamos hablado antes, tenemos la gran posibilidad de cambiar nuestra historia y con esto pensar de manera más consciente las formas como nos involucramos con la sociedad sin dejar del lado nuestra construcción como sujetos.

Con todo, narrar la herencia pone de presente cómo “el imperativo categórico de inscripción, sin el cual lo social no tiene lugar, deviene imperativo de distribución y de reconocimiento” (Frigerio, 2003, pp. 24-25). Para Frigerio, inscripción, distribución y reconocimiento tienen todo que ver con el verbo *educar*; en sus palabras, “educar es el nombre de los mil modos por los cuales una sociedad encuentra maneras de conjugar la responsabilidad del re/conocer” (p. 29), en el caso de esta experiencia pedagógica, la fisiología de la violencia, a los otros y a sí mismo; en suma, re/conocer su herencia. La característica de estas herencias que se re/conocen es la del don, “es decir, un dar que

no conlleva deuda para el destinatario”, una noción que da cuenta “del derecho a recibir y de la responsabilidad del reparto” (p. 31). Los narradores de los fragmentos que compartimos en este apartado se ubican al mismo tiempo como destinatarios y transmisores de la herencia, como legítimos herederos y responsables del reparto de lo que deciden heredar; fueron habilitados por sus legatarios para “decidir su posicionamiento frente a lo heredado” y en el reparto de sus propias herencias deben incluir la libertad que otorgan a sus herederos para decidir sobre ellas.

El arte como pre-texto para narrar

Dos ideas de las planteadas en la primera parte del texto resultan centrales para ubicar las apuestas que sustentan la estrategia: la primera, la necesidad del trabajo de reconocimiento de las formas de violencia que se impulsa por la imposibilidad de dejar atrás lo terrible y en cuya base se encuentra el propósito de imaginar otros modos de vivir juntos; la segunda, la necesidad de ampliar las ideas de lo político en el entendido de que esta esfera no solo alude a estructuras organizativas —sean estas estatales o no—, sino que también refiere al más elemental carácter social de la condición humana, es decir, a tener que vérselas con otro y resolver el modo de estar juntos en un espacio común, un el cual se dinamiza por cuenta del conflicto. En correspondencia con estas dos ideas, la estrategia trabajó, por una parte, elementos de la memoria y, por otra, los espacios políticos entre los cuales se focalizó el arte.

En relación con estos elementos, se plantearon dos supuestos como punto de partida: no todas las prácticas artísticas habilitan espacios para lo político y no todas las formas de hacer memoria garantizan la elaboración del trauma (individual y social). Dichos supuestos nos remiten, a su vez, a señalar que la memoria fue una de las temáticas constantes en la propuesta, pero las menciones que le dedicaremos serán apenas las que nos permitan situar el contexto en el que se enmarca la estrategia. Para este caso, basta mencionar que, con base en los conceptos *memoria literal* y *memoria ejemplar* de Tzvetan Todorov, se plantearon elementos para concebir el arte como espacio capaz de interpelar al sujeto en su dimensión más personal para conducirlo luego al encuentro con otros. Puesto en términos de lo que ocupa a Todorov (2000) como condición para la elaboración de una memoria ejemplar, un paso de lo singular, lo único y lo incomparable (p. 34) a lo plural, leemos: “sin embargo, hay un mérito indiscutible en dar el paso desde la propia desdicha, o de la de quienes nos rodean, a la de los otros, sin reclamar para uno el estatuto exclusivo de una antigua víctima” (p. 42). Este paso es incluso hacia lo general, pero no se trata, como lo aclara el mismo Todorov, de una generalización ilimitada, pues

“no hace desaparecer la identidad de los hechos”, sino que permite establecer relaciones y comparaciones (p. 45).

Respecto al arte como espacio político, cuyo referente central se ubicó en el trabajo de Mieke Bal (2009), estimamos necesario situar dos acotaciones. En primera instancia, la mirada que sobre lo político propone esta autora basándose en los planteamientos de Chantal Mouffe. Para ella, lo político hace posible y dinamiza la vida social por cuanto es en esta dimensión que el conflicto, constitutivo de lo humano, ocurre. En lo político las partes en conflicto no son consideradas enemigas, sino adversarias, de modo que el *ellos*, radicalmente diferente, se convierte en un *tú*, también diferente, pero con quien es posible el juego del encuentro y el desencuentro en un ámbito común. En síntesis, el antagonismo no es perseguido ni exterminado.

En segunda instancia, y en consonancia con lo anterior, un espacio político se constituye en condición de un dominio político en funcionamiento, y habilita “las sentencias de justicia y los actos de controversia democrática” (Bal, 2009, p. 49). Bal, apoyada en Brown, caracteriza un espacio político (apuntando ya hacia el arte) de la siguiente forma: en lugar de preocuparse por transmitir significados, un espacio político trabaja con evocaciones, sugiere, da indicios; renuncia a “las reivindicaciones específicamente morales que solo pueden basarse en la verdad. La moralidad es la trampa que asigna lo correcto (‘nosotros’) y lo equivocado (‘ellos’) y conduce a más violencia y guerra en lugar de prevenirla” (p. 50); entiende la improductividad del resentimiento en el debate político (p. 51); y, en la misma vía señalada por Todorov acerca de la memoria ejemplar (la inferencia es nuestra), el espacio político produce relaciones entre lo singular y lo general, entre lo singular y lo múltiple, como “posibilidad misma de ‘vida’ política y ‘vivir’ el arte, respectivamente” (p. 60).

Distintos lenguajes artísticos tuvieron lugar en la estrategia. Apoyados en el texto de Bal y el trabajo de Olaya y Simbaqueba (2012), propusimos el análisis conjunto de algunas obras de la artista Erika Diettes como *Relicarios* (2011-2015) y *Río abajo* (2008) para reconocer en ellas las características del arte como un espacio político. También acudimos a la ilustración y al libro-álbum para sugerir, dar indicios y provocar. Dicho de otro modo, el arte fue también *pre-texto* para narrar. Con la exposición de estos elementos podemos, ahora sí, pasar a describir la estrategia.

En la primera parte de la actividad se les solicitó a los participantes elegir una de nueve ilustraciones del artista sur coreano Daehyun Kim, conocido con el seudónimo Moonassi, que previamente fueron seleccionadas y compiladas en un archivo

digital. Una vez eligieron la imagen, los participantes debieron elaborar un texto que se relacionara con ella. Este debía elaborarse con base en una sensación, emoción o pensamiento acerca de una experiencia personal, por cuanto buscaba ubicarse en el plano del sentimiento o *thymós*.

La obra de Moonassi es definida por él mismo como *mind illustration* (ilustración de la mente); en su manifiesto artístico, señala lo siguiente:

Trazo líneas para olvidarme de mí. Pinto para terminar pensamientos intangibles, resentimientos y delirios fantasmagóricos en mi mente. Los pensamientos persistentes se calmarán visualizándolos mientras están enredados. Los sentimientos furiosos de los recuerdos del pasado se enfriarán separándolos de mí y volviéndolos otros con cuerpos que interactúan. Y mi mente inquieta se aliviará mientras dibujo líneas y pinto en negro. Esa es la razón por la que dibujo, dispersando la mente hacia el pasado y el futuro, para no olvidarme de mí mismo. (Moonassi, s.f., traducción propia)

Por estas características, la obra de Moonassi se consideró pertinente para remitir a los participantes a conectarse con una emoción, sentimiento o situación que tuviera tanto de personal como de universal —en la medida en que apelara a la condición humana—; este rasgo de universalidad permite un trabajo que pasa por el desplazamiento de la singularidad, la unicidad y la inconmensurabilidad de una experiencia dolorosa o traumática hacia su pluralización y, con ella, hacia la posibilidad del encuentro con otros en el dolor, la incertidumbre, el vacío y la incompreensión, y también en la esperanza, la ilusión, la imaginación, la fantasía, la utopía.

La segunda parte de la actividad abarcó dos momentos: el primero, la lectura colectiva del libro-álbum *Tengo miedo* (2012) del escritor e ilustrador colombiano Ivar da Coll, en el cual se ubican varias escenas que remiten a la guerra y que dan cuenta de fenómenos que, en el contexto colombiano, han afectado a la población en el pasado reciente;⁶ puede decirse que sus ilustraciones permiten un reconocimiento de la violencia en el plano de las estructuras de lo terrible. El segundo momento implicó a los participantes releer el texto que habían escrito a la luz de uno de los fenómenos del conflicto

6 La trama se construye a partir del miedo de Eusebio, quien, ante la presencia fantasmática de los monstruos que lo acechan en la noche, va a buscar a su amigo Ananías. Los monstruos que describe Eusebio, salidos de las sombras de los objetos de su habitación, toman forma en escenas de abuso, desplazamiento, desaparición, terror, entre otras. La solución de la historia al temor de Eusebio se resuelve en la “humanización” de los monstruos y en su posicionamiento en un lugar de “desventaja” respecto a Eusebio y Ananías (y todos los demás personajes que sufren sus abusos): los monstruos no tienen amigos, no pueden vivir tranquilos porque no confían en nadie.

armado de los que da cuenta el libro de Da Coll. Luego de la lectura, los participantes podían reelaborar o ajustar el texto escrito por ellos a propósito de la ilustración de Moonassi para que este describiera el sentir de una persona implicada en el fenómeno seleccionado, sin que dejara de lado la implicación personal del autor. Durante la socialización se reflexionó acerca de los desplazamientos de lo singular a lo plural que se produjeron a propósito del ejercicio.

Toda clasificación es arbitraria y la que intentamos presentar como posible lectura del ejercicio no escapa de esta condición. La instrucción dio espacio a múltiples textualidades; al final, cada uno afrontó el ejercicio de la manera en que le fue posible hacerlo por cuenta de las interpelaciones, las condiciones de modo y lugar, la cercanía con el lenguaje poético, el de la narrativa y el académico, e, incluso, por cuenta de los vacíos en la comunicación que dieron pie a interpretaciones personales sobre las instrucciones, vacíos comunes incluso en el encuentro presencial, pero que se resaltan aún más en la extraña “simultaneidad” de las pantallas. Presentaremos, de forma agrupada, algunas producciones escritas de los participantes para ilustrar las formas como se desarrolló el ejercicio.

Para algunos, el relato personal inspirado en las ilustraciones de Moonassi y el de las imágenes que evoca *Tengo miedo* se funden en uno solo. Este será el primer grupo de composiciones al que nos referiremos. La emoción o el recuerdo de una situación a la que apelaba la primera parte del ejercicio es, a su vez, la emoción o el recuerdo que se remite a una vivencia en medio del conflicto armado. En esta lógica se inscriben, por ejemplo, los textos de Wilmer y de Yuly. Wilmer recuerda un evento en el que estuvo involucrado de forma directa estando en el territorio:

De las imágenes de Moonassi, me llama la atención la figura de una persona en múltiple posición,⁷ esta me evoca y recuerda sentimientos de pánico ante el conflicto y la adversidad que experimenté en mi territorio. Además, me recuerda el miedo a ser asesinado en cualquier momento y del silencio que se debe de guardar ante los actores armados, esto es, un resumen de los hechos concretos y un resumen del cúmulo de emociones vividas en el territorio. En consecuencia, la suma de estas emociones crea secuelas a largo plazo en las víctimas que a la luz del texto “Tengo miedo” son muy similares, ya que son sombras que crecen en la oscuridad de los corazones de las víctimas, con esto, se dejan heridas, algunas casi

7 “Tree was there swaying in the wind like me” (Moonassi, 2017).

insuperables que menoscaban la calidad de vida de los afectados. (Wilmer Ángel Rojas Ortiz, 4 de septiembre del 2020)

En su relato, Wilmer evoca inicialmente sentimientos y emociones, y, más adelante, se refiere a las huellas que quedan en las víctimas. En la primera parte, la referencia se ubica en la experiencia singular y en la segunda, al nombrar las secuelas, se produce el desplazamiento hacia un sujeto plural en las formas de enunciar: las víctimas, de las que él hace parte, pues es lo que nos muestra en el *yo* presente al inicio del relato, pero que a la hora de exponer los efectos de los hechos se convierte en un *nosotros* (¿o un *ellos*?).

La composición de Yuly también da cuenta de una implicación personal que es la misma en la primera y en la segunda parte del ejercicio, la cual tiene matices distintos a los que notamos en el texto de Wilmer, como veremos a continuación. Por las características de la composición nos permitiremos citarla con cierta extensión:

Añorar un ser querido del que no se sabe nada, llorarlo cada navidad como si acabara de partir y con la sensación de que en el momento menos esperado él va a llegar, más grande, más fuerte, más lucido y todo volverá a ser como cuando el abuelo estaba vivo, y su hijo, también estaba aquí. He visto a mi abuela contar la misma historia mil veces, se fue, un día, cuando tenía 16, para no volver más. Ella cree que se fue a la guerrilla por que le gustaba mucho estar en las protestas y cada que había una en la ciudad salía corriendo a participar, también dice que mi abuelo lo busco sin cesar hasta el último día de su vida, se culpaba por ser tan duro con su único hijo barón, quizá, eso lo hizo partir. Un infarto se lo llevó prematuramente, pero su partida era la esperanza de su familia, quizá viendo el edicto del periódico o los avisos de la radio, él iba a llegar a despedir a su padre.

Pero eso no pasó, mi abuela siempre narra la misma historia, mientras observa la foto a blanco y negro que tiene en la cabecera de su cama. Mi mamá llora cada vez que lo recuerda, aunque han pasado más de 30 años, y mi tía dice que no hay que llorarlo más porque ella se soñó con el abuelo y él le dijo que ya estaban juntos... Pero todas, siempre juntas, como en un canto, lloran y añoran a su hijo y hermano que se fue, sus recuerdos se les esfuman en las manos, el paso del tiempo solo permite conservar algunas fotos, el miedo se hace presente, ¿estará vivo?, ¿estará bien? Si murió, ¿sufrió al morir? ¿Se fue porque quiso o porque lo obligaron? ¿Lo volveremos a ver? (Yuly Escobar, 4 de septiembre del 2020).

Más adelante, el relato de Yuly pasa de un *nosotras* próximo a un *nosotros* más amplio a partir de la emoción del miedo; del *nuestro*, al de *otros* (“todos”) como *nosotras*:

Nuestros miedos son los miedos de otros que no saben dónde están sus familiares, sus angustias y sus deseos de algún día, así sea en sueños verlos de nuevo. Todos vivimos y sufrimos de alguna manera la angustia de estar en un país donde las madres deben cuidar a sus hijos como leones para que no se los arrebate la guerra, o si no que lo diga mi otra abuela, que dejó su finca para que a sus hijos no se los llevara la guerrilla. (Yuly Escobar, 4 de septiembre del 2020)

El segundo grupo de composiciones presenta reflexiones entre el yo y el nosotros con diferentes expresiones. Algunos ejercicios de escritura resultaron en dos textos distintos en la primera y la segunda parte; es decir, se consideró que el texto escrito en una clave personal no llegaba a expresar algo del orden de lo colectivo. Sin embargo, en estos ejercicios, el desplazamiento de lo singular a lo plural es notorio en el cambio en la interpretación de la imagen seleccionada. El ejercicio escritural de Laura en torno a la ilustración *Sleepless days* (Moonassi, 2009) permite mostrar este asunto:

Pensar que el mundo nace y muere contigo es una falacia, una exageración. Pensar que todo gira a tu alrededor es egocéntrico y pedante. Podrás ser la mejor en algo, la más exitosa, la más talentosa. Podrás ser el ejemplo de muchos y el referente de otros. Pero la realidad es que la vida de los demás no te tiene a ti en el centro. Eres una persona más, igual de valiosa a todas, pero una más en este gran conjunto de seres vivientes. Ensimismarte, vivir mirando siempre sobre ti y tu vida, tus logros y fracasos, tus alegrías y dolores, evita que veas al otro y te veas reflejado en él. No eres una isla desierta en la mitad del océano, eres un árbol más en la selva. Sin ti no hay equilibrio, pero tenerte como árbol pensando en ser isla, no ayuda ni a ese universo ni al tuyo. Sal de ahí, levanta la cabeza, sal dentro de ti y encuéntrate en el otro, el otro necesita de ti para seguir, todos necesitamos de ti para seguir. (Laura Esther Nieto Romero, 4 de septiembre del 2020)

Este primer apartado se dirige a un *tú* que puede ser, en efecto, un *otro* próximo o que configura una estrategia narrativa de descentramiento para hablarle al sí mismo. En cualquiera de los casos, el texto insta a su destinatario al encuentro con el otro y pone de presente la imperiosa presencia del *yo* con los *otros* en una relación de interdependencia. La ilustración de la cual Laura se valió para su escritura muestra un gran número de pozos, en cada uno de los cuales hay una persona inclinada que se asoma o se sumerge en su propio agujero. Luego de leer *Tengo miedo*, Laura escribe un nuevo párrafo; el destinatario continúa siendo un *tú*, pero es ahora un *tú* ausente, se construye un diálogo que es solo posible en la imaginación. El relato hace referencia al drama de la desaparición y, con este, al de la búsqueda sin fin:

Te busco en todas partes. Te busco en mis recuerdos y en mis sueños. Te busco en cada rincón conocido y desconocido. Te busco aquí y allá. Te busco, te pregunto, te grito para recibir una señal, un sonido, una muestra, algo... pero no recibo nada. Silencio. Silencio y dolor. Silencio y vacío. Silencio y tristeza. Quiero llorar, pero mis lágrimas se agotaron. Ahora es mi alma la que suplica por una señal, un consuelo, por hacer un duelo. Dejarte ir, si es que te fuiste y no lo sé. Tenerte aquí y reencontrarme contigo, si aún estás aquí y soy yo la que no te ve. Busco entre vacíos y más vacíos. Busco, pero no te encuentro. Busco, pero no te veo. No quiero seguir buscando, quiero encontrarte, pero en el silencio y la oscuridad parece que lo único fijo que tengo es seguir buscando. (Laura Esther Nieto Romero, 4 de septiembre del 2020)

En referencia a la ausencia, el texto de Daniel plantea, a partir del recurso de la metáfora, un ir y venir entre el yo y los otros con quienes es posible encontrarse en el vacío de la pérdida:

Dicen que cada persona es un mundo, y sé bien que soy uno entero; pero en la insondable infinidad del universo y en el silencio cruel de los planetas que mueren lentamente de frío ante la ausencia de una estrella arrancada, sé también que un mundo puede no tener lunas acompañando sus cielos, sé que un mundo puede quedar vacío y sé que puede romperse, sé que un mundo puede ahogarse en un abismo de oscuridad, y sé que puede ser devorado por el hielo hasta convertirse en una solitaria roca a la deriva. A veces, temo ser uno de esos mundos. Pero es entonces cuando ruego y espero que a esta ausencia pueda llamarla yo noche y no muerte de la luz. (Daniel Serrano, 4 de septiembre del 2020)

La fuerza de la pandemia como acontecimiento global también tomó parte en la producción escrita de los participantes. En la referencia al momento coyuntural se ubica el tercer grupo de composiciones. En esta clave de escritura, los miedos que cada sujeto experimenta y las frustraciones y preguntas que afronta se vuelven un espejo para mirar otras experiencias. Daniel Felipe, por ejemplo, ubicó los siguientes interrogantes en la primera parte del ejercicio:

¿Cómo seguir adelante cuando se está solo? Es la pregunta que recorre mi mente en estos momentos; el desasosiego de no saber en qué terminará todo o si voy a salir vivo de esta. ¿Acaso vale la pena salir de esto? (Daniel Felipe Torres Ramírez, 4 de septiembre del 2020)

El texto es ampliado en la segunda parte del ejercicio, cuando se apela a pensar en los fenómenos asociados al conflicto armado, pero no deja de girar en torno a las mismas preguntas; seguido a lo anterior, Daniel agrega la frase: “Los mataron a todos; fui el único que logró escapar y ahora no sé hacia dónde ir”. Como complemento al texto, Daniel presenta a renglón seguido una consideración a propósito del desplazamiento forzado:

En el desplazamiento forzado las personas por lo general se ven enfrentadas a sentimientos de duda, de no saber qué hacer, lo cual se incrementa cuando la composición familiar ha sido destruida precisamente durante el proceso de desplazamiento; lo cual termina generando un coctel de soledad, tristeza e incertidumbre. (Daniel Felipe Torres Ramírez, 4 de septiembre del 2020)

El texto de Juliana apunta también a describir una situación a la que se asocia la emoción del miedo en el contexto de la pandemia, o al menos eso de aduce por cuenta del contexto actual. Sin embargo, el virus no se menciona, solo se describe lo que puede ser la escena del contagio. Esta ausencia de alusión explícita hace que el relato se proyecte como un símil de otras situaciones, lo que hizo que Juliana optara por elaborar un solo texto como resultado de las dos partes del ejercicio:

Solo era necesario un minúsculo descuido... ¿realmente fue un descuido? Llevo 15 días pensando cómo responderme esa pregunta. Cuidarme entrando al lugar más aterrador del mundo, de mi mundo, sumergirme en el miedo irracional, tener la boca abierta y a merced de un completo extraño que ve mi boca como una mina de oro... Y hoy, la boca abierta ¡sin tapabocas! A merced de lo que no se ve... Nadie nunca ha descrito tal escena de terror. 158 días, uno tras otro escapando de lo que me encontró sentada en esa silla de tortura. Entró, me invadió lentamente sin ninguna prisa, con la certeza del poder que tiene sobre mí, transgrediendo mi cuerpo, mi seguridad, mi salud, mi familia. Tuve miedo; de hecho, lo tengo aún, duermo cada noche haciendo consciente lo más inconsciente de la existencia humana: inhala, exhala, inhala, exhala... ¿Respiran los demás? (Juliana Hernández, 4 de septiembre del 2020)

El temor a una fuente de peligro que, aunque invisible, parece tener un poder absoluto, transgrede el cuerpo, la seguridad, la familia, es parte de los elementos que le permiten a este relato ubicarse más allá de la experiencia concreta. Otros participantes también trabajaron los dos momentos del ejercicio sobre un mismo relato; varios de ellos hicieron referencia a las razones por las cuales el relato personal podía ser leído, al

mismo tiempo, como un relato general: “el texto no tendría que reescribirse, ya que [...] podría mostrar, distintas perspectivas de la violencia y cómo afecta a toda la población colombiana” (Daniela Pedraza Villamil, 4 de septiembre del 2020). Daniela también reconoce la obra de arte como “una forma de visibilización de contextos que no conocemos porque no estamos en la zona y, por ende, no pensamos o no reflexionamos” (Daniela Pedraza Villamil, 4 de septiembre del 2020).

Ocurrió lo mismo con el texto de Lizeth Salazar —que podemos ubicar en un cuarto grupo de composiciones—, quien realizó un breve relato que tituló “Mi diario con la fibromialgia”:

Hola de nuevo. Tú, la presencia que invade mis pensamientos, que me hace caer y recaer en el vacío de este mar de suposiciones y predisposiciones... Y la sombra lejana que me aborda por la espalda y no me da la cara está expectante como siempre a la espera de mi nueva recaída. El sentimiento me invade y siento las olas del dolor golpearme los tobillos como anunciando que todo pronto puede acabar... Y mientras tanto caigo al vacío como dejándome ir, mi cuerpo no reacciona como mi mente se lo pide, no hay gesto alguno de arrepentimiento; al contrario, mi cuerpo me lleva a ese destino como si solo mi mente fuera la que luchara porque no fuera así, pero ya nadie aquí le hace caso, todo está desconectado, cada parte actúa bajo su propia voluntad y la máquina que ordena ya no funciona, nadie la escucha, todos en una anarquía tal... (Lizeth Salazar, 4 de septiembre del 2020)

Este es, inicialmente, un relato íntimo, personal de los padecimientos a los que somete una condición de salud. No obstante, Lizeth plantea que, a la luz de los fenómenos que recorre el libro *Tengo miedo*, en su diario pudieran reconocerse emociones que se tejen con vivencias que se dan en el marco del conflicto armado:

[...] pienso que mi fragmento titulado “Mi diario con la fibromialgia” puede reconocer quizás algunas emociones que se tejan con la idea de conflicto, en cuanto al dolor y la zozobra que genera el saber que toda la vida esa situación lo acompaña a uno, que ante los ojos despistados de la sociedad aparentemente uno está bien y nada le pasa, que por más que se intente llevar una vida dentro de la normalidad establecida, siempre está allí la sombra que acompaña el haber vivido o vivir esa condición. (Lizeth Salazar, 4 de septiembre del 2020)

En suma, la estrategia consideró dos mediaciones artísticas para potenciar la narración de sí y, al mismo tiempo, plantear indicios que permitieran un desplazamiento

de la voz singular, de la experiencia única e irrepetible, a una voz que recoja muchas otras, a una experiencia *generalizable* que, como se indicó, no implica el desconocimiento de lo particular de la experiencia, sino que habilita elementos para establecer relaciones y comparaciones, para reconocer al otro, reconocerse en él y que él se reconozca en uno.

CONSIDERACIONES FINALES

Así que de pronto nos damos cuenta de la diferencia entre el mundo en que vivimos y el mundo en que queremos vivir. El mundo en que queremos vivir es un mundo humano, no un mundo objetivo; no es un entorno sino un hogar, no es el mundo que se ve sino el que se construye a partir de lo que se ve. Nos proponemos trabajar construyendo un refugio o plantando un jardín y tan pronto como empezamos ya nos hemos movido a un plano diferente de la vida humana.

NORTHROP FRYE, *La imaginación educada*

Para el cierre queremos llamar la atención sobre dos verbos presentes en las palabras de Frye que acabamos de citar: *trabajar* y *construir*. Desde el primer apartado del texto nos hemos referido al trabajo por la paz. La denominación no es gratuita. El trabajo requiere de esfuerzo, de tiempo de espera; su recompensa o sus resultados generalmente no son inmediatos. Jelin (2002, p. 14) aduce que el trabajo “como rasgo distintivo de la condición humana pone a la persona y a la sociedad en un lugar activo y productivo. Uno es agente de transformación y en el proceso se transforma a sí mismo y al mundo”. Construir, por su parte, requiere del trabajo.

Las acciones que configuran un trabajo por la paz corren el riesgo de ser ineficaces en la historia. ¿Hay (o puede haber) una especie de medida de la eficacia? ¿Cuál es? No podemos dejarnos llevar por la “fascinación por el éxito de la acción” (Rognon, 2015, p. 120) que puede desorientarnos por vía de la desesperanza o de un juicio del tipo “todo o nada”: desesperanza pues, viéndolo bien, muchas de nuestras acciones no van a hacer que cese la impunidad o que los defensores de la guerra no sigan carcomiendo los logros alcanzados en el proceso de paz o que caiga el sistema económico imperante. Además, sabemos que hay una frontera muy borrosa entre la desesperanza y la inacción y el acomodamiento resignado a lo que nos tocó en suerte. Por otra parte, al “todo o nada” se opone lo que podríamos llamar una *visión de escalas*: escalas de responsabilidad, que nos invitan a diferenciar entre aquello que depende de nosotros, que está directamente a nuestro alcance individual o de pequeños colectivos en los que ejercemos nuestra capacidad

de acción, de aquello que, aunque siempre deseable, requiere esfuerzos mancomunados de mediana y gran envergadura hasta llegar a los cambios radicales en el sistema político y económico de un país como el nuestro.

La visión de escalas nos insta, del mismo modo, a aceptar que a veces las acciones por la paz son las de grandes colectivos o las de grandes grupos que tienen mayor impacto o visibilidad, pero a veces es la acción de un solo hombre o de una sola mujer la que nos instruye, la que realiza de nuevo la posibilidad de vivir juntos. Por último, también es pertinente pensar en escalas de incidencia: algunas acciones de trabajo por la paz inciden en una sola persona y con ello habremos hecho mucho; otras, en un grupo reducido o en una comunidad específica y ello en diferentes planos: personal, familiar, barrial, comunitario, etc. De cualquier modo, vale la pena recordar que, al decir de Frye, el mundo comienza a ser otro en el instante mismo en que empezamos a trabajar en él para hacerlo diferente, más parecido al mundo en que queremos vivir.

Las estrategias narrativas que presentamos recorren, para el reconocimiento de cada plano de la fisiología de la violencia, el lenguaje de la conversación común, que refiere a un estado de conciencia de sí mismo en el que se apela al rescate de la condición humana; un lenguaje de las habilidades prácticas que “intenta crear una forma humana de vivir en este mundo” (Frye, 2007, p. 25); y un último lenguaje que pudiéramos llamar el del arte (para ampliar el lenguaje al que Frye denomina “el de la literatura”), donde habitan las “variaciones imaginativas” a las que se refiere Ricœur, o las “visiones imaginativas” de las que habla Frye, para un mañana que

[...] (en el decir kantiano de las reflexiones sobre la educación) debe entenderse como *posible y mejor*. Mañana que queremos hacer *posible y mejor para todos*, incluyendo así una gramática de lo plural que recupere para el mundo su posibilidad de *hacer mundo*. (Frigerio, 2003, p. 23)⁸

REFERENCIAS

- Arendt, H. (1998). *The human condition* (2ª ed.). University of Chicago.
- Arendt, H. (2016). *La promesa de la política* (E. Cañas y F. Birulés, Trans.). Paidós-Booket.

8 Los resaltados son originales del texto citado.

- Bal, M. (2009). Arte para lo político. *Estudios Visuales. Ensayo, Teoría y Crítica de la Cultura Visual y el Arte Contemporáneo*, 7, 40-65.
- Benjamin, W. (2010). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos* (B. Echevarría, Trad.). Desde Abajo.
- Da Coll, I. (2012). *Tengo miedo*. Babel.
- Derrida, J. y Roudinesco, E. (2014). *Y mañana, qué...* (V. Goldstein, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Diettes, E. (2008). Río abajo [Fotografía digital—impresión sobre cristal]. *Erika Diettes*. <https://www.erikadiettes.com/rio-abajo-ind>
- Diettes, E. (2011). Relicarios [Técnica mixta (tripolímero de caucho)]. *Erika Diettes*. <https://www.erikadiettes.com/relicariosobra>
- Freire, P. (1999). *Pedagogía del oprimido* (J. Mellado, Trad.). Siglo XXI Editores.
- Frigerio, G. (2003). *Los sentidos del verbo educar*. Crefal.
- Frye, N. (2007). *La imaginación educada* (S. Porrúa, Trad.). Sirtes.
- Hénaff, M. (2002). *Le prix de la vérité. Le don, l'argent, la philosophie*. Seuil.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales* (M. Ballester, Trad.). Crítica.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos* (N. Smilg, Trad.). Paidós.
- Moonassi (s.f.). *Statement*. Moonassi Mind Illustration. <http://www.moonassi.com/about>
- Olaya, V. y Simbaqueba, M. (2012). Estetización de la memoria: formación y espacios de lo político. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 117-138. <https://doi.org/10.17227/01203916.1628>
- Prada, M. (2009). La conquista de ser sujeto: vocación ontológica, conciencia crítica y proyecto. *Pedagogía y Saberes*, 30, 9-18.
- Prada, M. (2018). La enseñanza como don. En M. Prada y L. F. Cruz (Eds.), *Presente y futuro de las humanidades* (pp. 25-38). Editorial Bonaventuriana.
- Prada, M. y Luna, J. L. (2020). *Hacia una fenomenología de la lectura. Ricoeur y Husserl en diálogo en torno a las variaciones imaginativas en la lectura de textos de ficción*. Documento de trabajo.

- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Ricœur, P. (1995). *Le juste*. Esprit.
- Ricœur, P. (2001). *Le juste 2*. Esprit.
- Ricœur, P. (2004a). *Parcours de la reconnaissance*. Stock.
- Ricœur, P. (2004b). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica.
- Ricœur, P. (2007). *Tiempo y narración* (6ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Ricœur, P. (2009). *Philosophie de la volonté*. Tomo 2: Finitude et culpabilité. Points.
- Ricœur, P. (2015a). El hombre no violento y su presencia en la historia. En V. Waksman (Trad.), *Historia y verdad* (pp. 271-283). Fondo de Cultura Económica.
- Ricœur, P. (2015b). La paradoja política. En V. Waksman (Trad.), *Historia y verdad* (pp. 300-328). Fondo de Cultura Económica.
- Rognon, F. (2015). Conflits, paix et non-violence dans Histoire et vérité. En D. Frey (Ed.), *La jeunesse d'une pensée. Paul Ricoeur à l'Université de Strasbourg (1948-1956)* (pp. 111-122). Presses Universitaires de Strasbourg.
- Scheler, M. (2017). *La idea de la paz perpetua y el pacifismo* (M. Oliva, Trad.). Escolar y Mayo.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria* (M. Salazar, Trad.). Paidós.
- Zimbardo, P. (2008). *El efecto Lucifer* (G. Sánchez, Trad.). Paidós.

PARTE II
CIUDADANÍAS PLURALES Y
ESCENARIOS DE AGENCIAMIENTO

TRANSCENDENCIA DE LAS ÓPTICAS INTERSECCIONALES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS CONTEMPORÁNEAS

Katherine Galeano Sánchez

En la última década han aparecido más de cincuenta libros compilatorios sobre las proyecciones de la categoría “interseccionalidad” entorno a la investigación social, estudios del Estado y políticas públicas, reflexiones teóricas, y el pensamiento crítico. Esta extensa producción tiene un gran impacto en las academias de habla inglesa y en la academia europea. Así mismo, tiene una amplia incidencia para la doctrina internacional de los derechos humanos, las políticas de inclusión, el reconocimiento y la redistribución de los derechos de las mujeres, la niñez, y las poblaciones étnicas, con capacidades diversas, migrantes, refugiadas, entre otras. También afecta los documentos facultativos, las recomendaciones y los protocolos de los aportes a la consolidación de procesos de paz, el desarrollo social, la sostenibilidad, los objetivos del milenio, la nueva agenda urbana, los instrumentos tanto vinculantes como no vinculantes a marcos normativos nacionales, internacionales y los instrumentos de cooperación internacional.

La categoría interseccionalidad que se desarrolló en los estudios de género, en particular en los movimientos de mujeres y feministas, y que algunas autoras (Brah, 2012; Platero, 2012; Viveros, 2016; Carastathis, 2016; Collins y Bilge, 2019 [2016]; Ruiz, 2017) han rastreado hasta el siglo XIX y en la década de los setenta del siglo XX al

black feminist estadounidense, devino en una amplia popularidad hasta posicionarse como epítome del *mainstream de género*¹ y continuará en auge al menos durante el primer decalustro del siglo XXI, incluso dando paso al campo de los *intersectional studies* o estudios interseccionales (Cho *et al.*, 2013, pp. 790-792).

En este trabajo nos centramos en el alcance y los impactos de lo que denominamos “ópticas interseccionales” en las perspectivas críticas y situadas para la comprensión de las demandas ciudadanas en lo que será el primer decalustro del siglo XXI. En este artículo abordamos tres asuntos en particular: por un lado, los orígenes diversos de las ópticas interseccionales (Chun *et al.*, 2013) o “pensamiento proto-interseccional” (Restrepo, 2020; Ruiz, 2018); por otro lado, las críticas a los enfoques identitarios y aditivos de una visión *mainstream* de género o lo que podríamos denominar “interseccionalidad funcional”, que sustenta la producción de la diferencia como otrerización o “radicales otros y otras de la modernidad” (Restrepo, 2020, p. 274), una versión academizada y limitada de las ópticas interseccionales desarrolladas desde los movimientos sociales principalmente feministas (p. 335). Esta categoría es cercana a la de “interseccionalidad operativa” de Ruiz (2018). En tercer lugar, abordamos el punto de inflexión decolonial, como los aportes desde la región de América Latina y el Caribe a las ópticas interseccionales, e indagamos en cómo los movimientos sociales se ven interpelados por estas y por la decolonialidad en sus compromisos de defensa de derechos humanos y los territorios.

En América Latina y el Caribe las ópticas interseccionales también han llegado para quedarse. Este concepto viajero que ha transformado las teorías e investigaciones sociales, y, por supuesto, el campo de los Estados en sus agendas nacionales e internacionales, en la región ha ingresado por lo menos en dos vías: desde inicios del siglo XXI con las agendas multilaterales del derecho internacional y de organizaciones gubernamentales; y como reflexiones autónomas de los movimientos sociales latinoamericanos, principalmente de mujeres y feministas, y en la tercera década del siglo XXI también aparece en las reflexiones de movimientos étnicos, poblaciones con capacidades diversas, asociados a grupos etarios y migrantes.

La emergencia de la interseccionalidad parecería ser importada a la región, no obstante, como sostiene Viveros (2016) a partir de los análisis y las reflexiones de las imbricaciones de la raza y el sexo, es la base de la reflexión de Kimberlé Crenshaw para

1 Este concepto emerge explícitamente, según Emanuela Lombardo (2003), en la Plataforma para la Acción de la IV Conferencia Mundial sobre Mujeres de Naciones Unidas que se celebró en Pekín en 1995, en la cual se posicionaron las obligaciones para Estados y actores transnacionales y sociales de incorporar de manera transversal perspectivas de igualdad de género en todos los niveles y fases de construcción y consolidación de política.

desarrollar en 1989 la categoría de interseccionalidad, que ya era abordada desde finales del siglo XIX en Perú; posteriormente desde los años sesenta en Brasil por parte de escritoras y políticas afrobrasileñas; y luego en la década de los ochenta entre los movimientos feministas de la región, teniendo en cuenta las necesidades que enfrentaban las mujeres de los movimientos en sus cotidianidades, quienes imprimían lo inherente de explorar las imbricaciones de las reivindicaciones de género con las de la raza y la clase. En este sentido, las ópticas interseccionales no son simplemente una categoría que llega del exterior a Latinoamérica y el Caribe; estas exploraciones también se constituyeron en la región desde experiencias y vivencias propias, solo que habían permanecido en una especie de anonimato hasta el momento en que la categoría interseccionalidad crece a partir del *mainstream* de género. Por ello, es importante la reflexión sobre las diversas ópticas interseccionales; sus raíces se encuentran en las luchas sociopolíticas de los movimientos sociales que criticaron las bases de las desigualdades, la discriminación, el racismo y el sexismo de manera conjunta o imbricada.

DECONSTRUIR EL DISCURSO UNÍVOCO DEL ORIGEN DE LA INTERSECCIONALIDAD

La categoría “interseccionalidad” que desarrolló Crenshaw (1989) como hermenéutica jurídica se consolidó a partir del aporte de diversos movimientos y teorías sociales, principalmente afroamericanas, en Estados Unidos. Como ya afirmamos, estos aportes se han logrado rastrear hasta el siglo XIX (Brah, 2012; Platero, 2012, Viveros, 2016; Carastathis, 2016; Collins y Bilge, 2019 [2016]) tanto en las contribuciones de Sojourner Truth en el siglo XIX y su discurso “Ain’t I a woman?” (¿Acaso no soy una mujer?) (2012 [1851]), una de las raíces del desarrollo del *black feminist* o “feminismo negro” estadounidense, como en los legados de Anna Cooper, Amanda Berry Smith, entre otras mujeres que demandaban su derecho al voto a la par del de los hombres negros tras la caída del sistema esclavista estadounidense (Hooks, 2020 [1981]). Después, el Combahee River Collective en su texto “A black feminist statement” (Un manifiesto feminista negro) (2012 [1977]) desarrolló los conceptos *interlocking systems of oppression* (sistemas de opresión entrecruzados) y *simultaneous oppressions* (simultaneidad de opresiones) para referirse a las experiencias de invisibilidad de las mujeres lesbianas negras frente a sus activismos (Carastathis, 2016, pp. 27-28). Igualmente, aparece en las historias de mujeres artistas y teóricas chicanas estadounidenses que compilaron sus escritos en el texto *This bridge called my back: writings by radical women of colour*, compendiado por Moraga y Anzaldúa (1981) (traducido al español utilizando técnicas comunicativas como el *spanglish* así: “Esta puente, mi espalda:

voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos” y compilado para esa edición por Moraga y Castillo, 1989). En este texto afirman que “el feminismo lésbico creaba exclusiones y no tomaba en cuenta la experiencia de las lesbianas de color al no incorporar de lleno asuntos de racismo” (Brah, 2012, p. 15).

En estos trabajos se posicionó la potencialidad de las ópticas interseccionales, aunque aún no se había diseñado dicha categoría, ni se había irradiado el amplio impacto de la categoría que consolidó Crenshaw en 1989, ni mucho menos se pensaba que sus desarrollos podrían llevar a pretensiones por un campo de estudios autónomo.

Cada vez aparecen nuevos análisis de esos precedentes o “históricos de la interseccionalidad” que comprendieron la imbricación de los regímenes de poder en múltiples territorios del globo, y en contextos como los de implantación de regímenes coloniales, esclavistas, imperialistas, etc., que parten, en su mayoría, de las experiencias y posiciones de mujeres de grupos subalternizados en esos regímenes de poder. Estos precedentes, de los cuales algunos fueron “paralelismos” al trabajo de Crenshaw, son los que posicionamos aquí como “ópticas interseccionales” o “pensamiento proto-interseccional” (siguiendo los trabajos de Chun *et al.*, 2013; Gines, 2011; Ruiz, 2018), con la intención de superar el discurso unívoco de que la interseccionalidad es una categoría desarrollada en la década de los ochenta del siglo xx, que es el que emerge del *mainstream* de género.

La jurista Crenshaw desarrolló su primera exploración alrededor de las discriminaciones y racismos vividos por las mujeres negras como *intersectional experience* (experiencia interseccional) e ilustró las dificultades del sistema judicial para comprenderlas al mirar por separado las dimensiones de raza o género en su texto “Demarginalizing the intersection of race and sex” (1989). Luego, en el texto “Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color” (2012 [1991]) identifica una tipología triple para comprender la interseccionalidad, sea esta estructural, política o representativa; la primera es inherente para examinar el solapamiento de los sistemas de subordinación del racismo y el patriarcado; la segunda, para cuestionar las limitaciones de los movimientos feministas y antirracistas para dar voz a las mujeres de color; y la última, para analizar los estereotipos de género y raciales que estas experimentan (Platero, 2012, p. 33). Dicha tipología se centra particularmente en las relaciones entre raza y género, dejando otras categorías fuera del análisis. A pesar de esto, la autora aclara que en otros contextos ello puede ser diferente y requerir de otras categorías.

Al analizar las leyes antidiscriminatorias y las intervenciones contra la violencia doméstica y la violación, se comprende que contemplaban unidimensionalmente la

discriminación, ya que las narrativas sobre la discriminación de los hombres de color y las mujeres blancas se interpretaban como inclusivas y universales (Cho *et al.*, 2013, pp. 790-792). Así, “Crenshaw, interesada en el derecho y en la situación legal de las mujeres de color bajo la violencia, subraya en la interseccionalidad para mostrar cómo las mujeres de color no son vistas, precisamente porque no se ven las categorías que se cruzan” (Lugones, 2005, p. 68). La categoría propuesta por esta autora ha tenido gran expansión a campos y disciplinas diversas, en parte por instigar la doctrina universal jurídica de la neutralidad de la ley; desde ese sentido, ha impactado la doctrina de los derechos humanos y, con ellos, las bases de los procesos de cooperación internacional. En este sentido se comprende la afirmación de Brah (2013, p. 17): “Incluso más de una década después de que Crenshaw desarrollará el concepto, este empieza adquirir tal popularidad que es abiertamente usado por las Naciones Unidas en la resolución acerca de los derechos humanos de la mujer”.

Para la década de los noventa, Patricia Hill Collins desarrolló el concepto *matrix of domination* (matriz de dominación) en su libro *Black feminist thought* (2012 [1990]). Allí hace hincapié en que la experiencia de vida de mujeres negras (mujeres subalternizadas) se constituye en el entrecruce de sistemas de opresión de raza, clase social, género, sexualidad, religión y estatus de ciudadanía (p. 102), los cuales, a la par, las construyen como mujeres subalternizadas. Una matriz de dominación es la forma en la que se organiza el poder en cada sociedad, en donde los entrecruces de sistemas de opresión se encuentran situados histórica y espacialmente. Cada matriz es particular al organizar la intersección de opresiones en formas particulares de cuatro dominios del poder: estructural, disciplinario, hegemónico e interpersonal, los cuales se intersectan (Collins, 2012 [1990], p. 18).

Collins (citada en Purkayastha, 2010, p. 30) indagó en la matriz como una forma de análisis que une los diferentes grupos de hombres y mujeres a través de patrones de privilegio y opresión. Se compone de varios niveles por los cuales la gente lo experimenta: en el nivel de la biografía; el de grupo o comunidad del contexto cultural creado por raza, clase y género; y el sistémico, en el que operan las instituciones sociales. La matriz de dominación se refiere a la forma en la que la interseccionalidad de opresiones está organizada a través de dominios de poder estructurales, disciplinares, hegemónicos e interpersonales, lo que para la autora involucra analizar micro, meso, y macroniveles del poder.

Para Dhamoon, la propuesta de Collins establece la posibilidad de analizar aspectos de identificación y opresión en un enfoque interseccional al permitir diferenciar

por lo menos cuatro aspectos de análisis: identidad, categorías, procesos y sistemas de dominación:

[...] los cuatro están en consonancia con los tipos de análisis interseccional. Pero mientras que términos tales como negro (la identidad), raza (categoría), racialización (proceso), y racismo (sistema de dominación) a veces se utilizan indistintamente y al mismo tiempo, cada uno hace hincapié en algo diferente en nuestra comprensión de la formación del sujeto, la diferencia y el poder, y por lo tanto no se puede asumir que estén haciendo el mismo trabajo analítico. (Dhamoon, 2011, p. 233)

Esta autora indaga en los estudios interseccionales a partir de una ampliación foucaultiana del análisis de las relaciones de poder.

Entre las metáforas interseccionalidad y matriz de dominación de Crenshaw y Collins, respectivamente, es posible ver la emergencia de tres debates alrededor del asunto. Uno de ellos se da sobre cuáles categorías la componen, su número y el tipo de temas que explícita o implícitamente componen los enfoques u ópticas interseccionales: “raza, género, clase social, sexualidad, religión, estatus migratorio, edad, capacidad, etc.”. El segundo debate es sobre la naturaleza aditiva y autónoma vs. la naturaleza interactiva y mutuamente constitutiva de las categorías que componen la interseccionalidad. Finalmente, encontramos el debate sobre las diferentes orientaciones hacia la relativa importancia y centralidad del análisis de distintos niveles sociales, desde lo individual o micropolítico, hasta lo institucional o macropolítico (Cf. Cho *et al.*, 2013, pp. 787-779).

Dhamoon (2011) afirma que la interseccionalidad ha sido una categoría en debate entre las feministas en su significado y alcance. No obstante, estas discusiones sobre los postulados ontológicos y epistemológicos de la interseccionalidad se han basado en trabajos con una dinámica particular de estudio o interés político. Tener en cuenta las dinámicas contextuales que se investigan y analizan, o un “materialismo radical y situado”, es inherente a las ópticas interseccionales que se han transformado, por medio de las críticas de los movimientos sociales de mujeres, los estudios de la migración, la diáspora y las formaciones de nación, de un concepto heurístico jurídico a un campo feminista amplio y en disputa, para incurrir después en diversas disciplinas tanto en la teoría como en la praxis; en este último caso, inciden en el enfoque interseccional desde agencias multilaterales, esquemas de cooperación internacional y la amplitud de los discursos de los derechos humanos.

En particular, respecto a las implicaciones para las acciones estatales, las ópticas interseccionales han impactado las políticas relativas a la igualdad y el reconocimiento; incluso, como afirman Collins y Bilge (2019 [2016]),

[...] los análisis políticos recurren a menudo a la interseccionalidad como nuevo modelo institucional para ocuparse de desigualdades múltiples y complejas. Este asentamiento de la interseccionalidad es un paso importante para alcanzar el centro de la política de igualdad, porque contribuye a evitar el enfoque dominante que solo se ocupa del género. (p. 97)

Para ambas autoras, los enfoques interseccionales impactan las políticas sobre derechos humanos, justicia social, las relaciones de poder nacionales y globales, las políticas de seguridad, los medios de comunicación digitales, entre muchos otros ámbitos.

En este trabajo escogimos romper con la aseveración de un origen unívoco de la categoría interseccionalidad para optar por comprender la diversidad de visiones y enfoques que implica indagar en ópticas interseccionales, concepto que emerge del trabajo de Chun *et al.* (2013) para comprender las coaliciones de movimientos de trabajadoras asiáticas migrantes en Estados Unidos (Asian Immigrant Women Advocates, AIWA). Cabe señalar que en este trabajo se analizan las coaliciones de movimientos que conformarán el movimiento de mujeres de color que, a pesar de sus diversidades, recoge aspectos claves y estratégicos de sus luchas. Así, se observa un símil con las ópticas interseccionales de orígenes diversos que se encuentran al momento de comprender las formas en las que las estructuras de poder se construyen unas a otras, circunscribiendo regímenes de desigualdad y opresión que experimentan las mujeres subalternizadas, y las constituye en diferencia, donde se vuelve inherente argumentar entorno a las lógicas identitarias. Igualmente, esta ruptura de esa lógica unívoca del origen de una categoría está vinculada a la propuesta “pensamiento proto-interseccional” de la académica Kathryn T. Gines (citada en Ruiz, 2017) para abordar el borramiento del origen diverso de las ópticas interseccionales, el cual se desarrolló arraigado en un examen crítico de la experiencia vivida por las mujeres negras con el propósito de liberarse de la opresión (p. 337).

Igualmente, la ruptura de esa lógica unívoca del origen de una categoría está vinculada a la propuesta “pensamiento proto-interseccional” de la académica Katherine Gines (citada en Ruiz, 2018), para abordar el borramiento del origen diverso de las ópticas interseccionales. Este pensamiento está arraigado en un examen crítico de la experiencia vivida por las mujeres negras con el propósito de liberarse de la opresión (p. 337):

La filósofa Katherine Gines (2011) ha propuesto un correctivo a la eliminación de esta tradición intelectual al señalar acertadamente su existencia como una tradición intelectual distinta, “proto-interseccional”, que precedió a su articulación académica a finales del siglo xx (275). El pensamiento interseccional se ocupa de la articulación de múltiples opresiones en la vida de las mujeres negras. (Ruiz, 2018, p. 337)

No podemos finalizar este apartado sin reiterar que la comprensión de ópticas interseccionales podría interpretarse como un “significante vacío” (Laclau, 2005), que sería aquel que condensa en torno de sí mismo la significación dependiendo de contextos variables (p. 114). En cambio, argüimos (siguiendo a Carastathis, 2016) que las ópticas interseccionales sí llegan a ser un “horizonte distal” que permitiría no solo comprender las relaciones de poder y sus efectos, sino también tener en cuenta una apertura permanente a las diferencias y la fluidez de los procesos de identificación.

LA COMPRENSIÓN LIMITADA EN LA INTERSECCIONALIDAD OPERATIVA O FUNCIONAL Y LAS LÓGICAS IDENTITARIAS

La cuestión de la identidad es especialmente relevante para las ópticas interseccionales, ya que, como se ha afirmado, las relaciones de poder, que se mueven entre privilegios y opresiones, construyen los regímenes de diferencia, y desde una lectura posestructuralista, aunque identidad y diferencia no son constitutivas, el contraste otredad/mismidad sería productor de la identidad; así mismo, para Grossberg (2003) “la diferencia es un efecto de poder tanto como lo es la identidad”.

Según Collins y Bilge (2019 [2016]), las críticas a las ópticas interseccionales vinculadas a las políticas de la identidad pueden ser en tres vías: 1) la interseccionalidad “se sirve en exceso de la identidad como categoría de análisis. En otras palabras, debido a su atención desmedida a la identidad, la interseccionalidad no atiende como debiera los análisis estructurales” (p. 159); 2) la interseccionalidad tiene

[...] un interés exclusivo por ideas de la identidad que no reconocen la diferencia. El esencialismo conceptualiza a los individuos como poseedores de identidades fijas e inmutables, o identidades “esenciales” que las personas llevan a cuestas de una situación a la siguiente (p. 160);

y, por último, 3) la política de identidad “fomenta el victimismo. En otras palabras, las personas que defienden la política de identidad hacen de un tipo u otro de condición de víctima la base de sus reivindicaciones de reconocimiento separatistas” (p. 164).

Según las mismas autoras, estas críticas solo se sustentan desde “interpretaciones muy limitadas de la interseccionalidad”, que podrían estar arraigadas en el desconocimiento de la diversidad de sus orígenes. Están extraviadas en una concepción funcional de la interseccionalidad que ha perdido también su carácter transformador en medio de interpretaciones entre el espectro del uso mercantil y el academicismo capitalista de la categoría (como señala Knapp, citada en Viveros, 2016, p. 15), y el desconocimiento tanto de su materialismo radical como del carácter de praxis crítica que emerge y continúa constantemente activando la autorreflexión al interior y exterior de los movimientos sociales.

Para Carastathis (2016), es importante diferenciar entre identidades y coaliciones políticas. Estas últimas estarían más vinculadas a las ópticas interseccionales, teniendo en cuenta tanto las necesidades de apertura permanente y fluida con otros movimientos que comparten las identidades subalternas o excluidas, como las identidades estratégicas para establecer alianzas, solidaridades políticas y objetivos sincrónicos entre movimientos o autonomías políticas. Así mismo, los procesos de identificación en cada persona pueden ser únicos en sus complejidades.

Otro de los aspectos relevantes que desconocen las críticas de las relaciones entre identidad e interseccionalidad es la afirmatividad o visión positiva de la consolidación de la diferencia de los movimientos sociales y grupos subalternizados, que puede llegar a implicar la construcción de procesos de identificación y alteridades contrahegemónicas. Desde lecturas más afirmativas de la diferencia (Braidotti, 2018), el potencial de las resistencias y la construcción de agencias en los procesos de identificación debe ser tenido en cuenta. Claramente el poder tiene un lado impositivo, violento, que puede llegar al extremo del capitalismo gore y la necropolítica (Valencia, 2012) o poder como *entrapment* (atrapamiento). No obstante, el lado alterno al poder, la *potentia*, puede convertirse, llegar a ser o devenir en *empowerment* (empoderamiento) o agencia, desde la visión neospinozista de Braidotti (2018).

Siguiendo a Ruiz (2018, p. 336), la mayoría de las críticas a la interseccionalidad indagan en análisis superficiales o que tienen en cuenta la versión operativa o funcional de esta, la cual, como se ha mencionado, es limitada. Allí, las ópticas interseccionales pierden su potencial transformador para imaginar y generar cambios profundos que subviertan

los contextos de dominación, opresión y violencia que experimentan y llevan a cuevas colectivos y grupos subalternizados o discriminados, y las personas pertenecientes a ellos.

El modelo interseccional de identidad busca describir la ubicación social de cualquier individuo en relación con los sistemas de opresión que configuran la construcción social de su identidad. La raza, la clase y el género son constitutivos de estos sistemas en la medida en que a menudo se usan implícitamente para diferenciar entre agentes sociales y distribuir bienes sociales de manera desigual, lo que lleva a inequidades estructurales organizadas en torno a identidades sociales. Al enfocarse en el complejo identitario,² se dice que el modelo interseccional de identidad ayuda a *pluralizar* los análisis de la opresión que se basan en binarios jerárquicos simples, como el sometimiento patriarcal de las mujeres por los hombres, la dominación de los Estados sobre los actores no estatales y la subyugación racializada de negros por blancos. Las opresiones son múltiples, cruzadas y entrelazadas de maneras que co-constituyen simbióticamente estructuras de dominación (Ruiz, 2018, p. 343).

Igualmente, Ruiz (2018) critica los vínculos entre interseccionalidad operativa o funcional y un esquema identitario de la interseccionalidad que agote “las estrategias de defensa situada contra la opresión” que los movimientos sociales observaron desde sus experiencias de lucha contra las opresiones antes de que la interseccionalidad aterrizara como *mainstream* de género en el “pensamiento proto-interseccional”. Así, la interseccionalidad operativa o funcional ha llevado a esencializar las identidades y puede llevar a perder de vista los objetivos emancipatorios de lucha contra los regímenes de poder experimentados como opresiones; así mismo, deja de abordar las causas que sostienen los regímenes de poder de la raza, el sexo, el género, la clase, el capacitismo, las discriminaciones migratorias, etc. (Ruiz, 2018, p. 343).

En este mismo sentido, Platero (2012), retomando el trabajo de Jasbir Puar (2007, 2012), afirma que “las políticas identitarias que han reclamado la visibilidad como su principal estrategia se han encontrado con los debates que señalan que no siempre esta visibilidad es necesaria ni deseable”, (p. 37) ya que si se asume como estrategia política vinculada al reconocimiento y el reclamo de derechos, se pierde la potencia emancipatoria del pensamiento interseccional de lucha contra sistemas de opresión y, por qué no, la posibilidad de derribar dichos regímenes de poder. Puar (2007) propone, siguiendo a

2 Traducción nuestra de la categoría *complex identity* que se refiere a la imbricación de procesos de identificación que circunscriben la identidad individual o colectiva (mujer, afrodescendiente, migrante, diversa sexualmente, etc.).

Deleuze y Guattari (2004 [1980]), partir de un análisis de *assemblages* (“ensamblajes”, que se ha traducido como “articulaciones” o “agenciamientos”, como considera Platero), en el que

[...] la diferencia entre la interseccionalidad y los ensamblajes o agenciamientos, sería que: “la interseccionalidad trataría de comprender las instituciones políticas y cómo protegen las normas sociales y ver su administración disciplinante, mientras que los agenciamientos son una manera de reintroducir lo político en las políticas, preguntarse por las prioridades e ir más allá de lo establecido” (Puar, 2011). También señala, a modo de crítica, el uso mayoritario del enfoque interseccional, y es que nos fijamos mucho más en las diferencias y las excepciones en lugar de pararnos a pensar sobre ese sujeto hegemónico al que decimos criticar. En concreto, la interseccionalidad se ha fijado especialmente en un sujeto político concreto las “mujeres de color”, una categoría que parece haber sido vaciada de contenido, al tiempo que se ha usado de formas muy determinadas. Sin quererlo, contribuimos a producir un “Otro”, que ha de ser la “mujer de color”, siempre subversiva y en lucha. (Puar, 2012)

Es importante considerar que las lógicas identitarias en el pensamiento u ópticas interseccionales se encuentran en la ambivalencia entre, por un lado, perder su potencia transformadora de los esquemas de opresión de los regímenes de poder que se imponen en la interseccionalidad operativa o funcional, y, por el otro, poder seguir construyendo desde la diferencia afirmativa las estrategias de defensa situada y de deconstrucción de esos regímenes de poder. Así,

[...] dadas sus fortalezas para conceptualizar la simultaneidad, la sistematicidad, la asimetría y las estrategias dependientes del contexto contra la opresión, descolonizar su reducción a teorías identitarias, la interseccionalidad es una importante herramienta analítica para desmontar la sistematicidad de la opresión que enfrentan las mujeres y niñas en el Sur global. (Ruiz, 2018, p. 345)

REFLEXIVIDAD DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES: LA INFLEXIÓN DECOLONIAL COMO APORTE DESDE LATINOAMÉRICA Y EL CARIBE

Teniendo en cuenta las críticas a la interseccionalidad operativa o funcional y el potencial afirmativo de la constitución de la alteridad y la diferencia, en América Latina y el Caribe se han postulado alternativas desde los feminismos y movimientos sociales a la interseccionalidad operativa o funcional de corte decolonial. Este pensamiento tiene

una amplia tradición que se vio influida por el pensamiento poscolonial, y los estudios poscoloniales y subalternos que pensaron los contextos coloniales y poscoloniales en el sudeste asiático, espacialmente desde la India, y que profundizaron sus análisis sobre el llamado tercer mundo. El pensamiento decolonial latinoamericano emerge en la década de los ochenta y noventa del siglo xx con el objetivo de comprender las implicaciones actuales de los pasados coloniales en la región. No obstante, la categoría de género en los primeros trabajos no fue abordada de ninguna manera, sino hasta que la académica María Lugones (2005, 2008) desarrolló sus disertaciones sobre los solapamientos del sistema colonial con el patriarcal.

Lugones (2005, 2008, 2011) delineó las bases del feminismo decolonial como una propuesta de pensamiento que entrelaza las ópticas interseccionales y el concepto de colonialidad del poder de Aníbal Quijano, al indagar por las imbricaciones entre raza, clase, género y sexualidad “para comprender la indiferencia de los hombres frente a la violencia hacia las mujeres de color, no blancas, ‘víctimas de la colonialidad del poder y la colonialidad del género’, producto de un sistema moderno-colonial de género” (Galeano y Werner, 2015, p. 233). Al profundizar en el trabajo de la antropóloga Oyeronke Oyěwùmí (2017 [1997]) sobre el origen del pueblo yorubá, y en otros trabajos recopilatorios de pueblos indígenas americanos cercanos a la “ginecocracia”, Lugones (2008) muestra cómo en sociedades precoloniales el género no era un principio organizador antes de la colonización occidental. Por otro lado, con la irrupción del régimen colonial y el disciplinamiento de la conquista, este sistema de poder irrumpe y coloniza las sociedades no occidentales, entendido como construcción dicotómica de las sociedades, anulando otras posibilidades al situarlas como alteridades.

El sistema de género moderno no puede existir sin la colonialidad del poder, en la que “la clasificación de la población en términos de raza es una condición necesaria para su posibilidad” (Lugones, 2008, p. 93). Lugones diseña la categoría “lado visible/claro del sistema moderno colonial” como un

[...] conjunto de procesos que construyen hegemonícamente al género y las relaciones de género entre mujeres y hombres blancos en el sentido moderno, y que representan a la mujer como débil, reproductora, externa a la esfera de poder, en una posición subordinada, donde se impone la heterosexualidad compulsiva. (Lugones, citada en Galeano y Werner, 2015, p. 233)

Como una cara contraria, pero funcional al régimen de poder colonial, se encuentra “el lado oculto/oscurο del sistema moderno colonial”, que disciplinó de manera

violenta las identidades genéricas precoloniales por medio de la imposición de la deshumanización del otro, el sexo forzado con los colonizadores blancos y la explotación laboral intensa, llevándose a la par los lugares de poder que ocupaban las mujeres de las sociedades no occidentales.

El trabajo de Lugones es central para entender cómo el sistema de género moderno/colonial está necesariamente relacionado con la colonialidad de poder y la “colonialidad del género”, y, en este sentido, cómo desde perspectivas decoloniales es posible reposicionar el poder de las mujeres de color o subalternas desde la afirmación de su diferencia, desestabilizar el sistema dicotómico del régimen moderno-colonial, y, finalmente, “animar coaliciones contra las opresiones múltiples constituidas y fracturadas en y a través de la colonialidad del poder” (Carastathis, 2016, p. 156):

La interseccionalidad revela lo que no se ve cuando categorías como género y raza se conceptualizan como separadas unas de otra. La denominación categorial construye lo que nombra. Las feministas de color nos hemos movido conceptualmente hacia un análisis que enfatiza la intersección de las categorías raza y género porque las categorías invisibilizan a quienes somos dominadas y victimizadas bajo la categoría “mujer” y bajo las categorías raciales “Black”, “Hispanic”, “Asian”, “Native American”, “Chicana” a la vez, es decir a las mujeres de color.

En la intersección entre “mujer” y “negro” hay una ausencia donde debería estar la mujer negra precisamente porque ni “mujer” ni “negro” la incluyen. La intersección nos muestra un vacío. Por eso, una vez que la interseccionalidad nos muestra lo que se pierde, nos queda por delante la tarea de reconceptualizar la lógica de la intersección para, de ese modo, evitar la separabilidad de las categorías dadas y el pensamiento categorial. (Lugones, 2008, pp. 81-82)

Las reflexiones de Lugones se encuentran profundamente vinculadas a las ópticas interseccionales. Su lectura y reflexión crítica a la propuesta de la interseccionalidad operativa o funcional es que esta permite evidenciar el vacío o la “reducción violenta” de las experiencias y los procesos de identificación de las personas subalternizadas, particularmente mujeres de color, quienes en las lógicas de doble negación como “mujer” y “negro” pasan a existir desde la “desobjetivación”; así, la intersección se vuelve “indicador de la invisibilidad” y la interseccionalidad, al mostrar lo que falta, se constituye en punto de partida para el proyecto de liberación y coalición de “decolonizar el género” (Carastathis, 2016, pp. 176-174). Este proyecto podría asumirse desde lógicas más afirmativas de la identidad o los procesos de identificación al imprimir lineamientos desde los tramados o las fusiones, más que desde la intersección o el entrecruce (Lugones, 2008 [2007]):

Descolonizar el género es necesariamente una tarea práctica. Es entablar una crítica de la opresión de género racializada, colonial y capitalista, heterosexualista, como una transformación vivida de lo social. Como tal ubica a quien teoriza en medio de personas, en una comprensión histórica, subjetiva/ intersubjetiva de la relación oprimir→←resistir en la intersección de sistemas complejos de opresión. En gran medida tiene que estar de acuerdo con las subjetividades e intersubjetividades que parcialmente construyen y en parte son construidas por “la situación”. Debe incluir “aprender” sobre pueblos. Además, el feminismo no sólo suministra un relato de la opresión de las mujeres. Va más allá de la opresión al proveer materiales que les permiten a las mujeres comprender su situación sin sucumbir a ella. (Lugones, 2011 [2010], p. 110)

Así, aunque la interseccionalidad es un indicador de los borramientos del régimen de poder de la colonialidad de género, no puede explicar las resistencias encarnadas por las mujeres subalternizadas, o desde una lógica afirmativa, mujeres de color, mujeres en resistencia a la colonialidad y el género. Al situar esta crítica en las ópticas interseccionales o “pensamiento proto-interseccional”, ligadas al posicionamiento de movimientos sociales liberadores, es posible que el vínculo afirmativo de las ópticas interseccionales se pueda estabilizar como “potestas”, construcción de “otros mundos posibles”. Sin embargo, la imaginación como posibilidad debe ser profundamente crítica, y romper también con la idealización de pasados precoloniales y resistencias coloniales que requieren también de procesos críticos desde los presentes oprimidos.

Rita Segato, pensadora feminista latinoamericana, afirma que lo que se produce con la entrada del orden moderno colonial es el agravamiento y la intensificación de las jerarquías que formaban parte del “orden comunitario pre/intrusión”, el cual es un “pliegue fragmentario que convive consiguiendo mantener algunas características del mundo que precedió a la intervención colonial, mundo-aldea” (2011, p. 27). Para la autora el “orden comunitario pre/intrusión” son realidades que continuaron caminando junto con y al lado del mundo intervenido por la modernidad colonial. No obstante, estas realidades intervenidas en el proceso colonizador, “primero metropolitano y después republicano”, se vieron perjudicadas al “exacerbar y tornar en perversas y mucho más autoritarias las jerarquías que ya contenían en su interior” (p. 28). Aunque el “orden comunitario pre/intrusión” fue un “patriarcado de baja intensidad”, allí existieron jerarquías y relaciones de poder.

Los feminismos decoloniales son proyectos en curso en América Latina y el Caribe, renominalizados hoy Aby Yala, acervo de pasados anteriores a la conquista y la

colonia en resistencia desde el pueblo originario kuna que imaginó el territorio ilímite hoy continente. Estos movimientos, activistas y académicos tienen el doble trabajo, por un lado, de deconstruir la colonialidad de género, y de develar sus mecanismos y dispositivos para erradicar regímenes de poder que oprimen a colectivos y comunidades subalternizadas; por otro lado, se encuentra el trabajo de construir y vivir otros mundos posibles, el cual es paralelo, va de la mano y se realiza en múltiples frentes. Los feminismos decoloniales contienen una amplia diversidad de actrices, de históricos frente a opresiones y resistencias que se tramitan por medio de múltiples apuestas y proyectos de mujeres étnicas, de la diversidad sexual, antirracistas y anticapitalistas. Encontramos aquí las reflexiones de las pensadoras latinoamericanas feministas Yuderkys Espinosa, Ochy Curiel, Brenny Mendoza, quienes también construyen desde la pertenencia a comunidades étnicas, entre muchas otras, y aquí la mejor estrategia decolonial es nominalizarlas feministas decoloniales en lógicas de “la fusión”, como diría María Lugones.

Las apuestas y los proyectos de las feministas decoloniales profundamente reflexivas de los pasados coloniales y de los presentes que buscan la decolonización y derribar los regímenes de opresión requieren de, como afirma Curiel (2014, p. 330), “relativizar la política de identidad, poniéndole límites, asumiéndolas como estrategias y posicionamientos, más que como fines en sí mismos”; así mismo, se necesita conocer de manera sistemática y profunda “las maneras en que el racismo, el sexismo, el clasismo, la heterosexualidad y todas las opresiones tienen lugar, desde teorías e interpretaciones críticas, desde epistemologías otras que nos permitan interpretar nuestras realidades” (Curiel, 2016, p. 84). Esta autora finalmente también invita a trabajar las reflexiones autónomas de los movimientos de mujeres, a la par de la consolidación de alianzas locales, nacionales e internacionales solidarias que tengan la intención de fortalecer cada lucha desde personas subalternizadas (pp. 84-85).

Frente a las alianzas y las coaliciones, Carastathis (2016) propone tener en cuenta una “sensibilidad interseccional” que posibilite realizar una “orientación práxica hacia la solidaridad entre grupos situados en posiciones diametralmente opuestas, pero estructuralmente entrelazadas”. La “sensibilidad interseccional” es la parte de comprender que “este sistema nos implica a todos de maneras divergentes, contradictorias, pero radicalmente interdependientes y, si se ve de manera interseccional, insinúa las posibilidades de habitar nuestras identidades de lucha en formas de coalición” (pp. 199-200). Por lo tanto, si regresamos a la versión afirmativa de la diferencia y a las ópticas interseccionales fuera de sus adopciones funcionales, encontraremos el enraizamiento de liberación y lucha del “pensamiento proto-interseccional”. Entonces, se requiere de su

urgente reposicionamiento en momentos en los que tanto el capitalismo por desposesión, desde la década de los setenta del siglo xx, como la configuración de la nueva división internacional del trabajo en el proyecto neoliberal y de explotación se vinculan a los presentes poscoloniales:

Occidente quedó cada vez más desindustrializado, mientras que Oriente y el Sur global se convirtieron en centros de producción industrial de valor junto con su papel más tradicional de productores de materias primas y extractores de recursos para el mundo industrializado. (Harvey, 2014, p. 28)

Actualmente tener en el horizonte “coaliciones políticas interseccionales” (Carastathis, 2016, p. 180) es inherente cuando se busca realizar defensas territoriales o “defensas de la vida frente a los extractivismos”. Ante estos “escenarios ambientales de la apropiación, el despojo y la expulsión” (Ulloa, 2016, p. 124, siguiendo a Briones, 2019) en la región de Abya Yala han emergido resistencias y estrategias de defensa territorial bajo cuatro premisas: 1) el territorio es nuestra casa, 2) el territorio también es nuestro cuerpo, 3) el territorio viaja con cada persona y 4) el territorio es donde se concreta la libre determinación de los pueblos (p. 90), y en cada una de ellas está el potencial de “coaliciones políticas interseccionales”. En este sentido, las aspiraciones emancipatorias de sistemas de opresión continúan cimentándose en los vínculos entre comunidades y territorios. Aprender de los movimientos que construyen sus agencias contra sistemas de opresión imbricados es absolutamente inherente, más cuando continúan emergiendo como defensas de la vida los denominados “feminismos territoriales”, “dinámicas políticas, centradas en la circulación y defensa de la vida, el cuerpo, el territorio y la naturaleza, y en la crítica a los procesos de desarrollo capitalista y extractivista” (Ulloa, 2016, 123). En Abya Yala la posibilidad de coaliciones desde los movimientos sociales pasa por el territorio, que es extensión del propio cuerpo. Un ejemplo de la lente que se requiere lo puede brindar Charlene Carruthers (2019 [2018], p. 40):

Como yo la defino, la lente negra, queer y feminista (NQF) es una praxis (práctica y teoría) política basada en tradiciones y conocimientos feministas negros y LGBTQ, mediante los cuales las personas y los grupos se aseguran de que se involucren con todo su ser en el proceso de dismantelar todos los sistemas de opresión. Utilizar esta lente nos ayuda a crear alternativas de autogobierno y autodeterminación, además de permitirnos una forma más efectiva de priorizar problemas y métodos que pongan en el centro a las personas marginadas históricamente en nuestras comunidades. Es una aspiración y una política liberatoria que las personas negras debemos hacer nuestras por el bien de nuestra liberación colectiva y

funciona en consecuencia a la noción básica de que ninguna de nosotras será libre hasta que todas lo seamos.

Las coaliciones políticas de los movimientos sociales que se requieren en tiempos de capitalismo extractivista y su necropolítica comprenden “la naturaleza interseccional de las identidades y la necesidad de una hermenéutica decolonial que sospecha de las relaciones con enfoques reductivos o abstractos desafían las agendas universalmente impuestas de todo tipo” (Alcoff, 2020, pp. 10-11). Allí se reconoce en la capacidad de agencia la potencia de generar la transformación de los contextos de opresión desde las cotidianidades en los territorios. En la afirmación de la vida, decolonizar implica no solo erosionar el privilegio, el racismo blanco y sus cimientos, sino construir otros mundos posibles desde devenires contrapuestos a la dominación, en los que no solo cualquier humano tenga cabida sino también otros seres no humanos sean partícipes.

REFERENCIAS

- Brah, A. (2012). Pensando en y a través de la interseccionalidad. En M. Zapata, S. García y J. Chan de Ávila (Eds.), *La interseccionalidad en debate. Actas del Congreso Internacional Indicadores interseccionales y medidas de inclusión social en instituciones de educación superior* (pp. 14-20). Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Freie Universität Berlin.
- Brah, A. (2013). Pensando en y a través de la interseccionalidad. En M. Zapata, S. García y J. Chan de Ávila (Eds.), *La interseccionalidad en debate. Actas del Congreso Internacional Indicadores Interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior* (pp. 14-20). Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Freie Universität Berlin.
- Braidotti, R. (2018). *Por una política afirmativa. Itinerarios éticos*. Gedisa.
- Carastathis, A. (2016). *Intersectionality: origins, contestations, horizons*. University of Nebraska Press.
- Cho, S., Crenshaw, K. y McCall, L. (2013). Toward a field of intersectionality studies: theory, applications, and praxis. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 38(4), 785-810.
- Chun, J., Lipsitz, G. y Shin, Y. (2013). Intersectionality as a social movement strategy: Asian immigrant women advocates. *Signs*, 38(4), 917-940.
- Collins, P. H. y Bilge, S. (2019 [2016]). *Interseccionalidad*. Ediciones Morata.

- Collins, P. H. (2012 [1990]). Rasgos distintivos del pensamiento feminista negro. En M. Jabardo (Ed.), *Feminismos negros. Una antología* (pp. 99-134). Traficantes de Sueños.
- Combahee River Collective (2012 [1977]). Un manifiesto feminista negro. En R. (L.) Platero (Coord.), *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada* (pp. 75-86). Edicions Bellaterra.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersections of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and anti-racist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-167.
- Crenshaw, K. (2012 [1991]). Cartografiando los márgenes Interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color. En R. (L.) Platero, *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada* (pp. 87-123). Edicions Bellaterra.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004 [1980]). *Mille plateaux (capitalisme y schizophrénie)*. Minuit.
- Dhamoon, R. K. (2011). Considerations on mainstreaming intersectionality. *Political Research Quarterly*, 64, 230-243.
- Galeano, K. y Werner, M. (2015). Mujeres indígenas y aborígenes del Abya Yala. Agendas solidarias y diversas. *Revista Ciencia Política*, (19), 227-252.
- Grossberg, L. (2003). Identidad y estudios culturales: ¿no hay nada más que eso? En S. Hall y P. Du Gay (Eds.), *Cuestiones de identidad*. Amorrortu Editores.
- Hooks, B. (2020 [1981]). *¿Acaso no soy yo una mujer? Mujeres negras y feminismo*. Consoni.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Fondo de Cultura Económica.
- Lugones, M. (2005). Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 25, 61-76.
- Lugones, M. (2008 [2007]). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73-101.
- Lugones, M. (2011 [2010]). Hacia un feminismo descolonial. *La Manzana de la Discordia*, 6(2), 105-119.
- Lombardo, E. (2003). El mainstreaming de género en la Unión Europea. *Aequalitas. Revista Jurídica de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*, (10), 6-11.
- Moraga, C. y Anzaldúa, G. (1981). *This bridge called my back: radical writings by women of color*. Kitchen Table Press.

- Oyěwùmí, O. (2017 [1997]). *La invención de las mujeres*. Editorial Frontera.
- Platero, R. (L.) (Ed.). (2012). *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada. Temas contemporáneos*. Edicions Bellaterra.
- Puar, J. K. (2007). *Terrorist assemblages: homonationalism in queer times*. Duke University Press.
- Puar, J. K. (2012). "I would rather be a cyborg than a goddess": becoming-intersectional in assemblage theory. *philoSOPHIA*, 2(1), 49-66.
- Purkayastha, B. (2010). Interrogating intersectionality: contemporary globalization and racialised gendering in the lives of highly educated South Asian Americans and their children. *Journal of Intercultural Studies*, 31(1), 29-47.
- Restrepo, E. (2020). Sujeto de la nación y otrerización. *Tabula Rasa*, 34, 271-288.
- Ruiz, E. (2017). Framing intersectionality. En P. C. Taylor, L. Martín Alcoff y L. Anderson (Eds.), *The Routledge companion to philosophy of race* (pp. 335-348). Routledge.
- Segato, R. (2011). Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. En K. Bidaseca (Ed.), *Feminismos y poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina* (pp. 17-47). Godot.
- Truth, S. (2012 [1851]). ¿Acaso no soy una mujer? [Ain't I a woman?]. Convención de los Derechos de la Mujer y Sufragio Femenino. En R. (L.) Platero (Ed.), *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada. Temas contemporáneos* (pp. 59-70). Edicions Bellaterra.
- Valencia, S. (2012). Capitalismo gore y necropolítica en México contemporáneo. *Relaciones Internacionales*, (19), 83-102.
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17.

EL PUEBLO AFROCOLOMBIANO Y PERSPECTIVAS DE CIUDADANÍA

Juan Alberto Carabalí Ospina

En 2021 se cumplen treinta años de la actual Constitución Política en Colombia, lo que equivale a un cuarto de la edad republicana del país. Esto da lugar a hacer una reflexión sobre los caminos que se han recorrido y pensar en los que falta por recorrer como sociedad. Todavía quedan muchas herencias de la Constitución de 1886, que duró vigente por más de un siglo, la mitad de nuestra edad republicana. Esta antigua Constitución negó la diversidad de la sociedad colombiana, la cual fue concebida como una sociedad masculina, muy blanca y centrada en Bogotá. Las poblaciones afrocolombianas no fueron reconocidas por la institucionalidad, más bien fueron asimiladas a esa concepción que las veía como gente de tierras ardientes que deberían seguir el referente de la sociedad de la altiplanicie bogotana. Es decir, los afrocolombianos debían buscar parecerse a los hombres blancos de la ciudad capital o buscar serlo.

La Constitución de 1991 significó, entre muchas cosas, un escenario de reflexión social y política de la sociedad colombiana, en el que esa idea de una sociedad homogénea en el ámbito político, social y, sobre todo, cultural empieza a quedar atrás, empezando un autorreconocimiento como una sociedad pluriétnica y multicultural. A nivel constitucional, fue la primera vez en la que se reconoce a las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras como un grupo étnico y se obliga al Estado colombiano a

protegerlas junto con su integridad cultural. Unas de las principales conclusiones de ese ejercicio constituyente es que la sociedad colombiana es diversa, aunque para llegar a esta claridad Colombia se tardó un siglo.

En efecto, este reconocimiento legal no fue espontáneo. Fue el resultado de décadas de movilización social por parte de las organizaciones y comunidades del pueblo afrocolombiano, negro, palenquero y raizal, que se remonta a la primera mitad del siglo XX (para no mencionar los inicios de reivindicaciones que se encuentran ya en el siglo XVI). En este sentido, la Constitución estableció el artículo transitorio 55, el cual dos años después daría lugar a la Ley 70 de 1993, principal marco legal del pueblo negro, afrocolombiano, raizal y palenquero.

Esta ley es un hito fundamental en el proceso organizativo afrocolombiano, ya que inaugura un camino para la titulación colectiva de los territorios ancestrales, contribuye al inicio de la transformación de algunos contenidos del sistema educativo y, a través de la promoción de nuevos instrumentos legales, respalda la lucha contra el racismo. En este sentido, millones de hectáreas de los territorios que alguna vez se denominaron baldíos empezaron a ser tituladas a los consejos comunitarios, mayoritariamente en la cuenca del Pacífico. Sin embargo, este proceso no estuvo exento de retos que pusieron en riesgo la vida, libertad e integridad de los procesos organizativos y sus liderazgos.

Justo cuando empieza esta nueva etapa de fortalecimiento del proceso organizativo, a la luz de la nueva Constitución y de la Ley 70, el pueblo afrocolombiano comienza sufrir una crisis humanitaria sin precedentes en Suramérica, causada por la intensificación del conflicto armado interno, en el que cientos de miles de afrocolombianos son desplazados desde sus territorios hacia los cordones de miseria de las grandes ciudades. Otro impacto de tan ignominiosa situación es el debilitamiento de los procesos organizativos afrocolombianos y de sus liderazgos individuales, a lo que se sumaron las amenazas sobre sus liderazgos individuales y colectivos.

Pese a los impactos del conflicto armado sobre el proceso organizativo afrocolombiano, este ha logrado resistir y avanzar en la exigencia del reconociendo más allá de lo establecido en la norma, lo que ha significado, por ejemplo, que en el ámbito educativo se considere la necesidad de reconocer los aportes de este pueblo en la construcción de Colombia. Esto ha contribuido a que esa visión predominante de una sociedad homogénea concebida en la antigua Constitución vaya quedando atrás y a que las nuevas generaciones puedan entender la historia afrocolombiana más allá de la esclavización. A esto se suma que la sociedad colombiana ha empezado a verse como mestiza como parte

de su identidad, considerando las profundas raíces afrocolombianas. Sin duda, hace falta mucho por recorrer. En la sociedad colombiana todavía se encuentran profundas prácticas racistas que impiden a la población afrocolombiana acceder a los escenarios de poder.

Ciertamente, ha habido avances en materia de reconocimiento legal e histórico del pueblo afrocolombiano gracias a sus procesos organizativos. Sin embargo, aún falta zanjar ese sombrío escenario de la desigualdad entre dicho pueblo y el resto de la población colombiana, ya que los afrocolombianos registran peores índices pobreza que los demás sectores de la población. Esto se debe al pasado colonial de esclavización, los impactos del conflicto armado y la discriminación racial que impone limitación al avance de esta población. Ese reconocimiento en términos de goce efectivo de derechos aún se encuentra pendiente.

Luego de la firma de los acuerdos de paz con las antiguas FARC en el 2016, se pensó que las situaciones de victimización sobre las comunidades disminuirían; sin embargo, han aparecido nuevos actores violentos, denominados disidencias, que han entrado a disputar los espacios dejados por la antigua guerrilla a los carteles y a las estructuras criminales derivadas del paramilitarismo. Esta situación de creciente violencia ha impactado a los líderes afrocolombianos a través de amenazas y asesinatos.

La violencia es un factor que se ha incrustado en algunos sectores de las élites colombianas, la cual les ha permitido mantenerse en los espacios de poder a través de narrativas que estigmatizan las diferencias. Esto ha hecho que al país se le dificulte superar los ciclos de violencia, los cuales, en últimas, impactan desproporcionadamente a las comunidades afrocolombianas. En este sentido, al parecer Colombia está entrando en un nuevo ciclo de violencia con diferentes actores violentos derivados de las antiguas estructuras guerrilleras de las FARC. Dichos escenarios de violencia tienen lugar en los territorios étnicos afrocolombianos, como los diez municipios del Pacífico nariñense, Buenaventura y el Chocó.

EL PROCESO ORGANIZATIVO NEGRO, AFROCOLOMBIANO, PALENQUERO Y RAIZAL

Es importante señalar las razones que llevaron a que en la actualidad en Colombia hablemos de la población afrocolombiana, y por qué la Constitución del 91 le reconoce y obliga al Estado a adoptar medidas de protección. También es fundamental mostrar los motivos que han llevado al Estado a adoptar medidas contra el racismo en una sociedad que en principio es mestiza. Sin duda, esto fue el resultado de la movilización social de

una población que ha sido invisibilizada de las narrativas nacionales. En este sentido, es importante mostrar algunas características de este proceso organizativo que contribuyó al reconocimiento de la diversidad por parte de la sociedad colombiana.

El reconocimiento del pueblo negro, afrocolombiano, palenquero y raizal no se dio por sí solo, sino que fue el resultado de la exigibilidad del proceso organizativo afrocolombiano, el cual, desde la primera mitad del siglo xx, expuso las condiciones de desigualdad y racismo a las que estaba sometido el pueblo afrocolombiano. Así, esta diversidad de reivindicaciones se refleja también en una variedad de procesos organizativos afrocolombianos:

Desde la eclosión del Movimiento Social Afrocolombiano (MSA), se observa el surgimiento de distintas vertientes de organizaciones sociales afro, entre las cuales se destacan tres. La primera vertiente se relaciona con las organizaciones de corte étnico-racial, surgidas de zonas rurales, las cuales han ido reivindicando sus derechos al territorio y el reconocimiento de sus prácticas culturales y ancestrales. La segunda se refiere a las organizaciones que surgen de áreas urbanas con el fin de afirmar su presencia en estos espacios, tener una influencia en la acción política y articularse con las organizaciones de las zonas rurales. La última, que es, a su vez, la más reciente, surge de los procesos de desestabilización y debilitamiento del MSA, promovidos desde el Estado y otras fuerzas políticas (oficialistas y/o paraestatales), basados en mecanismos clientelistas y politiqueros, al igual que en las diferencias de opinión al interior de las organizaciones, en general, y en sus divergencias para encontrar estrategias comunes de lucha política. (Wabgou *et al.*, 2012)

Al final de la década de los setenta y durante los años ochenta, el escenario social colombiano es testigo de una involución de movimientos sociales con reivindicaciones alternativas a las campesinas, sindicales y estudiantiles, como las étnicas y raciales, entre otras. Esto puso en evidencia la dificultad de establecer tipologías generales de movimientos sociales en Colombia. Lo paradójico de esta involución de movimientos es que se presentó en una época en la que la organización social se encontraba terriblemente asediada por la violencia de Estado, el narcotráfico y el paramilitarismo.

De todos modos, el movimiento social afrocolombiano se ha venido expandiendo y ha ido creciendo en su capacidad de visibilización en el escenario público-político, pese al constreñimiento del conflicto armado, los intereses sobre los territorios, los bajos niveles socioeconómicos, el narcotráfico, entre otros.

Para establecer elementos que den lugar a una caracterización teórica y descriptiva del movimiento social afrocolombiano durante este periodo de tiempo, es necesario señalar cuáles fueron las principales corrientes teóricas que han dominado el estudio de los movimientos sociales. Esto podrá aportar insumos para la definición de dicho movimiento y hacer revisiones sobre las teorías clásicas de los movimientos sociales, arrojando perspectivas para la construcción de una epistemología alternativa sobre este tema.

HERMANOS DE LORICA EN BOGOTÁ DURANTE LA DÉCADA DE LOS CUARENTA

Lo afrocolombiano, lo afrodescendiente o lo negro, como conceptos históricos, tienen un comienzo. En Colombia este inició está ligado con importantes aportes de prestigiosos exponentes de la literatura y la danza, que han contribuido a la construcción de esta colombianidad inconclusa que siempre está buscando definirse. En ese comienzo aparecen los hermanos Zapata Olivella: Manuel y Delia, quienes tienen un papel protagónico a través de sus aportes artísticos al surgimiento de lo que luego se llamará proceso organizativo afrocolombiano o movimiento social afrocolombiano, visibilizando lo negro desde una perspectiva cultural, histórica y, sobre todo, política. La semilla que plantaron los Zapata Olivella creció a tal punto que los afrocolombianos son considerados un sujeto de especial protección constitucional y de la titularidad de derechos fundamentales diferenciados como el de la consulta previa, libre e informada. En este sentido, es importante reconocer los aportes de los hermanos a este proceso que ha logrado un reconocimiento de lo negro o afrocolombiano por parte del marco legal, social y cultural colombiano.

Los Zapata Olivella reivindicaron lo negro en tiempos en los que la sociedad colombiana se concebía a sí misma como homogénea a partir de los referentes de la gente del centro del país, quienes tenían el poder político y veían a la nación como una gran finca que debería parecerse a la planicie de la sabana bogotana. Para ese entonces, por ejemplo, la Constitución de 1886, que cumplía casi cincuenta años, consideraba a la población colombiana un gran lienzo de color blanco sin posibilidad de tonalidades. Esto promovió, entre otros fenómenos, ejercicios de blanqueamiento hasta dentro de la misma población negra que vivía en ciudades como Bogotá, quienes buscaban asimilarse a la población capitalina blanca-mestiza, negando su “negrura” y costumbres tradicionales, relegándolas al cajón de lo ingrato. Este contexto da la importancia de sus actos reivindicatorios, ya que visibilizan lo negro en una sociedad autorreconocida como blanca. En otras palabras, estos hermanos pueden ser vistos para su tiempo como unos visionarios

sociales, ya que contribuyen a que apareciera un nuevo actor en el escenario de movilización y reivindicación social.

Para el 21 de julio de 1943 los periódicos de la capital lanzaron titulares como “¡Ojo con los predicadores de la discriminación racial en Colombia!” luego de la protesta de un grupo de estudiantes negros durante el 20 de julio de 1943 por la populosa carrera séptima de la fría Bogotá. Se escuchaba entre sus consignas: “¡Vivan los negros!”, “¡Abajo la discriminación racial!” (Zapata Olivella, 1990). Este simple acto reivindicatorio no solo es importante porque exalta la cuestión negra, sino porque lo hace en un escenario en donde la gente estaba convencida de que eran más blancos que los mismos europeos de su tiempo, y porque puede ser la primera vez que la cuestión negra es objeto de reivindicación en un escenario público-político como la calle.

Aquellos estudiantes negros provenían de diferentes partes del país, como la Costa Caribe y el Cauca, quienes, para la fecha, adelantaban estudios en diferentes disciplinas y universidades de Bogotá. Dentro de estos estudiantes se encontraban dos personajes muy particulares: los hermanos Zapata Olivella. Hablar de Manuel Zapata Olivella y de Delia Zapata Olivella es hablar de literatura, arte, ingenio, baile, textura, negritud, afrocolombianidad y mestizaje, pero sobre todo de transformación social. Los hermanos exaltaron lo negro en las diferentes expresiones del arte y la imaginación que en ese entonces, como suele pasar muchas veces en la actualidad, se autorreconocían como blancas. Vieron en estas expresiones del espíritu y la imaginación amplios caminos para la reivindicación política de lo negro.

Por ejemplo, en el libro *¡Levántate mulato! Por mi raza hablará el espíritu* (1990), Manuel Zapata Olivella expresa las tensiones que experimentó entre las reivindicaciones de lo negro y otras reivindicaciones de lo social sustentadas tradicionalmente en el marxismo-leninismo. Esto se puede evidenciar en un escenario en donde la lucha contra la discriminación racial se empieza a configurar de manera un poco más concreta, ya que aparece el tema de la raza como elemento fundamental para explicar las afectaciones sociales, políticas y económicas sobre la población negra, superando la cuestión de clase. Esto hace que al tiempo se desarrollen tensiones con otras luchas sociales fundadas sobre la concepción de lucha de clases o de las reivindicaciones campesinas.

Por otro lado, en dicho libro Manuel Zapata señala que para ese mismo periodo “Delia y yo comenzamos a oír de labios de los estudiantes del Cauca las primeras denuncias de la discriminación racial”. Cabe preguntarse si la discriminación racial era algo cotidiano para la época, como lo denuncia Manuel en el libro: ¿por qué pasó a ser un

asunto de denuncia sobre algo que no debería pasar?, y, sobre todo, ¿cómo pasó a ser una bandera de reivindicación política? Los hermanos Zapata Olivella, para dar respuesta a esto, acuden, además de a las políticas y culturales, a argumentaciones espirituales ligadas a la herencia de los esclavizados africanos.

Por lo anterior, no sería descabellado plantear que Delia y Manuel fundaron el movimiento social afrocolombiano sobre la base del rescate de lo negro como un elemento constitutivo de la colombianidad y, sobre todo, como un elemento emancipatorio de lucha política, espiritual y cultural. Lo negro no solo podía ser visto como algo presente en la cotidianidad de los colombianos en general y en particular de los afrocolombianos, sino que es un instrumento de reivindicación política, cultural y espiritual que posiciona a estos últimos como sujetos de relevancia política.

Los aportes de los hermanos Zapata Olivella desde su *ser* contribuyeron notablemente al crecimiento del movimiento social afrocolombiano durante las décadas venideras luego de su “desorden” en la carrera séptima. La literatura y la danza fueron escenarios de construcción y reivindicación étnica y racial, los cuales fueron un combustible esencial para la maduración política de dicho movimiento.

¿MOVIMIENTO SOCIAL AFROCOLOMBIANO?

Hasta acá se ha sostenido que los hermanos Zapata Olivella contribuyen de forma significativa a la creación y consolidación del movimiento social afrocolombiano, lo cual lleva a preguntarse si realmente existe este movimiento. Muchos han considerado que hay un proceso organizativo afro, mas no un movimiento social, lo cual implica una discusión conceptual cuya importancia puede ser cuestionable.

Sin embargo, se puede hacer un acercamiento a lo que se referencia aquí como movimiento social afro o proceso organizativo. En este sentido, Fals Borda (1989) señala que los movimientos sociales registran al menos dos características: su permanencia en el tiempo y su expansión en el espacio geográfico o sociogeográfico. Estas determinan en gran medida la fuerza de los movimientos sociales (Fals Borda, 1989). En ese orden de ideas, en las últimas décadas el movimiento social afrocolombiano se ha consolidado a nivel territorial a través de diferentes expresiones organizativas y ha perdurado en el tiempo por más de medio siglo.

Por otro lado, Raschke (1994) considera que un movimiento social es un actor colectivo que interviene en el cambio social. Desde sus inicios con los hermanos Zapata Olivella hasta la actualidad, el proceso organizativo afrocolombiano se ha venido

posicionado como un actor fundamental en el cambio social de Colombia. Un ejemplo concreto es que lograron ser reconocidos como grupos étnicos en la Constitución Política de 1991 y en la formulación de la Ley 70 de 1993.

El proceso organizativo afrocolombiano ha interpretado y reinterpretado la base racista sobre la que se ha construido la sociedad colombiana para proponer una estructura con fundamento en el reconocimiento étnico de la sociedad colombiana y, sobre todo, de los afrocolombianos. Esto se ha visto reflejado de forma concreta en la Ley 70, y en el posicionamiento de asuntos tan importantes como la cátedra de estudios afrocolombianos y la etnoeducación.

El proceso organizativo afrocolombiano siempre estará en deuda con los hermanos Zapata Olivella y por esto es importante honrar su memoria con cada acción en favor del pueblo afrocolombiano. Es fundamental transmitir a las nuevas y próximas generaciones los aportes de estos dos grandes de la historia colombiana. Sin embargo, tal vez la contribución más importante de los hermanos fue que a los descendientes de los africanos traídos a las Américas a través de la esclavización se les empiece a reconocer como lo que son: hijos de la libertad.

ACERCAMIENTO A LA SITUACIÓN DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES DEL PUEBLO NEGRO, AFROCOLOMBIANO, PALENQUERO Y RAIZAL

Según el Departamento Administrativo de Estadística (DANE), en el 2005 el pueblo afrocolombiano representaba el 10,6 % de la población, lo que equivalía a más de cuatro millones de personas que se autorreconocían como negras, afrocolombianas, palenqueiras o raizales. Sin embargo, para el censo del 2018 este número se redujo notablemente, pasando a 2 982 224 (DANE, 2019), lo que equivale a una disminución de más del 30 %. Esta situación ha sido calificada por algunas organizaciones como un “genocidio estadístico”, lo cual profundiza un escenario de invisibilidad estadística.¹

1 Véase el comunicado oficial de la Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas (CNOA) al respecto, en el que se manifiesta que “Los datos entregados por el DANE, evidencian el ‘Genocidio Estadístico’ al cual nuevamente después de 14 años (Censo 2005), se enfrenta la población afrocolombiana, perpetuando la invisibilidad estadística. Existe un sub registro poblacional y por ende una ausencia de datos reales que permitan una verdadera transformación de las comunidades étnicas y por ende ratifican el racismo estructural que afecta a la población Negra, Afrocolombiana, Raizal y Palenquera” (2019).

Por otro lado, teniendo en cuenta estas dificultades en materia de visibilidad estadística, la población afrocolombiana registra los indicadores más bajos en materia de acceso a los servicios básicos; por ejemplo, en relación con la cobertura del servicio de electricidad, la población afrocolombiana registra 92,6 %, mientras a nivel nacional esta cobertura asciende al 96,3 %. En cuanto a la cobertura de acueducto, se registra para la población afrocolombiana un 69,9 %, mientras que el registro a nivel nacional asciende a 86,4%. En materia de alcantarillado, el panorama se repite, la población afrocolombiana registra un 54,8 % y a nivel nacional se registra un 76,6 % (DANE, 2019).

En materia de pobreza multidimensional,² el pueblo afrocolombiano registra un 30,6, mientras que a nivel nacional se registra un 19,6, lo que muestra que esta población es 11 puntos más pobres que el resto de la población. Es importante recordar que ese indicador incluye cinco dimensiones: acceso a alimentación, ingresos, condiciones educativas, situación de la niñez y la juventud, salud, y condiciones de la vivienda y el acceso a servicios domiciliarios.

Otra situación para tener presente es la violencia y los impactos del conflicto armado en las comunidades afrocolombianas. Según la Corte Constitucional, en el marco del seguimiento de la Sentencia T-025, en su Auto 005 del 2009,³ la población afrocolombiana ha sufrido de manera desproporcionada los impactos del conflicto armado. La Unidad para la Atención y Reparación Integral para las Víctimas señala que el 9,67 % de las víctimas del país son afrocolombianas, lo que equivale a 813 080 personas, y la mayoría de las víctimas afrocolombianas se encuentra en Nariño, Chocó, Valle del Cauca y Cauca. En este sentido, la misma Unidad de Víctimas (2017) señala que

Los hechos victimizantes de mayor ocurrencia entre la población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera son el desplazamiento forzado (alrededor de 792.000 personas); amenaza (cerca de 41.000 hechos reportados), homicidio (cerca de 34.700 víctimas directas e indirectas), combates y hostigamientos (14.195 hechos reportados) y delitos contra la integridad y libertad sexual (2.584 casos reportados).

2 Según del Departamento de Nacional de Planeación (DNP), “Para medir la pobreza se analizan las condiciones de vida de los habitantes a partir de los ingresos del hogar o unidad de gasto. Para lograrlo, establece un nivel de ingreso mínimo por persona para adquirir una canasta de bienes alimentarios y no alimentarios, que le permitan un nivel de vida adecuado (DANE, 2014). Como la pobreza se mide por hogares (promedio de 4 personas), aquellos que estén por debajo de ese mínimo, serán considerados como hogares pobres. Lo anterior se conoce como Línea de Pobreza”.

3 “Protección de los derechos fundamentales de la población afrodescendiente víctima del desplazamiento forzado, en el marco del estado de cosas inconstitucional declarado en la sentencia T-025 de 2004”.

Estos indicadores muestran una crisis humanitaria en los lugares en donde la mayoría de la población es afrocolombiana, como el Pacífico de Nariño, Buenaventura, Valle del Cauca y Chocó. En este sentido, el proceso organizativo afrocolombiano se encuentra con el reto de sumar a sus reivindicaciones el respecto por la vida y el fin del conflicto armado en sus territorios. Sin duda, el conflicto armado ha impuesto un nuevo punto en la agenda del proceso organizativo, el cual pasó de exigir el reconocimiento del sujeto afrocolombiano y la lucha contra el racismo característicos de los años setenta y ochenta, a reclamar el derecho al territorio y la consulta previa, hasta llegar a la exigencia de la garantía de derechos frente a los impactos del conflicto armado.

MECANISMOS DE PARTICIPACIÓN PARA LA EXIGIBILIDAD DEL PUEBLO AFROCOLOMBIANO

Valdría la pena entrar a analizar un poco cuáles son los mecanismos que existen para la exigibilidad y salvaguarda de los derechos de la población afrocolombiana. Para empezar, debemos referirnos al derecho fundamental a la consulta previa establecido en el Convenio 169 de la OIT, que insta al Gobierno colombiano, como Estado miembro que ratificó dicho convenio mediante la Ley 21 de 1991, a consultar a los pueblos interesados, mediante procedimientos apropiados y en particular a través de sus instituciones representativas, cada vez que se prevean medidas legislativas o administrativas susceptibles de afectarles directamente (OIT, 2014). Esta consulta debe ser libre e informada, es decir, la comunidad objeto de la consulta debe tener las garantías y la plena autonomía para tomar las decisiones que considere no violan sus derechos territoriales, sus formas de vida, tradiciones o afecten de forma directa las costumbres culturales propias del territorio ancestral.

El Convenio 169 de la OIT se convierte en el instrumento jurídico de procedencia internacional referente para la lucha en la exigibilidad de los derechos del pueblo afrocolombiano, y la protección y las garantías para el ejercicio pleno de estos. Por ello, teniendo como soporte jurídico principal dicho convenio, se crean e integran a este algunos medios legales que permiten soportar y fortalecer jurídicamente el proceso de exigibilidad de derechos del pueblo afrocolombiano. Entre ellos encontramos la Ley 70 de 1993, cuyo contenido está muy ligado al Convenio 169 de la OIT a pesar de haber sido expedida por el mandato del artículo transitorio 55 integrado en la Constitución Política de 1991.

Esta ley, en su artículo 1, reconoce el derecho tanto a la propiedad colectiva del pueblo afrocolombiano, como a la protección de la identidad cultural y de los derechos de esta comunidad como grupo étnicamente diferenciado. Sin embargo, pese a que

esta norma es clara al establecer el derecho del pueblo afrocolombiano a la propiedad colectiva, en la práctica existe una lucha constante de los líderes afrocolombianos para que sus territorios sean reconocidos como ancestrales y por ende titulados. Estas luchas han devenido en que sus vidas y las de sus familias estén expuestas a situaciones de riesgo, restringiéndoles el derecho a la movilidad. La situación es tan grave que muchos terminan muertos o desplazados.

Por otro lado, existe el Decreto-Ley 4635, el cual establece una serie de medidas para el pueblo afrodescendiente en materia de reparación colectiva y restitución de derechos territoriales. Estas se crean a partir del reconocimiento del daño que han sufrido las comunidades afrocolombianas en materia de violación de derechos como consecuencia del conflicto armado. Pese a los cambios institucionales que ha sufrido Colombia con ocasión de la Ley 1448 del 2011 y el Decreto-Ley 4635 del 2011, específicamente, aún se continúan presentando estrategias de control territorial, despojo y desplazamiento de la población afrocolombiana por parte de grupos armados ilegales que se disputan el control del territorio para el desarrollo de actividades ilícitas, poniendo en riesgo a los líderes afrocolombianos que lideran procesos encaminados a la restitución de derechos territoriales. Ante este escenario, debemos asumir la tarea de ayudar a que se detengan los sistemáticos asesinatos de líderes afrocolombianos exigiendo resultados por parte de las instituciones estatales.

EL PROCESO DE PAZ Y ALGUNOS RESTOS EN LOS TERRITORIOS AFROCOLOMBIANOS

Si bien la terminación del conflicto armado con las FARC-EP significó una reducción significativa de las afectaciones negativas sobre los territorios del pueblo afrocolombiano, esto no se tradujo en el mejoramiento de las condiciones de vida, ni en la garantía de los derechos para dicha población. Por el contrario, se siguen presentando ataques y violaciones graves a los derechos humanos en esos territorios.

Muestra de esto ha sido el asesinato en los dos primeros meses del 2018 de 27 líderes afrocolombianos. Si bien el Gobierno sigue negando que se trate de algo sistemático, cabe resaltar que las víctimas corresponden a líderes de las zonas más marcadas por el conflicto armado del país, en donde se desarrollan dinámicas de control territorial por los diferentes grupos armados.

Por otro lado, el ELN, disidentes de las FARC y grupos paramilitares han aumentado su presencia en territorios afrocolombianos en el Chocó, Tumaco, Norte del Cauca,

Córdoba, entre otros, lo que sigue poniendo en riesgo la vida de los defensores afrocolombianos. Un ejemplo de esto fue el asesinato de 13 personas el 27 de noviembre del 2017 en el municipio de Magüí Payán en el Pacífico nariñense, territorio mayoritariamente afrocolombiano. Esta situación sigue manteniendo en riesgo la defensa del territorio y de los derechos étnicos afrocolombianos. En este sentido, la Agencia de Naciones Unidas para los Refugiados (Acnur) reportó que entre enero y mayo del 2017 de los 7371 desplazados, 3115 fueron afrocolombianos, siendo la región del Pacífico la que más sufrió este problema (CNOA, 2018).

Persisten los riesgos a la vida de los líderes afrocolombianos. Según la Acnur, durante el 2017 más de 78 defensores de derechos humanos pertenecientes a grupos étnicos en la región del Pacífico colombiano fueron asesinados. Esto demuestra que, a pesar de los intentos del Gobierno por darle continuidad a la implementación del acuerdo final, todavía la paz no ha llegado a los territorios afrocolombianos y persisten las dinámicas de violaciones de derechos humanos.

Por otro lado, lo anterior demuestra serias fallas en los mecanismos de protección por parte del Gobierno, muchos de los líderes que han sido amenazados denuncian que la protección que este ofrece es insuficiente porque, entre otras cosas, no se ajusta a las realidades territoriales donde ellos habitan. Los esquemas de protección asignados por la institucionalidad se han convertido en sus mayores dolores de cabeza, ya que se presentan grandes falencias que impiden la credibilidad de la eficiencia del servicio cuando se trata de la ruta de acceso y las garantías frente a la preservación y cuidado integral de sus vidas y las de su entorno familiar.

También es importante señalar que en un alto porcentaje de casos el avance en las investigaciones sobre los responsables de las amenazas no llega a conclusiones y menos a procesos de judicialización.

Los afrocolombianos fueron una de las poblaciones más afectadas por el conflicto armado. Sin embargo, en la construcción del acuerdo su participación fue muy limitada y solo hasta el final se logró incluir un capítulo étnico. Pese a la importancia que adquirieron los grupos étnicos dentro del acuerdo a través de dicho capítulo, no se han habilitado espacios adecuados de concertación con respecto al marco normativo para la implementación de los acuerdos que les pueda afectar en sus territorios.

Finalmente, se estableció una serie de indicadores y metas para la implementación de los acuerdos a la luz del plan marco de implementación, especialmente del

capítulo étnico. Sin embargo, es cuestionable el nivel de cumplimiento de los indicadores y presupuestos que deben destinarse para la implementación.

CONCLUSIÓN

El reconocimiento constitucional y legal del pueblo afrocolombiano ha sido un peldaño muy importante en el largo camino que este pueblo debe transitar hacia la igualdad. Los indicadores sociales y económicos muestran que la sociedad colombiana ha avanzado en reducir los diferentes indicadores que miden la pobreza; sin embargo, en la población afrocolombiana se siguen presentando importantes atrasos con respecto a los promedios nacionales. Al parecer las discusiones sociales, en este sentido, ya empiezan a moverse desde la pobreza hacia la desigualdad.

Sin duda, las diferentes estrategias para la disminución de la desigualdad de los afrocolombianos con respecto al resto de la población colombiana deberán incluir importantes acciones que combatan el racismo. Para esto es fundamental un proceso organizativo que, desde su diversidad, esté fortalecido para que se puedan construir propuestas de política, y sea eficiente en los escenarios de participación y de consulta previa.

Por otro lado, también es muy importante el fortalecimiento de la presencia institucional del Estado colombiano en los territorios étnicos, los cuales, como se vio, cuentan con desventajas respecto a otras regiones del país. En este sentido, es importante superar la perspectiva alrededor de una institucionalidad limitada para llegar a la presencia de la fuerza pública, la cual se ha impuesto en los últimos veinte años. Los territorios afrocolombianos deben tener un mejor acceso a la justicia, la educación y la salud, y contar tanto con un ambiente seguro, como con escenarios donde puedan desarrollar su *ser* de forma tranquila.

En el marco de la crisis humanitaria en la que se han encontrado los territorios étnicos de las comunidades negras, es muy importante que se avance en la implementación del acuerdo de paz y en diferentes estrategias de presencia institucional. Esto podría contribuir a aliviar un poco el contexto violento que busca someter a estas comunidades y debilitar sus procesos organizativos. Finalmente, es fundamental fortalecer estos últimos y el liderazgo de las comunidades negras para que puedan desarrollar sus ejercicios de exigibilidad de cara a la protección cultural y su derecho al ser, lo cual contribuirá a la promoción de la igualdad y a terminar esa tarea inconclusa de reconocernos como una sociedad diversa.

REFERENCIAS

- Auto 005 del 2009 (26 de enero). Magistrado Ponente: Manuel José Cepeda Espinosa.
- Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas (CNOA). *Comunicado a la opinión pública*. <https://convergenciagnoa.org/comunicado-a-la-opinion-publica-3/>
- Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas (CNOA) (2018). *Derechos humanos de los pueblos afrocolombianos*. CNOA.
- Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas (CNOA) (7 de noviembre del 2019). *Censo Nacional de Población y Vivienda 2018. "Genocidio étnico" del pueblo afrocolombiano*. CNOA. <https://convergenciagnoa.org/comunicado-a-la-opinion-publica-3/>
- Decreto-Ley 4635 del 2011 (9 de diciembre), por el cual se dictan medidas de asistencia, atención, reparación integral y de restitución de tierras a las víctimas pertenecientes a comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras. *Diario Oficial* 48.278.
- Departamento Administrativo Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2019). *Población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera. Resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda*. DANE.
- Fals Borda, O. (1989). Movimientos sociales y poder político. *Análisis Político*, 8, 49-59.
- Ley 70 de 1993 (27 de agosto), por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. *Diario Oficial* 41.013.
- Ley 1448 del 2011 (10 de junio), por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* 48.096.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2014). *World of work 2014: developing with jobs*. https://www.ilo.org/global/research/global-reports/world-of-work/2014/WCMS_243961/lang-es/index.htm
- Raschke, J. (1994). Sobre el concepto de movimiento social. *Zona Abierta*, 69, 122-124.
- Unidad de Víctimas (2017). *El 9.67% de la población víctima en Colombia es afrodescendiente*. <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/afrocolombianidad-2017/>

el-967-de-la-poblacion-victima-en-colombia-es-afrodescen-
diente/34814#:~:text=Los%20hechos%20victimizantes%20de%20
mayor,)%2C%20homicidio%20(cerca%20de34

Wabgou, M., Arocha Rodríguez, J., Salgado Cassiani, A. J. y Carabalí Ospina, J. A. (2012). *Movimientos social afrocolombiano, negro, raizal y palenquero. El largo camino hacia la construcción de espacios comunes y alianzas estratégicas para la incidencia política en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.

Zapata Olivella, M. (1990). *¡Levántate mulato! Por mi raza hablará el espíritu*. REI ANDES LTDA.

SOBRE LOS CUERPOS ADULTOS DEL ESPACIO PÚBLICO O UNA LECTURA DE LA NIÑEZ DESDE LA FILOSOFÍA POLÍTICA¹

Valentina Cura Álvarez

¿Ustedes vienen a nosotros, los jóvenes, en busca de esperanza? ¿Cómo se atreven? Me han robado mis sueños y mi infancia con sus palabras vacías.

GRETA THUNBERG, 16 años, Cumbre del Clima, ONU

En la filosofía política, la aparición de la niñez es escasa o, al menos, las reflexiones de autores y autoras como Iris Marion Young (1990), John Rawls (1995), Nancy Fraser (2008) y Amartya Sen (2010) sobre las comunidades políticas y sus reclamos de justicia giran alrededor de las personas adultas, mayores de edad: sujetos que habitan el espacio público como ciudadanos. Autores como Honneth (2013), quien reflexiona sobre las imbricaciones —descuidadas— entre filosofía política y educación, enuncia a la niñez por su importancia a la hora de educar este grupo que representa a las

1 Escribí este texto el segundo semestre del 2019 como resultado del Seminario de Filosofía Política dirigido por la profesora Beira Aguilar Rubiano. Aquí lo reconstruyo nutriéndolo con mi paso como monitora en el Diplomado en Derechos Humanos y Ciudadanía, gracias a la oportunidad de Esther Juliana Vargas Arbeláez, y en particular con las discusiones realizadas en el eje temático de educación para la paz presentadas por la profesora Carol Pertuz Bedoya y el profesor Manuel Prada Londoño. Les agradezco profundamente por sus valiosas invitaciones a encontrarme con otros mundos y a pensarlos —y repensarlos— desde la filosofía y la educación.

futuras ciudadanías. Sin embargo, pareciera que en la actualidad, más que nunca, la niñez ha aparecido con reclamos políticos en algunos espacios públicos, como el movimiento social Climate Kids (Niños del Clima) promovido por Greta Thunberg (Warzel, 2019). Este grupo de niños y adolescentes se ha organizado para reclamar por el futuro de las nuevas y futuras generaciones en relación con el cuidado del medio ambiente. El movimiento ha sido objeto de comentarios que, por una parte, demeritan los reclamos sobre la inminente urgencia de actuar respecto al cambio climático y se aferran a criticar a este grupo debido a la edad de sus integrantes, y, por otra parte, llaman la atención de la ciudadanía por la urgencia misma de los reclamos y de quienes los enuncian.² Este caso nos permite ver que las nuevas generaciones —si acaso las futuras— no son ajenas a las discusiones de la esfera política pública, aun cuando algunos de sus reclamos parezcan subestimarse o tratarse con condescendencia en la mesa de los adultos. Por ello, en este texto me pregunto por el lugar de la niñez dentro de las comunidades políticas.

Mi propuesta es preguntarnos por el tipo de reconocimiento que hemos atribuido a la niñez desde las instituciones políticas, cuestionando los imaginarios y las prácticas que nos aproximan a esta desde una postura paternalista y adultocentrista. Así, en el fondo del planteamiento, mi interés es llamar la atención sobre un grupo generacional que ha sido relegado en las discusiones de filosofía política al pensarse la ciudadanía para y desde personas mayores de edad únicamente, dado que la niñez, como grupo que no puede formar parte de la toma de decisiones en el espacio público, debe esperar al momento en que se conviertan en personas adultas para participar en este.

Para ello, en primer lugar, presento a la niñez como un grupo etario suscrito a una generación nueva o novedosa con base en la reflexión de Elsa Drucaroff (2011) e introduzco, retomando a Kohan (2003), cuatro marcas de niñez enunciadas en la filosofía platónica a la luz de la educación y que se adhieren también en la modernidad. Una vez presentadas estas aproximaciones platónicas de la niñez, pasaré a examinarlas a partir de la institucionalización de la infancia y las tres esferas del reconocimiento desarrolladas por Axel Honneth (2006). Finalmente, me centraré en discutir el lugar que damos a la niñez dentro de la comunidad política, retomando la noción de espacio público presentada por Judith Butler (2015), para argumentar sobre la falta de reconocimiento que puede darse a la niñez cuando no valoramos quienes son, sino que les limitamos a quienes serán en un futuro.

2 Por ejemplo, según Charlie Warzel, los políticos de derecha son quienes más han criticado a este movimiento señalando que “los niños preocupados por el cambio climático deberían ‘despertar, crecer y callarse hasta que estuvieran seguros de los hechos antes de protestar’” (Warzel, 2019).

MARCAS PLATÓNICAS SOBRE LA INFANCIA QUE TRASCIENDEN A LA MODERNIDAD

La niñez como grupo etario se vincula con una edad psicobiológica que comprende entre los 3 y 11 años, y se divide, a su vez, en niñez temprana (3-6 años) y niñez media (7-11); es la etapa previa a la adolescencia, que abarca entre los 11 y 19 años, según la psicología del desarrollo humano (Papalia *et al.*, 2012). De ahora en adelante, al referirme a niñez me centraré en la niñez media. Por su parte, Drucaroff (2011) define esta edad como una etapa dentro del trayecto de la vida humana. La autora, retomando a Pinder y a Ortega y Gasset, argumenta que las personas jóvenes, las nuevas en el trayecto de la vida, hacen parte de una torre generacional en la que se encuentran en la parte más alta: “naufragas de un barco que no condujeron, víctimas de timoneles que no pudieron elegir ni dirigir” (Drucaroff, 2011, p. 35).³ De esta forma, las nuevas generaciones se adhieren a marcos sociales, políticos y económicos ya establecidos desde los cuales avanzan hacia el futuro con los referentes del pasado (Arias, 2012). Siguiendo esta imagen, nuestra llegada al mundo está marcada por la ocupación de una torre de la que nos corresponde el último piso generacional. A medida que experimentamos y avanzamos en el trayecto de la vida, vamos dejando atrás nuestros primeros años y nos encontramos con la adultez. Este encuentro supone, entonces, el surgimiento de un nuevo piso en la torre, el cual estará habitado por las más nuevas generaciones. En suma, retomando a Torres *et al.* (2018), la niñez hace referencia al grupo etario de niños que atraviesan esta edad, mientras que la infancia da cuenta del sentimiento o el adjetivo de novedad, de quienes habitan el último piso de la torre generacional.⁴

Ahora bien, ¿cómo se ha leído a la niñez y la infancia dentro de la filosofía platónica? Kohan (2003) examina nuestra relación con estas personas recién llegadas al mundo desde la preocupación clásica de la educación desde Platón y da cuenta de cuatro marcas sobre la infancia que se reproducen en sus obras. Es importante resaltar que, según Kohan (2003), estas marcas pueden encontrarse en las reflexiones educacionales mediante las cuales, “a su manera, de forma explícita o implícita, por medio de un

3 “Prisioneros de una torre que presiden (porque son más jóvenes, porque están menos dañados por la vida, porque todavía no se han equivocado tanto y porque es probable que en su mayoría mueran después) por que los sostiene, es la única tierra firme en la que pueden pararse. Que los que están en los estratos de más arriba sean simultáneamente amos y prisioneros permite pensar no solo que su doble condición de privilegiados y presos es ineludible, estructural, sino que el disfrute de estar arriba, que Ortega señala, puede prevalecer como sensación, pero también puede prevalecer la otra, la angustia de tener que sostenerse en los de abajo, de ser prisioneros” (Drucaroff, 2011, p. 35).

4 En este sentido, podría decirse que todo lo que es niño es infantil, pero no todo lo infantil es niño. Es decir, todas las personas dentro del grupo etario niñez pueden verse, sentirse o ser atribuidas con el adjetivo infantil, pero no todo lo que es infantil comprende a este grupo etario.

discurso apirético e imposible de silenciar, a través de alusiones directas o metafóricas, [...] Platón dio forma a un retrato específico de la infancia” (p. 39). El autor argumenta, además, que los vestigios de dichas marcas se manifiestan también en la modernidad, en particular con la consolidación de la infancia moderna como sentimiento y saber.

La filosofía platónica en Kohan (2003), el valor de la infancia recae en que puede ser educada para contribuir al buen vivir de la comunidad. Particularmente, en Platón “la infancia es un problema filosóficamente relevante en tanto que habrá que educarla de una forma específica para posibilitar que la *polis* que habitemos se acerque lo más posible a la *polis* normada” (Kohan, 2003, p. 40). No obstante, esta posibilidad de ser educada trae consigo el atributo de forma incompleta e inacabada, pues representa apenas la primera etapa de la vida o, siguiendo con la imagen de Drucaroff (2011), el piso más alto y nuevo de la torre generacional. En consecuencia, y en particular en los siglos pasados, los niños eran vistos como seres inferiores, incapaces, al igual que las bestias, de razonar y hacer juicios morales en favor de la comunidad (Deigh, 2010). En este sentido, Kohan (2003) señala que la infancia, las nuevas generaciones, son el material, o mejor dicho, el medio para alcanzar el sueño político de las generaciones de turno, en este caso, el de la *polis* ideal. Desde esta lectura, la educación y la política se vinculan estrechamente al ser la primera una tarea que permite formar a los nuevos según los marcos de justicia y de buen vivir previamente definidos por los ideales políticos de quienes son adultos o ciudadanos en tiempo presente.⁵

Ahora bien, el paso de estas marcas a la modernidad surge con la aparición de la infancia como un sentimiento y un saber (Kohan, 2003). En esta época, las personas nuevas, no adultas, comienzan a ser tratadas de forma diferencial al ser vistas moldeables e inacabadas, diferentes, pero con el potencial de hacer reales en el futuro los intereses políticos del presente —o al menos, intentarlo—. Durante la modernidad, siguiendo a Ariès, Kohan (2003) resalta el desarrollo de un nuevo sentimiento hacia la infancia. La niñez es más acogida por la institución de la familia, se torna su centro de atención, mimándole a través de cuidados afectivos y del juego.⁶ También incrementa la

5 “Se educa para politizar a los nuevos, para hacerlos partícipes de una *pólis* que se define, previamente, para ellos. Las relaciones entre política y educación son carnales: se educa al servicio de una política al mismo tiempo que la acción política persigue, ella misma, fines educativos. Por eso, la educación es tan decisiva para Platón, porque es su mejor herramienta para alcanzar la *pólis* soñada. Posibilidad, inferioridad, otro rechazado, material de política. [...]. Marcas que sitúan a la infancia entre una encrucijada entre educación y política” (Kohan, 2003, p. 72).

6 “El papel de los niños en la familia trae nuevas reglas para las relaciones entre padres e hijos. No es solo una cuestión de sonrisas y juegos. La familia se concentra como nunca antes en cuidar de la salud de los hijos. Las nuevas leyes morales se concentran en la higiene, en el amamantamiento directo de las madres, en la vestimenta

preocupación del Estado por la formación del carácter de este grupo etario, dando paso a la creación de la escuela acompañada de diversos dispositivos disciplinares.⁷ Esto se debe a que la formación de los nuevos no se podía restringir al ámbito privado de la familia dada la necesidad de corregir⁸ y educar a este grupo (Kohan, 2003).

De esta forma, “surgen así una serie de instituciones con el objetivo de aislar y separar al niño del mundo adulto. [...] El niño adquiere un nuevo espacio dentro y fuera de la institución familiar” (Kohan, 2003, p. 78), a saber, la escuela. Así mismo, surge la pedagogía como disciplina o política del conocimiento en la que se reúnen esos saberes y prácticas relacionadas con la infancia que datan, incluso, desde la Antigua Grecia. Así, “la escuela deviene el lugar de elaboración de la pedagogía” (Foucault, citado en Kohan, 2003, p. 107). Se presenta

[...] como ciencia, como moral y como política del conocimiento, como una serie de discursos interesados en estudiar y conocer los niños, su cuerpo, sus deseos, sus juguetes y sus juegos, su pensamiento, sus capacidades intelectuales, acoplada a otra serie de practicas discursivas y no discursivas en que esos saberes se entrecruzan con dispositivos de poder y de comunicación, tendientes a producir un tipo específico de niño, una forma particular de subjetividad. (Kohan, 2003, p. 107)

En consecuencia, Kohan señala que, desde esta intensificación de sentimientos y saberes alrededor de la infancia en la modernidad, la niñez no puede ser pensada fuera de la figura de alumno o estudiante. Aclaradas las marcas platónicas sobre la infancia y su transcendencia a la modernidad, a continuación me dedico a identificar la aparición

cuidada y pulcra, en ejercicios físicos para un buen desarrollo del cuerpo, y toda una serie de cuidados afectivos que estrechan los lazos entre padres e hijos” (Kohan, 2003, p. 105).

7 Retomando a Foucault, Kohan (2003) afirma que “en las escuelas, los individuos tienen experiencias de sí que modifican la relación consigo mismos en una dirección precisa. Son experiencias demarcadas por reglas y procedimientos que incitan subjetividades dóciles, disciplinares, obedientes. La escuela moderna no es hospitalaria de la libertad, aunque precise de ella para que lo que acoge sea el ejercicio del poder disciplinar de sus visitantes y no su mero sometimiento” (Kohan, 2003, p. 93).

8 Esto debido a que, inclusive, en la psiquiatría toma relevancia la visión de la infancia como un filtro para identificar comportamientos patológicos al ser la figura del otro diferente al adulto. Kohan (2003, p. 106) señala que “con el advenimiento de la psiquiatría en el siglo XIX, la infancia será una figura de lo patológico, de lo anormal. Los análisis de Foucault en relación con un caso de 1867 muestran cómo el discurso psiquiátrico para justificar la internación de un acusado de perversión [...]. Su sexualidad, su comportamiento, su inteligencia y su consistencia moral son consideradas infantiles. La infancia es fuente de la patología. [...] la infancia es el filtro para analizar los comportamientos y basta encontrar cualquier vestigio de infantilidad para que una conducta sea psiquiatrizable”.

de estas, atravesadas por la familia y la escuela, en el espacio público y profundizo en esa marca que atribuimos también a la niñez como la figura de la educación.

EL LUGAR DE LA NIÑEZ EN LA COMUNIDAD POLÍTICA: EL RECONOCIMIENTO Y EL ESPACIO PÚBLICO

Propongo una lectura de la niñez desde las tres esferas del reconocimiento desarrolladas por Alex Honneth (2006): el amor, la ley y el logro. Mi intención con este análisis es presentar el escenario en el cual hoy en día damos lugar a la niñez en nuestras comunidades políticas, específicamente su aparición y participación del espacio público, retomando los apuntes de Butler (2015) sobre este último.

Amor, ley y estima para la niñez

Para Honneth (2006), la formación de la identidad personal se da a partir de tres esferas del reconocimiento vinculadas a un tipo particular de relación social. La primera es la del reconocimiento afectivo que es mediado en las relaciones íntimas; la segunda es el reconocimiento legal garantizado en las relaciones jurídicas; y la última es la esfera del reconocimiento del logro, resultado de la norma de jerarquía social y alcanzada a través de las relaciones sociales.⁹

Según Honneth (2006), con la demarcación de la infancia moderna se institucionalizó una fase del proceso vital que requería protección especial porque paulatinamente se fue reconociendo que hay tipos de relaciones sociales que se caracterizan por principios de afecto y atención. Con el reconocimiento afectivo, se buscó señalar que durante esta etapa “los individuos que están creciendo adquieren confianza en el valor de sus propias necesidades corporales” (Honneth, 2006, p. 110), y esta autoconfianza solo es posible a través del amor.

Así, desde el momento del nacimiento, los seres humanos dependemos de las relaciones que tenemos con aquellos que nos rodean. Durante la infancia, las otras personas adultas se presentan ante la niñez como cuidadoras, y este cuidado brota a partir del amor entre seres necesitados (Honneth, 2006). Aunque el reconocimiento afectivo no solo se da en la infancia, dado que también surge en los diferentes tipos de relaciones

9 Quiero resaltar que abordo estas esferas desde una lectura ideal en la que no detallo si en la realidad, en nuestro día a día, se garantizan o no en la niñez. Pienso, por ejemplo, en el caso de niños que incluso desde sus primeros años de vida no son reconocidos desde el amor por quienes les cuidan. Valdría la pena retomar este asunto en otra oportunidad.

íntimas (pareja, familia, amistades), es importante señalar que en esta etapa la indefensión orgánica es característica.

No obstante, aun cuando en la niñez se alcanza la autoconfianza, su relacionamiento con los demás sigue siendo como objetos de cuidado, tanto así que “la vida de los niños se desarrolla más bien en el ámbito de lo privado” (Gaitán, 2006, p. 69). Esto ocurre debido a que este grupo etario y generacional se encuentra en una situación de dependencia frente a aquellas personas que, en un principio, están para cuidarles. Esa dependencia es económica, pero también política porque, como veremos más adelante, la voz de la niñez en tanto que infantes, inacabados, no tiene la misma repercusión que la de las personas adultas.

Ahora bien, la segunda esfera necesaria para la formación de la identidad, según Honneth (2006), es la del reconocimiento legal, garantizada a través de los derechos. Con la Declaración de los Derechos Humanos se buscó institucionalizar la igualdad en términos de que a todas las personas, en tanto que humanas, se les reconoce su dignidad a través del respeto y la solidaridad (Honneth, 2006). Es por eso que la vida o la libre expresión de la personalidad se establecen como derechos fundamentales, pues al vulnerar cualquiera de estos dos se comete una falta de respeto que va en contra de la formación identitaria de la persona.

En cuanto a la niñez, como hemos visto, se le confinó al cuidado de la familia y la escolarización, espacios en los que los niños, además de ser protegidos, tienen la oportunidad de expresarse según los parámetros de las familias en las que crecen y de las escuelas a las que asisten (Kohan, 2003). De esta forma, pareciera que, limitada a la esfera privada, el encuentro de la niñez con la esfera pública está mediado por la educación.¹⁰ Así mismo, por su condición de infantes, el derecho también ha tenido cambios muy recientes en cuanto a la concepción de esta población. En 1989, en la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas,¹¹ se considera, por primera vez, a los menores de edad *sujetos* de derechos y no *objetos* de protección (Gaitán, 2006).

10. Vale añadir que en la niñez las distinciones entre esfera pública y privada no pueden delimitarse tan fácilmente dado que, por ejemplo, el Estado legisla en la esfera privada para garantizar la protección, y, a su vez, los niños se relacionan con otros actores sociales como sus profesores, entidades gubernamentales, entre otros. Volveré a este asunto en la última sección del texto al referirme a la aparición de la niñez en espacios públicos.

11. Gaitán (2006, p. 71) explica que “los derechos reconocidos en la Convención fueron clasificados, al objeto de facilitar su divulgación, en tres tipos (tres Ps): Provisión, Protección y Participación. La provisión se refiere al derecho a poseer, recibir o tener acceso a ciertos recursos y servicios, a la distribución de los recursos entre la población infantil y adulta. La protección consiste en el derecho a recibir cuidado parental y profesional, y a ser preservado actos y prácticas abusivas, la participación expresa el derecho a hacer cosas, expresarse por sí mismo y tener voz, individual y colectivamente”.

Así, se institucionalizó el cuidado y la asistencia especial que requieren los más nuevos seres humanos.

Como señala Gaitán (2006, p. 70), “lo peculiar de la infancia es que es el único grupo social cuya limitación de derechos está fundamentada en la edad, y el único que está privado de la representación directa de sus propios intereses”. De esta forma, la legislación a favor de la niñez se ha consolidado a través de una postura de protección casi que paternalista en la que, sin la representación de una persona adulta o la mediación de una institución (familia o escuela), no tiene mucho que decir sobre sí misma (Kohan, 2003). Además, su participación política se ha consolidado, al igual que la educación o la filosofía, desde una postura adultocentrista o en oposición a la adultez: ser niño es, entonces, ser una persona que aún no es adulta y que se prepara para ello.

Finalmente, la última esfera presentada por Honneth (2006) es la del reconocimiento por el logro o la estima social. En el marco de una sociedad burguesa-capitalista, surge una lucha por el reconocimiento de diversos modos de ser, relacionados en un principio con la división del trabajo. Este tipo de reconocimiento se da a partir de relaciones sociales en las que los miembros de una comunidad “aprenden a comprenderse como sujetos que poseen habilidades y talentos valiosos para la sociedad” (Honneth, 2006, p. 113).

La estima social, en este sentido, surge cuando *ciudadanos, mayores de edad*, que no se conocen entre sí, valoran modos de ser y actuar que les permiten a los otros la formación de su identidad (Honneth, 2006). Para ilustrar lo anterior, imaginemos que una persona decide ser zapatera, pero en el mundo en el que esta persona vive ser zapatero es visto con menosprecio. En dicho lugar, la persona, junto con otras que también se identifiquen como zapateras, pueden sentirse motivadas a emprender una lucha por el reconocimiento de lo que hacen o de quienes son para reclamar por la estima social de su grupo. De esta forma, se constituye en una parte importante de la identidad de la persona porque puede sentir —o no— que dentro de su comunidad se valora su modo de vida, en este caso ser zapatera, percibiendo una estima social (el sentimiento de ser valorada). Podemos pensar en casos que han conducido a grandes luchas históricas por el reconocimiento a través de las movilizaciones sociales, como las impulsadas por las mujeres y los feminismos (Fraser, 2008), la comunidad LGTBQ+ (Butler, 2015), los pueblos indígenas y el campesinado (Del Prado *et al.*, 2017), entre otros modos de vida que se han sentido menospreciados en sus comunidades (locales o globales), y han luchado y continúan haciéndolo por su reconocimiento (Young, 1990).

Ahora bien, traslademos esta esfera a la niñez. He identificado, de la mano con las marcas platónicas previamente presentadas en Kohan (2003), al menos dos posibles maneras de analizar si los niños son valorados socialmente en tanto que niños. En la primera, la niñez es una etapa de transición a la adultez, un ser inacabado que debe cuidarse, protegerse. De esta forma, encontrarnos con la niñez es estar a la espera de que ese ser que aún no está formado, que es nuevo y desconoce el mundo, empiece a conocerlo y allí, una vez se encuentre en la edad y alcance trayectoria en su vida, ya puede pasar a la *adultez*. Aquí, entonces, la niñez es valorada en tanto se convierta en adulta y siendo niños su valor es poderse educar para llegar a la adultez.

La otra manera, estrechamente ligada con la anterior, es que a la niñez le presentamos todo un horizonte de opciones posibles de ser en el mundo, pero restringido ya que “poder ser cualquier cosa en el futuro acobija un no ser nada en el presente” (Kohan, 2003, p. 53). Las nuevas generaciones tienen la oportunidad de ser lo que decidan ser, pero solo pueden serlo en el *futuro*. En cualquiera de los casos, el tiempo presente, el tiempo de las acciones y de las decisiones, es de los adultos. En suma, la niñez merece tener una vida digna dentro de los límites de las cosas que pueden hacer: educarse y ser protegida.

Ahora bien, como se puede observar en la tabla 1, al hacer una lectura de las marcas platónicas a partir de las esferas del reconocimiento, es posible vislumbrar que, pasada la modernidad, estas se encuentran presentes en nuestra forma de relacionarnos con la niñez. Dichas marcas, matizando la del otro despreciado porque esa pasa a un segundo plano y se da prioridad a las otras tres a través del cuidado y la protección, se pueden evidenciar a través de la necesidad como personas adultas de formar, corregir y educar a las nuevas generaciones para que, en un futuro, cuando sean adultas, puedan atender a esas expectativas que se han puesto en ellas. La escuela y la familia se presentan como lugares para que surja este proceso de educación prospectiva.

A pesar de que la niñez es reconocida institucionalmente a partir de derechos diferenciados, estos parten de un supuesto paternalista que sitúa a este grupo etario como dependiente y, además, lo concibe desde una perspectiva adultocentrista que limita —o niega— su capacidad de acción política en relaciones íntimas, jurídicas y con la sociedad misma. Al revisar las tres esferas, es posible identificar estas dos formas de poder, paternalismo y adultocentrismo, que obstaculizan la participación e, incluso, imposibilitan la representación —legítima— de la niñez en la comunidad política.

Tabla 1. Marcas platónicas sobre la infancia basadas en Kohan (2003) en relación con las tres esferas del reconocimiento de Honneth (2006)

Marcas/esferas sobre la infancia y la niñez	Amor Cuidados afectivos	Ley Protección legal (derechos diferenciados)	Logro Educar y ser educados
Inferioridad Necesidad de ser formados	Garantizar que las nuevas generaciones estén protegidas mientras avanzan en el trayecto de la vida	Garantizar que la familia y la escuela cuiden y formen a las nuevas generaciones mientras les protegen	Garantizar que las nuevas generaciones atiendan las preocupaciones y los sueños de las personas adultas dentro de su lugar como infantes y dentro de los marcos de la escuela y la familia
Otro despreciado Necesidad de ser corregidos			
Posibilidad de ser Necesidad de conocer modos de ser			
Material de sueño político Necesidad de crecer dentro de los marcos impuestos			

Fuente: elaboración propia

El espacio público y el valor de la infancia: aquí y ahora

Como señalé, la niñez pareciera estar relegada a la esfera privada al restringirse a la institución de la familia. Sin embargo, en su encuentro con la escuela y la interacción con otros actores sociales, se puede identificar que la niñez no se reduce a este espacio. Butler, presentando y tomando distancia de la postura de Arendt sobre la esfera pública, argumenta que el espacio público visto desde la *polis* griega “devalúa esas formas de agencia política que justamente aparecen en los ámbitos considerados prepolíticos o extrapolíticos, y que irrumpen en la esfera de aparición como al externo, ajeno, alterando la distinción entre lo externo y lo interno” (Butler, 2015, p. 83). Esta aparición en la política, según la autora, está marcada por la presencia y percepción del cuerpo: el ser vistos y escuchados por otras personas. Por ello, Butler, argumentando acerca de la política de la calle, llama la atención sobre las movilizaciones sociales y los cuerpos aliados que se han tomado el espacio público en búsqueda de que sus reclamos sean vistos y escuchados, y, así, con estas apariciones amplían las formas de agencia política que aparecen en lo público.

Aclarado esto, ¿cómo aparece la niñez en el espacio público y cómo nos encontramos con ella? Para abordar estas cuestiones, quiero volver al caso del grupo Climate Kids. ¿Qué motiva a un grupo de niños y adolescentes a salir todos los viernes al congreso de su ciudad demandando políticas sobre el cuidado del medio ambiente? Esta preocupación es un reclamo que pone sobre la mesa el hecho de que ese futuro que se les promete a las nuevas y futuras generaciones es incierto. Con la crisis ambiental, no hay garantías de que exista el único espacio (y tiempo) que se otorga a este grupo generacional para actuar: el futuro. Ahora, aunque en las nuevas generaciones están puestas las *esperanzas* de la sociedad (Kohan, 2006), el futuro parece borroso. En este contexto, la niñez emerge como un nuevo sujeto político que exige un espacio en el *presente* para poder garantizar una participación que le ha sido negada con la promesa del mañana. Considero que la problemática ambiental ha permitido concebir la necesidad de que es *ahora* cuando la participación y representación de este grupo es necesaria, ya no para el futuro, sino para el presente. Parece que escuchamos con condescendencia cuando la niñez, lejana a la mayoría de edad, nos hace reclamos de justicia.

Vásquez (2013) analiza de forma similar el grupo generacional de los jóvenes y da cuenta de “la imposibilidad que tienen nuestras prácticas sociales para valorar a la juventud desde los propios parámetros que ella construye y no únicamente como una adaptación o desintegración a un mundo plenamente constituido desde ‘el saber’ de los adultos” (p. 221). Puede decirse, entonces, que lo mismo sucede con la infancia: vemos sus demandas como ideas simpáticas y superficiales, pues durante la niñez las personas no saben del mundo como un adulto lo hace.

En otras palabras, las acciones de los niños no son valoradas en un tiempo presente, pues, desde su posición de seres humanos vulnerables y dependientes, no son vistos como sujetos políticos que puedan participar y ser representados dentro de la comunidad política.¹² Así, la acción política en el espacio público parece ser anulada en la infancia porque esta solo es posible —o se hace visible— durante la adultez. Por ello, “la forma de entender a los niños conlleva una falta de reconocimiento de su capacidad de actuar en el terreno público y limita su voluntad de hacer independiente” (Gaitán, 2006, p. 69).

De esta forma, considero que la infancia ha sido y es pensada desde una postura adultocéntrica en la que no solo los niños no tienen representación directa de sus propios

12. Sin embargo, hoy podemos encontrar diversas corrientes pedagógicas que apuntan a la formación de este actuar político desde la niñez y defienden una educación emancipadora en la que la escuela y los maestros son un escenario clave para la construcción de subjetividades políticas (Ruiz y Prada, 2012).

intereses (Vásquez, 2013), sino que, además, estos últimos están definidos por el grupo generacional de las personas adultas (Kohan, 2003; Drucaroff, 2011). Esto se evidencia, por ejemplo, en el hecho de que las personas adultas hacen reclamos de justicia en nombre de la niñez, sin dejar el espacio, dar oportunidad o tomar con seriedad aquellos que los niños expresan y exigen. Y no porque los niños no puedan hacer reclamos de justicia, sino porque consideramos que la voz de la razón, la voz audible y el cuerpo visible en el espacio donde las decisiones se toman es el de la adultez.

CONSIDERACIONES FINALES

Pareciera que los reclamos de justicia que competen a las nuevas y futuras generaciones se presentan como un nuevo paradigma o, al menos, nos invitan a ampliar el marco de las esferas del reconocimiento propuestas por Honneth (2006), ya que introducen en la discusión a un grupo que antes no había sido concebido en su rol de sujeto político y que demanda un espacio en el presente para poder hacer reclamos de justicia desde sus experiencias de vida, sin la necesidad de mediadores adultos. Esos sujetos o, como diría Butler, cuerpos tradicionalmente se han supuesto como excluidos —provisional o permanentemente— del espacio público. Justamente esto ocurre porque, como señala la autora en cuanto a las minorías sexuales, durante la niñez también “se nos imponen categorías sociales que no hemos escogido, y esas clasificaciones atraviesan el cuerpo que nos viene dado en distintas formas” (Butler, 2015, p. 99). Dichas clasificaciones, en este caso, podemos rastrearlas desde las marcas platónicas sobre la infancia: cuerpos inacabados, diferentes, prometedores y en los que se pueden depositar los sueños políticos de nuestras comunidades.

Finalmente, queda por preguntarnos cómo garantizar que este grupo etario pueda participar y ser representado en la comunidad política, no como objetos de protección, sino como sujetos políticos. Así mismo, falta explorar casos en los que dichas apariciones estén sucediendo. Considero que este es un reto que solo va a ser posible enfrentar con la inclusión de la niñez en las discusiones que les competen, empezando por desadultocentralizar varios de nuestros espacios de participación política para que puedan reconocer a las nuevas y jóvenes generaciones, en las que, incluso, ya están apareciendo formas infantiles de agencia política. Este es un tema que vale la pena profundizar en textos posteriores.

La pregunta por el lugar de la niñez y el valor de la infancia en nuestras comunidades políticas sigue abierta. A veces vemos a esta edad de la infancia como una etapa distante, pero cada uno de nosotros la ha transitado y parece que la recordamos con

nostalgia o la hacemos a un lado debido a que en esta edad tenemos concepciones del mundo que abandonamos cuando crecemos o que son inviables con la adultez. Kohan (2003) defiende la infantilización de la educación y de la filosofía como la oportunidad de aproximarnos a estos campos desde la novedad, desde ese primer encuentro con experiencias desconocidas, y como una forma de resignificar el adjetivo que hemos excluido o relegado de discusiones académicas: lo infantil. Desde esta visión, quizás, también valdría la pena pensar en formas de infantilizar la filosofía política e, incluso, la política.

REFERENCIAS

- Arias Gómez, D. H. (2012). Subjetividades contemporáneas. Dinámicas sociales y configuración de las nuevas generaciones. *Pedagogía y Saberes*, 37, 63-72. <https://doi.org/10.17227/01212494.37pys63.72>
- Butler, J. (2015). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Paidós.
- Deigh, J. (2010). Concepts of emotion in modern philosophy and psychology. En P. Goldie (Ed.), *The Oxford handbook of philosophy of emotion*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199235018.001.0001>
- Del Prado Higuera, C., Duque Silva, G., Ortega Narváez, O. R. y Saavedra Escobar, K. J. (2017). Campesinado y minorías étnicas en Colombia: una lectura desde las teorías del reconocimiento de Nancy Fraser y Axel Honneth. *Revista Electrónica Iberoamericana*, 11(2), 108-124.
- Drucaroff, E. (2011). *Los prisioneros de la torre. Política, relatos y jóvenes en la post-dictadura*. Emecé.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de la justicia*. Herder.
- Gaitán, L. (2006). El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños. *Política y Sociedad*, 43(1), 63-80.
- Honneth, A. (2006). Redistribución como reconocimiento: respuesta a Nancy Fraser. En A. Honneth y N. Fraser, *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico* (pp. 89-148). Ediciones Morata.
- Honneth, A. (2013). La educación y el espacio público democrático. Un capítulo descuidado en la filosofía política. *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*, (49), 377-395. <http://doi.org/10.3989/isegoria.2013.049.01>
- Kohan, W. (2003). *Infancia entre educación y filosofía*. Laertes.

- Papalia, D., Feldman, R. D. y Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano* (12ª ed.). McGraw-Hill/Interamericana Editores S.A.
- Rawls, J. (1995). *Liberalismo político*. Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz, A. y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Paidós.
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Taurus.
- Torres, E., Cárdenas Palermo, Y. y Pertuz Bedoya, C. (2018). La infancia y los niños en tiempos de guerra: el caso de Nicaragua, El Salvador y Guatemala. *Palabra*, 18, 194-215. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.0-num.18-2018-2171>
- Vásquez, J. D. (2013). Adultocentrismo y juventud: aproximaciones foucaulteanas. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 15, 217-234.
- Warzel, C. (26 de septiembre del 2019). How the climate kids are short-circuiting right-wing media. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2019/09/26/opinion/climate-change-greta-thunberg.html>
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton.

CIUDADANÍA CULTURAL EN CONTEXTOS DE CONFLICTO ARMADO Y VIOLENCIA POLÍTICA: LOS RETOS DE LA ESCUELA¹

Viviana Suárez Galvis

Este texto expone algunas reflexiones acerca del lugar de la ciudadanía cultural en contextos, como el colombiano, caracterizados por la persistencia del conflicto armado, al igual que el significado de esta en escenarios educativos en los que se hace preminente la formación de ciudadanos preparados para enfrentar las crisis que viven las sociedades contemporáneas. En principio, se muestran las improntas que el conflicto armado ha dejado en la configuración del cuerpo individual y social, y se plantea que existe un correlato entre el conflicto y la naturalización de la violencia en prácticas cotidianas de socialización. Luego, se presentan las transformaciones que históricamente ha experimentado el concepto de ciudadanía, las cuales han permitido que actualmente se reconozcan otras formas y dimensiones de esta que resultan ser más acertadas para hacer frente a las exigencias de un mundo en el que se requiere mirar la diferencia desde una

1 Este texto presenta los avances del proyecto de investigación doctoral titulado “Subjetividades de los niños y niñas en contextos de conflicto armado: sentidos y emociones desde la poesía testimonial”, desarrollado en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

óptica progresista, y donde la escuela tiene una gran responsabilidad en la formación de sujetos que en sus prácticas cotidianas aporten a subsanar el tejido social fragmentado y, sobre todo, confíen en la construcción de un proyecto colectivo.

LA CONFIGURACIÓN DE SUBJETIVIDADES EN CONTEXTOS DE CONFLICTO ARMADO

La historia de Colombia por más de siete décadas ha estado signada por unos acontecimientos cíclicos de violencia política y conflicto armado que han dejado un número elevado de víctimas, y que, indefectiblemente, han marcado la trama social y cultural en la que crecen los colombianos. Tanto las tensiones producidas entre el Estado y los grupos políticos con apuestas contrarias a las establecidas por el orden social como el marco social bajo el que estas emergían han impuesto el uso de la violencia como una forma privilegiada para resolver los conflictos. En la definición de este escenario han estado implicados factores de diverso orden, los cuales han ido imponiendo unas narrativas del pasado y unas emociones políticas que polarizan a la sociedad, estigmatizan al pensamiento disidente y naturalizan el uso de la violencia.

Daniel Pécaut (2013) señala que el terror que permea los procesos de socialización en el país trae consecuencias directas sobre la configuración de las subjetividades: “el terror induce de manera progresiva efectos de fragilización de los territorios, hace estallar los referentes temporales y pone en peligro la posibilidad de los sujetos para afirmarse en medio de referentes contradictorios” (p. 229). Por ello, no es extraño señalar que la violencia ejercida por todos los actores del conflicto se asienta en los imaginarios, las representaciones y los discursos construidos bajo las lógicas de la guerra, lo cual termina estableciendo “una suerte de ecologías que permean cómo los sujetos se forman e instituyen en diversos espacios sociales y que inciden en la construcción de significados y expresiones relacionadas con la cultura política” (Herrera y Olaya, 2019, p. 159). Muchos de los fenómenos que han enfrentado los colombianos en la constitución de su devenir los lanzan al campo de lo indeterminado. Hombres, mujeres, jóvenes, niños y niñas han ido configurándose y desconfigurándose progresivamente a fuerza de las diferentes situaciones de violencia que les ha tocado enfrentar, las cuales atraviesan los modos en que se estiman las experiencias relacionadas con el conflicto armado, la paz y la reconciliación.

Ante este panorama, la escuela enfrenta la presencia de fenómenos que son el resultado de las situaciones mencionadas y que remiten a las causas estructurales del

conflicto armado.² Dichos fenómenos son de variada densidad, como el control territorial por parte de los grupos armados legales e ilegales alrededor de las escuelas, la intolerancia ante lo diferente, el uso de juegos violentos, el matoneo, etc., que en su conjunto demuestran que los escenarios educativos pueden ser no solo reproductores de la violencia social, sino también vectores para la transmisión de una cultura que justifica las prácticas de rechazo, silenciamiento, segregación o eliminación del otro.

Al respecto, Martha Cecilia Herrera (2008) señala que, desde el periodo republicano, la escuela ha buscado fortalecer los valores cívicos, la urbanidad y el patriotismo a través de la celebración de fechas emblemáticas para la patria y la inculcación de rituales relacionados con la iconografía nacional. Estas estrategias resultan eficaces para promover derroteros hacia el moldeamiento de sujetos que sirvan al país, hecho que tiene su origen en la constitución de un modelo de Estado nacional en el que la destinación de los privilegios sociales, económicos, políticos y jurídicos eran direccionados hacia las élites. Cuando la escuela se presta para reivindicar un proyecto político único y hegemónico termina constriñendo el ejercicio pleno de la ciudadanía, y, de este modo, pierde su capacidad para otorgarle sentido a la consolidación de los proyectos individuales y colectivos que en ella habitan.

Cabe en este punto cuestionarse acerca del papel de la escuela y la sociedad en su conjunto para la construcción de escenarios en los que el respeto por la diferencia sea una condición *sine qua non* para la consecución de una convivencia pacífica y en los que se luche por acceder a una ciudadanía plena para todos los ciudadanos. Pese a la fuerza de los condicionamientos impuestos por la violencia, la ciudadanía es una práctica expedita para gestionar en los ámbitos social y político los conflictos de forma democrática. En este escenario, es importante reconocer las nuevas modalidades y expresiones de la ciudadanía que pretenden reivindicar la posibilidad de pensar mecanismos progresistas y pluralistas para construir un proyecto de vida en común y sembrar en los ciudadanos la necesidad de reconstruir el tejido social. En este aspecto, la escuela no solo debe plantearse retos a sí misma, porque eso sería como caer en la trampa de admitir, como no le corresponde, que el germen de la violencia se produce en ella y que le concierne cargar con la culpa de las crisis y la descomposición que vive nuestra sociedad, la cual ni siquiera el propio Estado ha podido solucionar.

2 Determinar las causas del conflicto armado ha sido un interés de diferentes académicos. En este documento, por razones de sus intencionalidades, no se va a ahondar en el análisis de las causas estructurales y culturales del conflicto. Sin embargo, algunos referentes importantes frente al tema son Castellanos (2008) y Galtung (1998).

Este escenario establece la necesidad de construir un proyecto colectivo que ayude a reparar las huellas individuales y sociales del conflicto armado y que, a su vez, suministre herramientas específicas para la resolución de las diferencias sin recurrir a la violencia, el autoritarismo y la intolerancia como fórmulas válidas para el manejo regulatorio de la vida en sociedad. En torno a la construcción del proyecto colectivo, la educación juega un papel fundamental en la creación y consolidación de un proyecto cultural democrático.

Bajo este marco, la escuela deberá trabajar en construir un proyecto de pedagogía que se base en el reconocimiento de las realidades sociales que enmarcan nuestras subjetividades, para, desde allí, enfatizar en la formación de ciudadanos críticos y participativos que cimienten sus acciones desde la colectividad, y se dirijan tanto hacia la transformación de esas realidades sociales como hacia, la creación de mundos posibles en los que se construyan posibilidades diferentes para asumir el disenso y se escuchen las voces de todos desde una noción de ciudadanía diferenciada.

CIUDADANÍA CULTURAL: UNA NUEVA FORMA DE PENSAR LAS SOCIEDADES

La ciudadanía es un tema de gran interés en el campo de las ciencias sociales y humanas. Su forma de ser abordada y conceptualizada a lo largo del tiempo ha dependido de hechos sociales, políticos y culturales, los cuales, desde diferentes marcos, han ido exigiendo nuevas disposiciones para su tratamiento. Dentro de estos hechos se encuentran “la crisis de los Estados modernos, la violencia social, la emergencia de la migración indiscriminada, el multiculturalismo, la incidencia de la economía de mercado, el neoliberalismo, y muchas más” (Giraldo, 2015, p. 79). En todo el proceso trascendido en la redefinición de la noción de ciudadanía, nos hallamos hoy en día frente al reclamo hecho por diferentes grupos y movimientos sociales en relación con la necesidad de que sus identidades sean reconocidas, respetadas y declaradas legalmente dignas de derecho. Las inconformidades manifestadas por las vertientes comunitaristas, pluralistas culturales, feministas y *queer* han incidido en la búsqueda de otras miradas al tema de la ciudadanía.

En Aristóteles se encuentra uno de los primeros acercamientos a la construcción de la idea de ciudadanía. En la obra *Política* (2016) introduce dos conceptos que resultarían fundamentales para pensarse la vida en sociedad y que, de una u otra manera, terminarían consolidando una tradición de pensamiento político aristocrático: la *polis* y el *zoon politikón*. El primero, *polis*, refiere a la constitución de un orden político dentro de la ciudad, la cual debe basarse en la protección de una vida bajo las virtudes de la

justicia, la bondad y la belleza. El segundo, *zoon politikón*, es un concepto que etimológicamente significa *animal político* y que hace referencia a los seres humanos como animales políticos por naturaleza, con la necesidad y la capacidad de vivir políticamente, es decir, de socializar, crear sociedades y establecer la vida en las ciudades. La idea que defendía Aristóteles era que un ser que no viviese en la *polis* no podía ser considerado humano, ya fuera porque era alguien similar a un dios o porque era una bestia.

En la cultura de la antigua Roma, la ciudadanía era un privilegio de los hombres que podían aportar económica o militarmente al desarrollo de las ciudades, de cuyo marco se sustraían a los esclavos, mujeres, niños o extranjeros que no tenían la posición para ser considerados personas. La caída del Imperio Romano traería como consecuencia, entre otras, la degradación del concepto de ciudadanía, hasta tal punto de quedar casi desprovista de todo valor. La obliteración de la esta en la Edad Media se produce en medio de la asunción de la idea del ciudadano como un súbdito del modelo judeocristiano.

En el siglo XVIII, bajo el influjo de las ideas de la Ilustración, se atiza el resurgimiento de la noción de ciudadanía en acople con una cultura de los derechos humanos que perfila una tensión dicotómica entre una tradición que defiende un modelo republicano centrado en la noción de ciudadano súbdito de la soberanía del Estado y una vertiente liberalista que defiende la idea de que los ciudadanos son libres de tomar decisiones en un marco democrático. Así, el modelo republicano tuvo su foco en la voluntad de los ciudadanos a someterse a las imposiciones del Estado a cambio de tener el derecho de disfrutar de las ventajas comunes a los miembros obedientes de la sociedad.

Por su parte, el ideario liberal reivindicaba, por lo menos en teoría, la concepción de que todos los individuos eran libres, iguales y soberanos, y que el Estado era el encargado de garantizar el pleno disfrute de los derechos civiles y políticos a todos sus miembros. Si bien es innegable que el modelo liberal le confirió un nuevo sentido a la noción de ciudadanía, su centralidad en el establecimiento de un Estado de bienestar que, contradictoriamente, regulaba los marcos de actuación de los ciudadanos no solo terminó minando las libertades individuales, sino que fue la causa de un aumento de la ingobernabilidad de los sistemas políticos por el descontento social provocado en razón de la sobrecarga de demandas que chocaban con los escasos recursos para poder procesarlas.

Así, tanto el modelo político republicano como el liberal imponen, bajo sus lógicas específicas, limitaciones a la ciudadanía, pues, pese a que retóricamente hablan de universalización, en la práctica someten el reconocimiento de los derechos sociales y

políticos al cumplimiento de unas condiciones étnicas, económicas y educativas que ponen aparte a los pobres, los no alfabetizados, los negros, las mujeres, los niños y los indígenas:

A lo largo del siglo xx, a medida que se consolida el modelo capitalista occidental, se va afianzando la idea de democracia, basada en la teoría liberal, la cual concibe la ciudadanía civil y política como parte de la legitimación de los sistemas, dando énfasis al carácter representativo de la misma, al tiempo que diversas transformaciones y luchas sociales abren paso a la ciudadanía social. Desde el punto de vista de las teorías que hicieron elaboraciones sistemáticas durante el período de la posguerra sobre la ciudadanía, se encuentra T. H. Marshall con su obra “Ciudadanía y clase social”, en donde aquella se concibe como el usufructo de un conjunto de derechos otorgados a los individuos por parte del Estado. (Herrera, 2006, p. 102)

Marshall (1998) pone en duda la validez del modelo individualista impulsado por el proyecto liberal tradicional. Para él es necesario añadir una dimensión social a la noción de ciudadanía, pues señala que no es posible que se produzca un acceso pleno a la ciudadanía civil y política si primero no se les garantiza a los ciudadanos tener satisfechas unas determinadas condiciones sociales y económicas. Para Marshall, entonces, la ciudadanía abarca tres tipos de acceso a los derechos: una *ciudadanía civil* (derechos individuales), una *ciudadanía política* (derechos políticos) y una *ciudadanía social* (derechos económicos y sociales). El planteamiento de Marshall tuvo la virtud de vincular el bienestar social con el estatus de ciudadanía, poniendo al Estado como garante de que todos los miembros de la sociedad, en condiciones de igualdad, puedan disfrutar de una serie de derechos sociales como la salud y la educación. El interés por lograr la igualdad empezó a asumirse como una consecuencia del progreso de las sociedades democráticas, lo que avivó la creación de sistemas nacionales de sanidad y educación.

En Colombia, se sientan las bases para la construcción de la noción de ciudadanía social. Se crea un sistema de educación para formar ciudadanos al servicio de la patria y el sistema capitalista como efecto de la instrumentalización del concepto de igualdad:

[...] la educación empieza a cumplir la función social y política de ayudar a la conformación de imaginarios nacionales que permitan a los individuos y grupos sociales sentirse aglutinados y convocados por el Estado nacional, por medio de un nexo político dado a través de la figura de la ciudadanía. En este sentido, en el plano educativo estarán presentes las tensiones respecto a la difusión de imaginarios nacionales en que todos los grupos se puedan o no sentir representados

y, en donde el campo educativo se ve atravesado por intereses derivados del campo político y la necesidad de legitimar determinadas representaciones sobre el orden social y las jerarquías establecidas. (Herrera, 2006, p. 101)

Uno de los grandes interrogantes respecto a la implementación de la noción de ciudadanía social es: ¿cómo lograr que los derechos dejen de ser una mera promulgación legal y pasen a ser una realización efectiva? Se requiere ampliar los límites de la ciudadanía social, de manera que no solo se piense el bienestar ciudadano como el resultado del suministro de determinados bienes, sino sobre todo como un horizonte de posibilidades para que el sujeto transforme esos bienes en facultades particulares. El bienestar de los habitantes de un país comienza cuando se les permite ser libres y autónomos, es decir, cuando se les dan las oportunidades para poner sus habilidades al servicio de la elección y administración de los beneficios sociales.

Los problemas que surgen cuando se les quita la posibilidad a los sujetos de actuar según sus adscripciones identitarias ponen en evidencia la necesidad de una revisión crítica a la noción de ciudadanía. Hace algunas décadas han empezado a surgir una serie de demandas de reconocimiento de nuevas formas de identidad, pues, tal como está dispuesto por el liberalismo, la ciudadanía sería una condición que incluye solo a algunos privilegiados y excluye a los que se alejan del marco homogeneizador. En tal orden de ideas, se requiere avanzar hacia una noción que no asuma que hay una única ciudadanía, universal y discriminatoria, sino que existen *ciudadanías diferenciadas*. En este marco, diversos grupos y movimientos sociales han apelado a la vivencia democrática de la ciudadanía para reclamar su derecho a ser diferentes, es decir, a poder desarrollar su identidad de modo libre sin ser marginados o excluidos de los ámbitos sociales, políticos o culturales:

Esto significa que las minorías culturales, étnicas y sexuales necesitan un trato diferenciado para poderse desarrollar libremente y lograr integrarse a la sociedad. Por ello, se pretende la aplicación de políticas diferenciales, es decir modelos de discriminación positiva (políticas de cuotas). (Giraldo, 2015, p. 85)

Los reclamos de los grupos sociales considerados minoría se articulan alrededor de la posibilidad de tener adscripciones identitarias y culturales diferenciadas, con la garantía de que el Estado las legitime legal, social y políticamente. Esta forma de entender la ciudadanía, por supuesto, habilita a todas las personas a ejercer una participación política efectiva, entendiendo que ser ciudadano no se circunscribe solamente a ser receptor de derechos, sino a vivir en sociedad bajo principios basados en la ética de la responsabilidad, la pluralidad y la multiculturalidad.

A finales del siglo xx, entonces, empieza a circular una nueva matriz dimensional para entender la ciudadanía, la *ciudadanía cultural*, la cual “expresa la adscripción o pertenencia cultural como telón de fondo de la ciudadanía, hace visibles olvidos y exclusiones de las otras ciudadanía, reconfigurándola desde diásporas, migraciones y sincretismos culturales” (Muñoz y Muñoz, 2008, p. 227). Las luchas por la ciudadanía muestran que se ha logrado mucho, pero que falta también aún mucho por alcanzar en relación con las aspiraciones legítimas de los grupos subordinados. Se trata del derecho a ser diferentes, de luchar porque la ciudadanía refleje la identidad sociocultural distinta de los grupos “diferentes” y, así mismo, a que se reconozcan los olvidos y silenciamientos a los que han sido sometidos los sujetos que han vivido hechos traumáticos dentro de contextos sociales y culturales que no les han brindado las garantías sociales suficientes para tener un desarrollo humano integral, como es el caso de los niños y jóvenes que han vivido el conflicto armado. Estos sujetos tienen derecho a ser escuchados y, sobre todo, a ser reconocidos como sujetos que poseen tanto potencias como posibilidades reflexivas y creativas que les permiten actuar de manera legítima en la constitución del “nosotros” (Alvarado *et al.*, 2012).

Aceves (1997) señala que el ejercicio de la ciudadanía cultural no se limita a la posibilidad de acceder a beneficios sociales, como intentó defender la ciudadanía social propuesta por Marshall, sino que amplía las opciones de acceso de los ciudadanos al mundo de la cultura y el conocimiento. Dentro de los bienes culturales de una sociedad a los que pueden aproximarse los ciudadanos se incluyen las prácticas culturales y educativas, que “forjan nuevas identidades y estrategias en la formación de comunidades y pertenencias, permitiendo a la gente reclamar sus derechos públicos y privados, conduciendo a formas renovadas de relaciones sociales, obligaciones y estrategias de pertenencia y adquisición de capacidades sociales” (párr. 39).

Esta nueva forma de abordar la ciudadanía plantea serios retos a la educación. Primero, existe la necesidad de reorganizar los aspectos formales de la estructura escolar, es decir, la manera de delimitar los estatutos, estilos y ritmos institucionales. Segundo, y quizás más importante, se requiere un cambio en el tipo de proyecto de sociedad que reivindica y, en consecuencia, en el tipo de sujeto que le interesa formar: uno, sujetado a los dispositivos, instituciones y discursos de un proyecto político sustentado en la marginalización, el silenciamiento, el desconocimiento de las individualidades y la homogeneización; u otro, implicado en las realidades que sustentan la vida social y, por ende, comprometido con dar respuesta efectiva a los retos que impone una ciudadanía activa en términos éticos, políticos y culturales.

FORMACIÓN CIUDADANA EN EL MARCO DEL CONFLICTO ARMADO: UN RETO PARA LA ESCUELA

En consideración al panorama esbozado, se puede mencionar que la educación tiene un lugar determinante en la formación de ciudadanos que no se conformen con una ciudadanía pasiva, sino que, al contrario, reivindiquen los principios de responsabilidad ética y la construcción de una cultura política enfocada en la valoración de la pluralidad y la multiculturalidad.

En este marco, la escuela, como institución que tradicionalmente ha sido relacionada con el moldeamiento político de sujetos súbditos del Estado, debe avanzar, no solo retóricamente sino de manera práctica, hacia posibilidades que den respuesta a los desafíos traídos tanto de las múltiples crisis de la contemporaneidad, como de las complejas realidades sociales, políticas y culturales que enfrentan los ciudadanos de un país como Colombia. La escuela debe dirigir sus acciones, discursos y propósitos hacia el compromiso de formar sujetos que se comprometan, de manera activa y responsable, con la construcción de un mundo más divergente, sensible, vital, ético:

Esta labor deberá estar orientada hacia la formación de subjetividades democráticas y el fortalecimiento de los espacios públicos escolares. Se deberá desarrollar en los estudiantes la autonomía y el juicio político que les permitirá participar de manera activa en los asuntos colectivos, tanto en su comunidad escolar como en ámbitos más amplios. (Sistema Nacional de Convivencia Escolar, 2004, p. 56)

Martha Cecilia Herrera, Alexis Pinilla y Raúl Infante (2001) señalan que la escuela es “un espacio de acción y formación ciudadana que cuestiona permanentemente el conflicto presente en su cotidianidad y experimenta diversas formas para su resolución” (p. 47). En la escuela se proyectan las múltiples desigualdades sociales que se viven en las comunidades y, además, se enfrentan los múltiples conflictos que permean la cultura política de la Nación. La escuela debe perseguir el logro de ciertos objetivos que le permitan cumplir con la formación ciudadana. En primera instancia, debe ayudar a poner al descubierto el origen del conflicto y sus dinámicas, con una mirada crítica y alejada de los discursos hegemónicos. En segunda instancia, es necesario que afiance el compromiso político tendiente a allanar las profundas desigualdades que padece desde hace muchos años nuestro país, no considerando que la violencia es un factor endémico de la cultura política nacional. Finalmente, debe propender por procesos formativos en los que la resolución democrática de los conflictos sea una prioridad.

Esta idea, entonces, debe

[...] estipular un andamiaje institucional fuerte que sea capaz de hacer frente a los vicios heredados tras décadas de debilidad estatal y debe incentivar una visión positiva del conflicto y crear formas eficaces para transformarlo positivamente pues el conflicto es un hecho permanente que surge de las propias luchas sociales. (Herrera *et al.*, 2001, pp. 44-45)

Es importante que trabaje en la construcción de unas prácticas de convivencia y resolución pacífica de los conflictos que suponga impulsar una vigorosa y consciente formación ciudadana y la construcción de ciudadanos críticos que gestionen democráticamente los conflictos.

A sabiendas de que el ciudadano es un ser político, parecería obvio pensar que la formación de la ciudadanía no es un aprendizaje mecánico de unas normas o marcos morales, sino la construcción de unos principios de vida en sociedad que, como ya se señaló, debe demandar el reconocimiento de los sentires, experiencias y estilos de vida de los otros. Para que la ciudadanía cultural ingrese a los escenarios escolares se requiere, entonces, un ejercicio activo y responsable en defensa de lo insurrecto, lo abyecto, lo divergente. Se hace prioritario que la escuela se convierta en un espacio dialógico donde tanto el docente como el estudiante participen de manera dinámica e igualitaria, sin las distinciones que suele absurdamente imponer las lógicas del poder.

Bajtín (citado en Bubnova, 1997, p. 262) plantea que no existen normas morales predeterminadas en el mundo, sino que más bien existe un sujeto moral que decide cuándo y cómo realizar las cosas. “Al acto ético le es inherente un deber ser, intuitivo e internamente imperioso: una especie de saber siempre, en cualquier circunstancia, cuál es la opción correcta para actuar. Actuar ‘éticamente’ es actuar para otro”. En relación con esto, la ética del acto educativo no puede basarse en la ética formal o en unas normas preestablecidas desde el exterior, como el caso de lo impuesto por las políticas públicas educativas o por unos marcos regulatorios que determinan cuáles son las conductas admisibles para los docentes y los estudiantes. Si el deber moral no es impuesto, entonces es el sujeto quien le da unicidad y responsabilidad a su acontecer. El deber ser en el acto educativo hace parte de la estructura arquitectónica fundamental del sujeto, donde los actos dialógicos propician la escucha, la comprensión y la consideración del otro de un modo solidario y respetuoso.

En este sentido, una pedagogía situada desde la filosofía del acto ético debe entonces enfatizar en la formación de sujetos humanos y críticos que cimienten sus

acciones desde la colectividad y se dirijan hacia la transformación de las realidades sociales y, por lo tanto, a la creación de mundos posibles -más sensibles- en los que se construyan posibilidades diferentes para asumir el disenso y para que se escuchen las voces de todos. Al respecto, Giroux (1993) asume la ciudadanía como un proceso de regulación moral y producción cultural dentro del cual se estructuran subjetividades particulares en torno a lo que significa el hecho de ser miembro de un Estado nacional, lo cual ofrece sin lugar a dudas un horizonte deseable para que en la escuela los estudiantes participen, decidan, critiquen, organicen, movilicen. En este sentido, es lógico pensar que cualquier noción progresista de la educación debe estar guiada por el fomento de relaciones caracterizadas por el diálogo, el cuestionamiento y la comunicación. Así, resultan interesantes los aportes de María Teresa Uribe (1998) en lo que se refiere a la construcción de una cultura de convivencia escolar a partir de la apertura hacia espacios de deliberación y reflexión en los que se privilegien la escucha, la tolerancia, la argumentación y el respeto al otro, siendo la escuela un espacio social que los prepara para la vida social, política y participativa.

Tenemos que lograr que nuestros actos educativos siempre hagan gala del compromiso ético con los otros, es decir que las interacciones que propiciemos siempre se conviertan en un acontecer del ser, en un espacio dinámico de construcción de sentidos, donde tanto el yo como el otro puedan otorgar nuevos sentidos a lo vivido, y la búsqueda de la cultura y el arte transforme la vida de los ciudadanos al enriquecer y encontrar sentidos múltiples en la construcción política en las esferas de la diferenciación y el reconocimiento como comunidades de escucha.

REFERENCIAS

- Aceves, J. (1997). Ciudadanía ampliada. La emergencia de la ciudadanía cultural y ecológica. *Revista Razón y Palabra*, 5(1). <http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n5/ciudad.htm>
- Alvarado, S., Ospina, H., Luna, M., Quintero, M., Ospina, M. y Patiño, J. (2012). *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Clacso.
- Aristóteles (2016). *Política*. Ediciones Mestas.
- Bajtín, M. (1997). *Hacia una filosofía del acto ético*. University of Puerto Rico Press.
- Bubnova, T. (1997). El principio ético como fundamento del dialogismo en Mijaíl Bajtín. *Escritos, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, (15-16), 259-273.

- Castellanos, J. M. (2008). Una revisión de la producción académica sobre la violencia política en Colombia para indagar sobre el lugar de los jóvenes y las jóvenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 2(6), 523-563.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos invisibles de la guerra y la violencia*. Bakeaz.
- Giraldo, G. A. (2015). Ciudadanía: aprendizaje de una forma de vida. *Revista Educación y Educadores*, 1(18), 76-92.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. Siglo XXI Editores.
- Herrera, M. (2006). Ciudadanía social y cultural: perspectiva histórica y retos del aprendizaje ciudadano en el siglo XXI. *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia*, 23(1), 97-113. <http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/1752>
- Herrera, M. C. (2008). *Esbozos históricos sobre cultura política y formación ciudadana en Colombia: actores, sujetos y escenarios*. En Seminario Formación y Ciudadanía Política en Colombia: un Reto que no Da Espera. <http://observatorio.unillanos.edu.co/portal/archivos/Documentos/documentos/18cultura%20pol%C3%ADtica%20y%20formaci%C3%B3n%20ciudadana.pdf>
- Herrera, M. y Olaya, V. (2019). Historia del tiempo presente: una mirada desde las prácticas de investigación y formación. *Folios*, 50, 157-171. <https://doi.org/10.17227/Folios.50-7460>
- Herrera, M. C., Pinilla, A. y Infante, R. (2001). Conflicto educativo y cultura política en Colombia. *Nómadas*, 15, 40-49.
- Marshall, T. H. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Alianza Editorial.
- Muñoz, G. y Muñoz, D. A. (2008). La ciudadanía juvenil como ciudadanía cultural: una aproximación teórica desde los estudios culturales. *Revista Argentina de Sociología*, 11(6), 217-236. <https://www.redalyc.org/pdf/269/26911765011.pdf>
- Pécaut, D. (2013). *La experiencia de la violencia: los desafíos del relato y la memoria*. La Carreta Editores E.E.
- Sistema Nacional de Convivencia Escolar (2014). *Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Ley 1620 de 2013—Decreto 1965 de 2013. Guía 49*. MEN. <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>

Uribe, M. T. (1998). Ordenes complejos y ciudadanía mestizas: una mirada al caso colombiano. *Revista Estudios Políticos*, 12, 25-46. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudiospoliticos/article/view/16252>

REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DE CIUDADANÍA EN LO MUSEAL¹

Rocío del Pilar Méndez Suárez

En el presente texto se plantea la problematización conceptual de la formación de ciudadanía, y se discute como posibilidad para abordar las prácticas educativas en los espacios y las prácticas museales. En este sentido, se identifican dos dimensiones de la ciudadanía: una como expresión del civismo y otra como manifestación de la responsabilidad con el saber, que son el respectivo resultado de la alfabetización en una cultura y de la formación para la cultura. En este sentido, el patrimonio como herencia, legado o bien común opera a nivel simbólico en el ámbito de la transmisión cultural, y en particular en los museos de tipo antropológico como dispositivos de representación y generación de rasgos identitarios propios de una cultura, donde su relación con la ciudadanía se hace más evidente.

1 Este texto se desarrolló en el marco del proyecto de investigación doctoral "Educación museal y formación de ciudadanía en Colombia: mecanismos de transmisión de memoria e identidad", en tutoría con el doctor Alfonso Torres Carrillo, en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

CIUDADANÍA: HORIZONTE DE FORMACIÓN

Con la idea de formación de ciudadanía se da a entender que se es ciudadano por el hecho de ponerse en disposición y disponer de posibilidades para ello; es decir, no se nace ciudadano, es una potencialidad que se realiza bajo ciertas condiciones. Tampoco se trata del resultado de la unción por actos y documentos protocolarios para ser reconocido por el Estado, pues ser denominado “ciudadano” no necesariamente supone que se actúa o se es tratado como tal. La escuela como institución educativa formal ha pretendido “hacer ciudadanos” a través de la cátedra de urbanidad, la educación cívica y las competencias ciudadanas, que se instalan en espacios académicos o se asumen como *asuntos* transversales: un terreno de todos y de nadie. Este propósito también se halla en otros espacios e instituciones, donde se concibe por oposición a la labor de la educación formal, afirmando que se trata de acciones que van más allá de la esfera de influencia de la escuela, las cuales se ubican fuera de ella.

No obstante, al pensar la escuela como parte de un proyecto de humanidad, se reconocen dos posturas. La “sociedad educadora”, cuya tendencia es a la escolarización de la vida, es una noción que se toma la licencia de homologar los conceptos de aculturación, socialización y educación. Esta idea se concreta en la ciudad, más aún, en la convicción de que “la ciudad siempre ha educado”, en una suerte de pedagogía social implícita en la experiencia urbana. Esto se expresó en el horizonte propuesto por la *paideia* griega, la *humanitas* romana y la *Civitas Solis* de Campanella en el Renacimiento: “En Atenas, la educación no era una actividad aislada, practicada a ciertas horas, en ciertos lugares, en una cierta época de la vida. Constituía el fin mismo de la sociedad” (Faure, 1996, p. 9).

En el siglo xx, esta concepción se orientó a la educación permanente como el proyecto para toda la vida, alrededor de la cual Unesco organizó varias conferencias mundiales: Elsinor (1949), Montreal (1960), Tokio (1972) y Hamburgo (1997); la xix Conferencia General de Nairobi (1976), la Carta Mundial sobre Educación para Todos de Thailandia (1990) y el Foro Mundial de Dakar (2000) (Ríos, 2003). Desde 1949 se advierte el énfasis en la alfabetización, que se afianza de manera paulatina hacia la *cultura general*, y en 1960 se orienta a “un humanismo integral capaz de desarrollar todas las facultades de los ciudadanos” (p. 283). Para 1972, el aprendizaje se convierte en el eje y se advierte un desplazamiento hacia la *alfabetización funcional* con el propósito de “dotar a los individuos de instrumentos prácticos de pensamiento” (p. 283) para interpretar la realidad y orientar su propia vida. En el siguiente encuentro, se suma como propósito “contribuir mediante la educación general, a mejorar el comportamiento individual y colectivo” (p. 284).

La noción de alfabetismo se extiende hasta tomar denominaciones como “social” y “cultural”. Entre 1972 y 1976 el interés será la “educación para la plenitud de la persona”, para “formar a la persona íntegramente”, “aprender a ser persona” (Ríos, 2003, p. 291). En 1985, el alfabetismo funcional se define con respecto a la inserción profesional, la vida social y familiar, y el ejercicio activo de la ciudadanía, “a pesar de las experiencias culturales heredadas de la tradición y de la experiencia” (p. 285). Con la V Conferencia en Hamburgo de 1997 se retoma el lugar preponderante de la cultura en el desarrollo personal del adulto, por lo que su educación debe brindar “la oportunidad de participar en todas las instituciones culturales” (p. 292), al igual que la posibilidad de compartir los objetos de su propia cultura: se trata de una *formación cultural*. También se identifica una *formación social* para “aprender a vivir juntos”, que apunta a la dimensión cívico-social y a la participación ciudadana.

Por su parte, la pedagogía urbana como tendencia a la desescolarización de la educación concibe a la ciudad en tanto escenario de formación, el ámbito de la educación permanente y de la ciudad educativa. Al suponer la existencia de una gramática espacial y unos códigos de la ciudad, el asunto central es “aprender a leer la ciudad” (Lynch, 1984, citado en Páramo, 2009, p. 23) y de esta forma estar habilitado para su apropiación, producción y asimilación. Según dichas metáforas, la ciudad se contempla como un “territorio simbólico” que implica educación para acceder a él, de la que se espera generación de “conciencia urbana” (Alderoqui, 2002, p. 150). Para cumplir con este propósito, la educación se valora en términos de optimización de recursos, como aquellos que ofrece la ciudad y se consideran de tipo educativo. Más allá del marco institucional que sugiere lo escolar, se advierte la tendencia a la pedagogización o educacionalización de la sociedad contemporánea, siendo el aprendizaje el centro que conlleva a la proliferación de “pedagogías” de carácter informal (Noguera y Parra, 2015).

Ahora, si la educación es necesaria para hacerse humano, como enuncia Kant (1994 [1803]) en su *Pedagogía*, la formación produce un sujeto de la responsabilidad con respecto al saber, según Bustamante (2019). Y si ese sujeto resulta un ciudadano, ¿qué tipo de relaciones se establecen con lo humano y con el saber? Para intentar una respuesta, se aborda la cuestión más general: ¿qué es ser ciudadano? A esta condición se le adhieren adjetivos como bueno/malo, activo/pasivo, dando a entender que hay educación positiva y negativa en este ámbito. También se alude a una cierta conciencia de ciudadano en relación con determinados valores, de manera que la ciudadanía se devela como una virtud. En otras acepciones se asume en tanto rol, práctica o conjunto de hábitos, sociabilidad o una forma de ser persona en sociedad (Castillo, 2003), mientras que, como desempeño

que manifiesta unas competencias adquiridas a través de la educación, es a la escuela a la que se le pide rendir cuentas.

De esta manera, la declaratoria de una formación de ciudadanía parece aludir al imposible de la “transmisión de valores”, los cuales ni siquiera se hacen explícitos. Es la búsqueda por constituir a un sujeto consecuente entre su disposición a conocer la ciudad, ser ciudadano y ejercer la ciudadanía. Esta coherencia entre el saber, el ser y el hacer es una entelequia para la condición humana, si consideramos que para ser plenamente consecuente entre esos tres planos sería necesario negar la existencia del sujeto. Como alude Bustamante (2019), con respecto al planteamiento de Freud, “hay algo del sujeto —la pulsión— que es irreductible, inatrapable en su totalidad en el registro simbólico: siempre queda un resto, hay algo del sujeto que no puede ser educado” (p. 20). Pero precisamente es la búsqueda de ese inalcanzable propósito lo que mantiene la educación: la aspiración de “convertir al otro” (Bustamante, 2019, p. 20).

Ahora, para intentar un vínculo con el saber, es necesario descifrar ¿qué es ciudad? Aunque por su asociación más próxima se asume como sinónimo de lo urbano, este es un tipo de sociedad que puede darse o no en la ciudad (Rodríguez, 2002). Incluso, la ciudad como concepto va más allá de lo espacial desde sus orígenes. Según la noción de ciudad educativa en el informe Faure (1980 [1972]), “ciudad” es una acepción de “sociedad” (Colom, 1996, p. 40). En este sentido, Colom (1996) plantea la disyuntiva que ronda las discusiones descritas entre la ciudad como la vida misma y la escuela como su simulacro, a la manera en que se plantea desde la Escuela Nueva. Esta posición se halla entre otros dos extremos: la independencia total entre los contenidos educativos y la vida, y la apertura de la escuela para “confundirse con la vida misma” (p. 37).

La dimensión espacial de la ciudad en tanto territorio es un referente de *identidad*. Torres (1996) hace referencia a la formación de identidad ciudadana, que está relacionada con la cultura cívica y el sentido de pertenencia con la ciudad, lo cual implica dinámicas sociales que acontecen por diferentes vías, que no necesariamente suponen hacer parte de un proceso direccionado. Entre las definiciones de ciudad, desde el urbanismo y la comunicación se encuentra aquella que repara en la relación entre la comunidad y el territorio urbano como significante. Dicho vínculo es la “práctica significante” de Kristeva, que Orduz *et al.* (2002) toman como perspectiva para caracterizar el modo como la comunidad produce los signos urbanos, mediatizado por el deseo. Para ellos, esto implica ver a la ciudad a partir de una semiótica del deseo por la forma, que, si la identificamos con los objetos sensibles, plantea una brecha con el concepto de formación como relación con objetos inteligibles. Los autores advierten la *autonomía* de la ciudad

para el diálogo con el habitante, en el cual “ambos enseñan y aprenden, se relacionan en el concepto de deseo” (Orduz *et al.*, 2002, p. 157). La ciudad adquiere sentido en la medida en que satisface el deseo de sus habitantes y se fusiona con ellos; es decir, se trata de un vínculo finito, no conlleva la responsabilidad de un trabajo constante para mantenerlo.

En esta perspectiva, la ciudadanía se enaltece como “cultura ciudadana”, es decir, aprendizaje y seguimiento de reglas para la convivencia en la vida cotidiana, a través de la arquitectura, el urbanismo, el tránsito, la toma de decisiones y el potencial cívico que se les atribuye. A pesar de la manifiesta aversión a lo educativo formal, se asegura que la ciudad requiere el aporte formativo de la institución escolar y, a su vez, debe constituirse en fuente de formación. Así, la ciudad opera como medio y objeto, pero ¿de qué? De manera indistinta se asocia esta condición dual con la instrucción, el aprendizaje, la educación y la formación. Según Naranjo *et al.* (2003), el potencial educativo de la ciudad se devela ante la crisis de los espacios tradicionales de socialización, por lo que se constituye en otra vía de formación con nuevos referentes culturales y sentidos de identidad y pertenencia. En este terreno cenagoso de la configuración de un mecanismo para acceder a la ciudad a través de la ciudadanía, se ubican los principios de la ciudad educadora como movimiento educativo.

Los principios de la ciudad educadora llegan a Colombia en el periodo intersticial en torno a la Constituyente, cuando tienen lugar cambios institucionales que reclaman la formación de nuevos sujetos ciudadanos (Naranjo *et al.*, 2003). Por ello, en buena medida, las experiencias de ciudad educadora en el país han hecho énfasis en la formación ciudadana, aunque “contemplan una variedad de asuntos que muestra la falta de claridad sobre el concepto mismo, su maleabilidad y las contradicciones que lo rondan”, advierten los autores (p. 111). Ellos encuentran un aparente consenso en el propósito de incidir sobre la cultura, entendida como “valores, actitudes y comportamientos inscritos en el imaginario de un ciudadano cívico” (p. 111). En la década de los noventa, y se puede percibir aún hoy, el concepto de ciudadano y las estrategias educativas orientadas a su formación se hallan en la tensión entre “la formación moral para recuperar los valores perdidos y la formación de cultura ciudadana” (p. 115).

En medio del debate entre la formación moral y la transformación de los comportamientos, que conlleva la indistinción entre educación cívica y ciudadana, el proyecto de ciudad educadora nunca estará a la altura de la formación del ciudadano virtuoso, el “ciudadano cívico” de tiempo completo, en todo lugar y durante toda la vida (Naranjo *et al.*, 2003, p. 121). Para formar a ese ciudadano ideal, se confía en que tanto la escuela como cada espacio público en el que se desarrolla la vida contribuyan a ello.

Sarmiento (1996) afirma que “en la Ciudad Educadora se aprende sin pensar que se está aprendiendo” (p. 91), no hay horarios ni programas para ello, como sucede en la escuela; es un aprendizaje que le pertenece al ciudadano y no tiene intención de enseñanza, se concreta en la existencia.

Lo que se denomina “formación de ciudadanía” se devela como proceso ideológico por su alcance más pragmático que teórico, conforme a la caracterización que realiza Salcedo (2008) del proyecto de ciudad educadora. Se trata de un conjunto de aseveraciones con difusa conceptualización, sin demostrar cómo opera lo que de manera intuitiva se observa en la práctica social. Al adjudicarle la función educativa y, más allá, *formadora* a la ciudad en tanto totalidad abstracta, se toma por objeto de investigación una figura retórica. Tomarla por concepto científico lleva a perder de vista su carácter de norte político, como advierte Salcedo (2008) al revisar el uso que le da Faure (1972). Además, si el resultado esperado es el individuo al servicio de una razón de Estado, entonces no se trata de formación.

Una vez zanjado el debate en el plano teórico con respecto a la revelación de la ciudad educadora como utopía, el cuestionamiento a la formación de ciudadanía se desplaza a la cultura. Hoyos (2000) la situó en el marco de un proyecto pedagógico cultural determinado y de una didáctica cívica para educar la conducta y personalidad del “demócrata”. Esta autor ubica como horizonte una cultura democrática que se alcanza mediante la convivencia ciudadana, lo que requiere una educación con un esfuerzo explícito por promover los valores éticos y morales. Para Hoyos (2000, p. 11), “se trata de competencias que deben ser desarrolladas en el proceso educativo, de la misma forma que se desarrollan los idiomas, las matemáticas, las artes o el deporte”. Incluso, el autor asegura que aprender a ser ciudadanos antecede a los demás aprendizajes, en consecuencia con la perspectiva pedagógica propuesta desde su enfoque comunicativo, que considera los momentos de “la comprensión del punto de vista del otro y las posibilidades de llegar a consensos con base en los mejores argumentos” (Hoyos, 2000, p. 20). Por su parte, Bustamante (2019) advierte que el posicionamiento ético es un subproducto de la formación en un determinado saber, no el resultado de una intención declarada para inculcar valores por vía del discurso.

El ciudadano que expone frente al otro la ciudadanía como saber es el sujeto que ha superado la condición de minoría de edad mediante la ilustración, como lo describe Kant (1994 [1803]). En la disyuntiva que él plantea entre el uso privado y público de la razón, se puede dilucidar en correspondencia dos dimensiones del ser ciudadano: aquella restringida a obedecer, a la que parecen apuntar de manera más o menos explícita

las diferentes posturas hasta aquí identificadas; y, en su manifestación como sabio, al servir de la libertad de hacer uso de su razón y hablar en nombre propio, que difiere de la pretendida ciudadanía *activa* o *crítica* funcional de las expectativas gubernamentales. En este sentido, pensar la ciudadanía en términos de formación implica ir más allá de su valoración a partir del conocimiento y cumplimiento de normas de urbanidad. Se trata de la comprensión de la vida urbana, reconocer y conocer la ciudad, encarnar el saber y el deseo de conocer sobre ella, interesarse y generar un vínculo en sus aproximaciones a la cultura a través del lazo social que, como advierte Hoyos (2007), se establece al compartir “la experiencia de quienes han recorrido antes el mismo camino” (p. 30).

ALFABETIZACIÓN CULTURAL Y FORMACIÓN DE CIUDADANÍA

En perspectiva de formación, la ciudadanía es el uso responsable del saber, desde el cual se asume el deber de estar a la altura como heredero del patrimonio cultural. En extensión de la diferencia que plantea Alderoqui (2002) con respecto a la ciudad, una cosa es la cultura vivida y otra es la cultura como objeto de conocimiento. Esto supone matices entre vivir, leer, pensar, activar, transformar y hacer cultura. Y, en el ámbito de lo museal, se trata de la diferencia entre los enfoques de investigación, educación, disfrute, y promoción científica y cultural.

Una alfabetización cultural para la ciudadanía cívica busca eliminar “barreras”, en términos de inclusión y exclusión, y plantea diferentes “lenguajes” para captar grupos poblacionales con distintos perfiles. El propósito es alcanzar una cultura ciudadana mediante el aprendizaje de lo imprescindible para la vida cotidiana en la ciudad, que se satisface con un conocimiento parcial o superficial para instruirse en su uso. Las estrategias aluden a la difusión, apropiación y empoderamiento, donde la ciudadanía y la cultura operan como adjetivos: experiencia ciudadana/cultural, valores ciudadanos/culturales, prácticas ciudadanas/culturales, pedagogía ciudadana/cultural, *ad infinitum*, incluyendo las permutaciones cultura ciudadana y ciudadanía cultural.

Lo anterior entra en tensión con el vínculo que se puede establecer con la cultura a través de la ciudad en la mediación que establece el museo. El patrimonio, como legado o bien común, es el operador simbólico al que se accede mediante la codificación con la que se transmite una cultura determinada. Ya no se trata de la relación utilitaria con la cultura en tanto recurso, sino de la disposición en calidad de heredero de un “don”, la cual se transfiere. En este sentido, la civilización misma es patrimonio (Marshall, 1997). En principio, sería sencillo asociar la cultura transmisible con el patrimonio material o

tangible, mientras que lo transferencial estaría en el orden de lo inmaterial o intangible. Sin embargo, la herencia de la que se trata trasciende los objetos sensibles, pues solo se está a la altura del “don” en condiciones de acceder a ellos en el plano abstracto-formal.

Según Maceira (2008), la museología considera estas instituciones y prácticas del tipo antropológico como aquellas que trabajan a un nivel simbólico, en particular con respecto a la representación y generación de rasgos identitarios propios de una cultura. Por ello, se ha estudiado más su función en tanto dispositivos ideológicos que como escenarios educativos. Frente a ello, la autora cuestiona si dicha “ideologización” no implica un proceso educativo: “¿no serán estos valores que se reflejan en el discurso del museo un contenido educativo?, ¿no será el museo un dispositivo didáctico para aprender dichos contenidos?” (p. 51). Una respuesta afirmativa parece consecuente, pero, con respecto a la formación, lo ideológico tiene otras implicaciones.

Bourdieu (1987) analiza la eficacia en este sentido, en términos de la lógica de la transmisión del capital cultural, en la que identifica tres estados. Para el caso que aquí se trata, el patrimonio es el estado objetivado transmisible en su materialidad como bienes culturales, pero no así su apropiación. Esta se define en relación con su forma incorporada, donde se mantiene como capital material y simbólicamente activo al ser apropiado por agentes y puesto en juego en los campos de producción cultural y en la lucha social. En este punto hay que tener en cuenta la precisión que hace Varine-Bohan (1979) con respecto a la aparición del término “cultura” como una consecuencia de la era industrial. Antes se definía como una cosa viva, de creación individual y social, no se hablaba de ella, no se acumulaba ni tan solo se conservaba.

El estado incorporado hace referencia a las disposiciones duraderas del organismo, adquiridas mediante el trabajo personal del “sujeto” sobre sí mismo; *es un tener transformador en ser, una propiedad hecha cuerpo*. Se recibe a través de una “transmisión hereditaria” altamente encubierta, invisible e inconsciente que opera como capital en la lógica simbólica de la distinción. Su acumulación se da durante el tiempo de socialización, se restringe a las capacidades de apropiación de su portador y finaliza con él. Dicho tiempo es el “liberado” tanto de la necesidad económica como de la dedicación a otro tipo de satisfacciones.

El estado institucionalizado como forma de objetivación que certifica la “competencia cultural” representa la magia colectiva que instituye el capital cultural, “el poder de hacer ver y de hacer creer, o, en una palabra, hacer reconocer”. Acá entra el museo en su forma institucional, que no otorga títulos para establecer tasas de convertibilidad

entre capital cultural y capital económico; sin embargo, el tipo de aproximación al capital objetivado que allí se conserva como patrimonio da cuenta de las diferencias en su estado incorporado.

La aparición de un departamento de educación en los museos también implica la formación de educadores de museos, quienes proceden de diferentes áreas del conocimiento y se han visto en la “necesidad” de cualificarse en arte, pedagogía e investigación. Por esta vía, adquieren el estatus de trabajadores de la cultura, estén adscritos al sector público o privado. Así como sus homólogos de la institución educativa escolarizada, su subjetividad se halla trasegada por la vocación, la pasión, el posicionamiento ético, la implicación, la experimentación, entre otros aspectos inherentes a la relación que se establece en la formación del otro. Ese “otro” conforma la “audiencia cautiva” de la escuela para todos, que, en el museo, constituye el “público cautivado”. Esta tajante diferenciación es relativa en el lazo social que se entabla en el contexto de formación, en la medida en que obra la transferencia del deseo de trabajar con el saber inherente a la ciudadanía sabia.

Si consideramos que no existe la ciudadanía solitaria, sino que “sólo soy ciudadano con otros” (Naranjo *et al.*, 2003, p. 116), se establece una relación dialógica e intersubjetiva bajo el principio de con-ciudadanía, la responsabilidad de prever que lo que pase con los demás me implica definitivamente. Así, según Hoyos (2007), el momento culmen de la formación es cuando el vínculo entre el maestro y el discípulo se convierte en una relación entre conciudadanos, en el marco de una experiencia de emancipación, vínculo que en lo museal se puede llegar a dar entre el mediador y el público.

A su vez, la noción de patrimonio es fundamental. Frente a la participación ciudadana, en la actualidad ya

[...] no es considerado [el patrimonio] como un modo de conocimiento y conservación de los vestigios del pasado, sino una herramienta viva de creación de redes de cohesión social, identidad y memoria, un método de comunicación que puede ayudar a mejorar la calidad de vida de las personas. (Rivero, 2019, p. 142)

Desde la mirada que representa Rivero, los ciudadanos son sujetos activos en la conformación del espacio que habitan, en un sentido tangible e intangible, “apropiándose del uso de los espacios públicos tanto como de sus símbolos e iconos, o bien creando y conformando nuevas imágenes e imaginarios de la ciudad” (2019, p. 143). De la ciudad educadora o educativa que se sugería en el marco de la educación permanente, se pasó hoy a hablar de la “ciudad creativa”, en una concepción de lo urbano que trasciende su materialidad y comprende “formas de vida, espacialidades y redes semiótico materiales

en constante actualización” (Cassián, 2012, p. 170). Según Cassián, se trata de una *culturización de la sociedad* en la que los museos hacen parte de una red de lugares y eventos orientados a “educar entreteniéndose” (p. 177).

MUSEO COMO MECANISMO DE TRANSMISIÓN Y MEDIO PARA LA TRANSFERENCIA

Si bien todo lo formativo es cultural, no todo lo cultural es formativo. Sobre este punto parece versar la confusión de las iniciativas para formar ciudadanos de manera espontánea por el solo hecho de habitar la ciudad al considerarla un medio educativo *per se*. Como expone Sureda (1996) acerca de la ciudad educativa en tanto utopía pedagógica, su capacidad movilizadora se evidencia en las acciones que pretenden concretarla. Entre ellas se encuentran los programas de interpretación, entendida esta como una práctica educativa en ámbitos no destinados para ello, dirigida a la población en general con audiencia voluntaria. Se trata de un esfuerzo sistemático “para conseguir que las personas aprendan lo máximo posible en su visita a lugares determinados” (p. 61), como los museos, que “son uno de los espacios ciudadanos más destacables”, y que “constituyen el medio educativo más importante para el estudio práctico del medio urbano” (Carter, 1981, citado en Sureda, 1996, p. 61).

La formación de ciudadanía desde los museos es el resultado de la intersección entre la función educativa de dichos espacios y sus propósitos de memorialización. En este sentido, “el museo es una institución que construye y comunica narrativas de disciplinamiento ciudadano conforme al concepto de ciudadanía de cada momento”; es decir, es un dispositivo de construcción de ciudadanía (Escudero, 2018). Se trata del “deber de la memoria” (Debray, 2007, p. 8) entendido como formación de ciudadanía:

[...] sin el concepto de *ciudadanía* y la práctica de ciudadanía en todos los niveles es inútil tratar con el patrimonio, las cuestiones de la identidad y sus operaciones de transmisión. La ciudadanía no se organiza solamente sobre la base de los principios políticos, sino también a partir de una cultura formada en las interacciones cotidianas con el patrimonio. (Alderoqui, 2004, p. 118)

Así, según Alderoqui (2004), la experiencia de contemporaneidad y de unir lazos con el pasado sucede en la interacción con el patrimonio, en el acto de transmitir esa herencia que nos invita a hacer parte de una comunidad, a ser ciudadanos.

En un primer sentido, se concibe al museo como una institución que, a partir de sus fines de transmisión, opera en el registro imaginario con la ciudad mediante una

alfabetización que apunta al efecto de un ciudadano cívico. En segunda instancia, se plantea lo museal como una práctica que trasciende el espacio institucional, que media para alcanzar un vínculo en el registro simbólico con lo *otro*, desde la relación con un otro sincrónico, diacrónico o pancrónico, lo que tiende a la formación de un ciudadano sabio, en un uso ampliado de la noción en Kant (1994). Como subproducto de esta última, se encontraría a su vez la dimensión cívica de dicho sujeto. El museo sería un espacio y una práctica en la que es posible establecer una relación transferencial, entendida como el vínculo distintivo de la formación (Bustamante, 2019) con respecto a la ciudadanía vista como saber.

Entre el *museion* y la *pinakothéke* de la Antigua Grecia, predomina la segunda en el concepto de museo tradicional, siendo un lugar para albergar “tesoros” de los “cultos” que “poseían el privilegio de transmitir los conocimientos y la cultura” (Varine-Bohan, 1979, p. 10), en vez del recinto que recoge los conocimientos de la humanidad. De ahí viene el sino trágico que se le arroja al museo como productor de cultura dominante impuesta desde Europa. El estatuto de este como institución educativa ha sido puesto en cuestión, en particular con respecto a su carácter informal o no formal, que se define por oposición a la versión formal cuya representación por antonomasia es la escuela, mientras que su perfil como institución cultural es menos controvertible al operar a manera de filtro ante la diversidad de manifestaciones, acercamientos y usos de la cultura. Así, también funciona como método de conservación y de comunicación del patrimonio cultural de la humanidad (Varine-Bohan, 1979).

De la atención al público entendida como la prestación de un servicio para satisfacer necesidades de información, la estructura institucional pasa a contemplar la educación como una de sus funciones. En los últimos años, las actividades que se orientan a cumplir con dicho propósito son denominadas “mediación”, la cual intenta brindar una perspectiva diferente a lo que antes se conocía como “guía”. A través de la mediación en tanto acción educativa se tiende un puente entre el museo, la cultura y la ciudadanía. Sin embargo, desde los saberes especializados implicados en la conservación y curaduría, se cuestiona hasta qué punto la mediación es necesaria. Es la posición según la cual no se requiere de una acción educativa intencionada, pues se confía en la espontaneidad, el aprender de la gente, la construcción colectiva del patrimonio e, incluso, de la ciudadanía. O si es un llamado a la autoeducación o autoaprendizaje, solo están en disposición de atenderlo aquellos que ya son responsables de su relación con el saber.

Para el caso de los museos históricos, si bien “la *vivencia* estética de la observación de objetos museográficos es distinta de la lectura y/o escritura de libros” (Morales,

2010, p. 33), las atribuciones de significado no pueden ser tan “arbitrarias” como puede darse en los museos de arte, por ejemplo. Siguiendo a Morales, en el museo histórico moderno se han unido estos modos de observación empírica en la producción simultánea de significado y percepción. Sea del grado o tipo de mediación de la que se trate, nos estaremos refiriendo en alguna medida al lenguaje.

Así mismo, si entendemos por “lo museal” aquello “que está relacionado con diferentes campos de la memoria en cualquier lugar”, como sugiere Morales (2010, p. 32), una de las formas de mediación es la memoria. Para Orduz *et al.* (2002), el ciudadano la usa en su relación con la ciudad, “porque la memoria guarda símbolos, que —como todos los símbolos— son faltantes y por ello, son deseos; almacena lo ausente” (p. 158). En el caso de la mediación del lenguaje museográfico o “interferencia museográfica” (Morales, 2010, p. 33), se “transforma el tránsito del observador de una *casi vivencia* a una *revivencia* virtual de la memoria”.

Todo ello conduce a los objetos como aspecto ineludible de la mediación en el ámbito museal. Estos se disponen en espacios según determinadas narraciones que resultan “museables”, ya sea desde el punto de vista disciplinar o institucional. Si bien se trata de objetos sensibles, según el acercamiento que se realice a ellos se les puede otorgar un estatuto diferente. Desde el “ocio cultural”, el museo es un mediador para la integración social de los sectores de la población que *lo demandan* (Sánchez, 2017). Una variante de ese tipo de aproximaciones es el “entretenimiento racional”, como lo denomina Camacho (2010), mezcla de deleite e instrucción a la que le apuntan muchos de los museos o centros de ciencia. La museografía de la evocación, por su parte, orienta la escenificación lúdica hacia la comprensión, mientras que los museos antropológicos confluyen en el paradigma interpretativo. Como herramienta social, estos últimos mantienen entre sus objetivos la “transmisión de un conocimiento que se juzga como necesario para propios y extraños a la cultura local” (Camacho, 2010, p. 14), para turistas o “ciudadanos del mundo” e integrantes de la población o “ciudadanos locales”.

Las anteriores formas de relación con los objetos estarían en función de la perspectiva de ciudadanía de las instituciones o prácticas museales. Al dirigirse al *espectador*, se prevé a “aquel sujeto que tiene hábito de observar, de mirar, quien ha contemplado algo y es un apreciador crítico” (Sánchez, 2017). Como posibilidad de profundizar en ello y pretender “formar la mirada”, involucra un alistamiento para entrar en contacto de maneras diferentes con los objetos sensibles, hasta incluso concebirlos desde algún nivel de abstracción. Así, en el museo coexiste “la mirada racional del *espacio museográfico* con la mirada contemplativa del *espacio vivido* o existencial” (Morales, 2010, p. 31).

La *ciudadanía* como acción y el *ciudadano* en tanto sujeto que actúa y habita en un espacio configurado para ello, la *ciudad*, que se considera en un sentido amplio de territorio adscrito a un proyecto de nación, son conceptos que tienen una dinámica histórica y cultural, puesto que son definidos en consecuencia con determinados valores, marcos normativos y expectativas externas e intrínsecas. Por lo tanto, la formación de ciudadanía implícita o explícita en la acción educativa de los museos estará orientada conforme a un perfil de ciudadano, construido a partir de un diagnóstico previo y de una valoración posterior del impacto de sus actividades, programas y proyectos en las acciones y actitudes de quienes participan en ellos; entre los instrumentos usuales para obtener este tipo de información se encuentran aquellos que constituyen los estudios de públicos (entrevistas, encuestas, observaciones etnográficas) realizados como parte de la gestión de los museos.

A partir de allí se apuesta a diferentes “perfiles” de visitantes, consumidores, prosumidores, usuarios o, desde el contexto de la ciudad, de habitantes y transeúntes. La visión más recurrente es la formación de públicos, una categoría que puede abarcar un amplio espectro de expectativas y alcances. Según Varine-Bohan (1979), el museo como medio o instrumento es un banco de objetos al servicio de la sociedad, disponible para que cualquiera pueda servirse de ellos y no solo para verlos. A propósito de la variedad de intenciones, premeditadas o no, con las que se accede a este tipo de espacios o prácticas, él anuncia:

Todas las categorías de usuarios deben poder utilizar el banco de objetos, ya se trate de un científico que va a elaborar una tesis, de un colegial que intenta alcanzar conocimientos sencillos a través de esos objetos, del gran público, del simple aficionado que busca impresiones nuevas, e incluso del esteta, que únicamente pretende gozar de la belleza que tiene ante sí. (1979, p. 19)

El autor advierte que la vocación didáctica de la institución museal conlleva el sesgo del coleccionismo para enseñar al público en un primer nivel de mostrar o presentar, sin ofrecer la posibilidad de su análisis y valoración en conjunto. Lo anterior es una necesidad, puesto que el objeto es sacado de su contexto originario, lo que constituye “una acción contraria a la animación cultural, entendida ésta como concienciación” (Varine-Bohan, 1979, p. 17). Como lo hacen otros autores, él se refiere al lenguaje de los objetos que, desde lo concreto, permite sacar elementos culturales de la visita al museo y brinda la posibilidad de aprehender el concepto tras el objeto. Al respecto, para Morales (2010) el objeto museográfico opera como dispositivo o soporte de transmisión

comunicativa. Desde el modelo del *museo-texto-ritual*, el objeto museográfico se convierte en “una imagen alusiva de la palabra escrita y lo ha transformado en fetiche de un modo de practicar la comunicación cívica” (p. 31).

Dentro de la tipología de museos antropológicos, los de historia son los que se estudian con mayor frecuencia en relación con la ciudadanía. En ellos se identifican dos tipos de referencialidad: como género de representación y como fuente de información sobre los modos de escenificación científica (Morales, 2010). Estos espacios y prácticas museales son intermediarios en la transmisión popular de la historia, donde *los públicos*, con las acepciones del término antes mencionadas, “se comportan como ciudadanías letradas”, pero no solo desde el conocimiento erudito, sino también desde el rito, las sociabilidades ciudadanas y la opinión pública, incluidos el entretenimiento, el ocio y el tiempo libre (Morales, 2010).

Tenemos entonces la producción de una sensación de historia, de una relación de pertenencia que plantea proximidad a la cultura en tanto identificación imaginaria. Es el nivel de la representación del “sí mismo”, del “nosotros” y del “otro” en el museo, el cual “nunca podrá satisfacer los deseos de representación de todas las facciones de la sociedad a la vez, y debe someterse a constantes procesos de negociación y limitación de los alcances de sus enunciados” (Camacho, 2010, p. 11). La práctica museal asume elecciones que implican renuncias, lo que hace imposible condensar todos los puntos de vista (Camacho, 2010).

De esta manera, el museo, institución de lo común, funciona como dispositivo de educación ciudadana y medio de construcción de subjetividad. Sus departamentos y áreas de educación propenden por el acceso a los contenidos con el objetivo de culturizar, alfabetizar y comunicar los valores “intrínsecos” de la cultura y el patrimonio (Rodrigo y Collados, 2017). Hasta aquí seguimos en el plano de la transmisión, de la ciudadanía como identidad y de la identidad como derecho, en ejercicio del cual se accede a la cultura y, por tanto, a los museos. Tal vez por ello existe el afán por expandir el museo como proyecto de ciudad y territorio, en general: la musealización de la ciudad, la museografía urbana y la declaración de ciudades-museo, por ende, la promulgación del derecho a la ciudad educadora.

Para Rosas (2009), los museos hacen parte de la oferta “situada” del consumo cultural. Es decir, los públicos deben recorrer una distancia geográfica y simbólica para acceder a ellos, de ahí la existencia de los *no públicos*, que son aquellos que no asisten, ni lo intentan, “no son, ni se siente convidados”. De esta manera, entre los visitantes a los

museos hay quienes “cuentan con menor capital cultural que los interlocutores ‘ideales’ prefigurados en la museografía” (p. 6). En términos de derechos culturales y democratización de la cultura, “existe una relación compleja, contradictoria, entre ser ciudadano y consumidor cultural” (p. 14).

Esta visión del derecho al patrimonio y la cultura tiende a restringirse en el discurso del acceso de las políticas culturales que tratan sobre acercar al ciudadano a la cultura, o crean una versión de la cultura atractiva para el ciudadano, la divulgación cultural que se da bajo el eslogan de la “democratización de la cultura”. Así, existen posiciones que hacen referencia a la interpretación del patrimonio y a la apropiación social de los valores patrimoniales, donde el museo es un difusor de valores democráticos cuya mediación es la traducción cultural. En su estructura institucional, el museo es proclive a convertirse en una empresa cultural en la articulación del patrimonio con el turismo, que requiere una gestión de la demanda/oferta cultural. Esto tiende a la saturación de la oferta museística y la consecuente proliferación de tipologías variopintas de museos según su tamaño, temáticas, carácter nacional o regional, financiación pública o privada, origen comunitario, escolar, entre otras.

CONCLUSIONES

En la concepción más amplia del patrimonio, en su relación con la transmisión cultural, se halla una idea de ciudadanía que trasciende las acciones cívicas y se ubica en el campo del saber. De esta manera, las condiciones de posibilidad para su formación en los espacios y las prácticas museales son intrínsecas al lazo social que allí se establece. Esta consideración permite un acercamiento alternativo a las maneras de aproximar a los ciudadanos a la cultura y, a su vez, de formar en ciudadanía en diferentes momentos y escenarios. Así mismo, estas reflexiones llevan a cuestionar la relación entre los derechos culturales y los procesos identitarios, por cuanto se ubica en la actual encrucijada entre democracia-consumo/educación-entretenimiento.

REFERENCIAS

- Alderoqui, S. (2002). La ciudad como contenido escolar. En Programa RED (Ed.), *Interdisciplinariedad y currículo: construcción de proyectos escuela-universidad. Memorias del V seminario internacional* (pp. 145-154). Universidad Nacional de Colombia.

- Alderoqui, S. (2004). Pasajes a la ciudad: el derecho a la herencia. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción* (pp. 117-126). Novedades Educativas.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5), 11-17.
- Bustamante Zamudio, G. (2019). *La formación como efecto*. Aula de Humanidades SAS.
- Camacho, R. E. (2010). El museo ante la comunidad. Nuevas rutas en lo museal: ejemplos y referentes. *Intervención*, 1(2), 8-15.
- Cassián Yde, N. (2012). De qué está hecha una ciudad creativa. Una propuesta para abordar la cultura, el ocio y la creatividad en la urbe contemporánea. *Athenea Digital*, 12(1), 169-190.
- Castillo García, J. R. (2003). La formación de ciudadanos: la escuela, un escenario posible. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 1-18.
- Colom Cañellas, A. J. (1996). La pedagogía urbana, marco conceptual de la sociedad educadora. *Aportes*, 45, 37-52.
- Debray, R. (2007). Transmitir más, comunicar menos. *A Parte Rei*, 50, 1-13.
- Escudero, S. (2018). Museo, constructor de ciudadanía. En B. Brulon Soares, K. Brown y O. Nazor (Eds.), *Definir los museos del siglo XXI: experiencias plurales* (pp. 75-80). ICOM/Icofom.
- Faure, E. (1980 [1972]). *Aprender a ser: la educación del futuro*. Alianza.
- Faure, E. (1996). Una ciudad educativa. A manera de presagio. *Aportes*, 45, 7-18.
- Hoyos Vásquez, G. (2000). *Formación ética, valores y democracia*. s.d.
- Hoyos Vásquez, G. (2007). *Comunicación, educación y ciudadanía*. Universidad del Valle.
- Kant, I. (1994 [1803]). Respuesta a la pregunta: ¿qué es la ilustración? *Revista Colombiana de Psicología*, 3, 7-10.
- Marshall, T. H. (1997). Ciudadanía y clase social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 79, 297-344.
- Maceira Ochoa, L. (2008). Los museos en la educación de personas jóvenes y adultas. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 30(1), 47-76.

- Morales Moreno, L. G. (2010). La escritura-objeto en los museos de historia. *Intervención*, 1(1), 30-38.
- Naranjo Giraldo, G., Hurtado Galeano, D. P. y Peralta Agudelo, J. A. (2003). *Tras las huellas ciudadanas*. Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia.
- Noguera-Ramírez, C. E. y Parra, G. A. (2015). Pedagogización de la sociedad y crisis de la educación. Elementos para una crítica de la(s) crítica(s). *Pedagogía y Saberes*, 43, 69-78.
- Orduz, L. F., Pérgolis, J. C. y Moreno, D. (2002). Relatos de ciudades posibles. Escuela y ciudad educadora. En Programa RED (Ed.), *Interdisciplinariedad y currículo: construcción de proyectos escuela-universidad. Memorias del V seminario internacional* (pp. 155-161). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Páramo Bernal, P. F. (2009). Pedagogía urbana: elementos para su delimitación como campo de conocimiento. *Revista Colombiana de Educación*, 57, 14-27.
- Ríos González, M. F. (2003). El contenido de la educación permanente en las conferencias mundiales de la Unesco. *Pedagogía Social*, 10, 281-297.
- Rivero Moreno, L. D. (2019). De la historia a los relatos. El patrimonio cultural como herramienta de comunicación abierta, participación ciudadana y desarrollo urbano. *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 27(97), 142-144.
- Rodrigo Montero, J. y Collados Alcaide, A. (2017). Mediación, interpretación, transculturalidad. El museo como zona de contacto. *Revista Museos.es*, 6(11-12), 25-38.
- Rodríguez, J. G. (2002). Formación ciudadana y urbana. Un estado del arte. En Programa RED (Ed.), *Interdisciplinariedad y currículo: construcción de proyectos escuela-universidad. Memorias del V seminario internacional* (pp. 121-140). Universidad Nacional de Colombia.
- Rosas Mantecón, A. (2009). Consumos culturales y ciudadanía en tiempos de globalización. *Lajas*, 1-25.
- Salcedo, M. A. (2008). Una reflexión crítica sobre ciudad educadora. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 6(2), 91-107.
- Sánchez Jareño, R. (2017). El museo como escuela de espectadores. La ciudadanía en los museos de arte. En *III Congreso Internacional de Investigación en Artes Visuales*. Asociación Nacional de Investigación en Artes Visuales (ANIAV). <http://dx.doi.org/10.4995/ANIAV.2017.5825>.

- Sarmiento, V. M. (1996). Piedecuesta: ciudad educadora. *Aportes*, 45, 89-98.
- Sureda Negre, J. (1996). Programas, medios y recursos didácticos del entorno urbano. *Aportes*, 45, 53-62.
- Torres Carrillo, A. (1996). Escenarios populares de la formación ciudadana. El caso bogotano. *Aportes*, 45, 76-86.
- Varine-Bohan, H. (1979). *Los museos en el mundo*. Salvat Editores.

PARTE III
DERECHOS HUMANOS,
JUSTICIA Y VERDAD

SOBRE LAS IMPLICACIONES ÉTICAS DE LA CONFESIÓN EN EL MARCO DE LA CULTURA DE PAZ

Maximiliano Prada Dussán

Paola Valbuena Latorre

El “Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera”, firmado en el 2016 por el Gobierno de Colombia y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP), puso sobre la mesa la importancia de comprender la educación y la construcción de una cultura de paz como parte integral en los procesos de reparación y reconstrucción del tejido social. Por un lado, el reconocimiento de la educación como eje transversal ha posibilitado el trabajo en torno a nuevas perspectivas, procesos y estrategias pedagógicas en el campo de lo formal y lo informal alrededor de los diversos territorios del país. Desde esta mirada, “la educación ha de ser protagonista en la construcción de la cultura de paz desde la formación en valores en escenarios de desarrollo sostenible” (Hernández *et al.*, 2017, p. 150), de allí que la normatividad colombiana recoja estos propósitos en la Ley 1732 del 2014, que reconoce la importancia de integrar la Cátedra de la Paz en el currículo (Moreno, 2017, p. 126), y el Decreto 1038 del 2015 que la regula.

La educación para la paz, por otro lado, se encuentra en íntima relación con la construcción de una cultura de paz. En este sentido, en el presente texto se abrirán líneas de interpretación sobre lo que implica, para este cultivo, una de las prácticas que

se llevan a cabo en el marco de los procesos legales de justicia y paz: la confesión de la verdad. Como hemos señalado en otros momentos (Prada, 2018), esta práctica puede ser desarrollada como estrategia pedagógica en el marco de la educación para la paz. Aquí nos centraremos en sus implicaciones éticas en el marco de la cultura de paz.

Como punto de partida, debemos señalar que, en el marco de los procesos de justicia y paz, la confesión es entendida como mecanismo tanto de reconocimiento de una verdad como de posibilidad de reconstrucción histórica. La Ley 975 del 2005, Ley de Justicia y Paz, señala que la confesión debe ser comprendida como

[...] el derecho colectivo a saber, ampliamente reconocido por la Organización de Naciones Unidas, y desde el cual se aspira a que la sociedad en su conjunto reconozca la verdad de lo ocurrido así como las razones y circunstancias en las que se cometieron los crímenes; además, se erige en una forma de reconstrucción de la historia: desconstrucción para construir. (Ibáñez, 2009, p. 1)

Nuestro propósito es ahondar en estos elementos. Centraremos nuestra atención en mostrar que la confesión, como género literario, tiene tanto implicación ético-existencial en el ámbito de lo privado de quien confiesa, como en el terreno de lo público y lo intersubjetivo, donde toma dimensiones éticas, civiles y políticas. Ese es el ámbito que más nos interesa, aunque, como veremos, la confesión apunta a una relación estrecha entre los dos. En suma, queremos mostrar el lugar que ocupa la confesión en la construcción de una cultura de paz que se funda en la publicación de la verdad y en la reconstrucción histórica que emerge en esta práctica.

Lo anterior nos llevará a considerar, inicialmente, las características de la confesión como género. Para ello, analizaremos sus notas características tomando como referente la confesión realizada por Agustín de Hipona (354 d. C.-430 d. C.), quien fuera el iniciador de este género. Aunque la confesión de Agustín de Hipona se da en el marco de la conversión al cristianismo, nuestro trabajo será mostrar una versión por fuera de tal entorno: nos interesa, en estricto sentido, el género de la confesión, y lo que ello implica para quien confiesa y su entorno. Con la confesión agustiniana veremos que esta se presenta como signo y posibilidad de nuevas construcciones individuales y colectivas. Nos interesa señalar, especialmente, que la confesión, aunque sea individual, es una posibilidad nueva en el ámbito de lo intersubjetivo. Posterior a ello, veremos la relación entre la confesión y el rostro resignificado. Finalmente, mostraremos algunas conclusiones que se orientan en el sentido de insistir que la confesión implica poner en público una verdad privada que se consideraba indecible, pero que esto implica, a la vez,

una responsabilidad de quien escucha, de la comunidad en la que se expresa la confesión. Se revela, entonces, la confesión para la cultura de paz como la aceptación de quien confiesa en las comunidades donde se inserta.

LA CONFESIÓN AGUSTINIANA EN EL MARCO DE LA CULTURA DE PAZ

El presente apartado pretende mostrar la relación entre la confesión y la posibilidad que abre este género literario para hacer pública una verdad interior. En este sentido, se aborda el texto *Confesiones* de Agustín de Hipona (1969), y se analiza la estructura y el fin de este ejercicio. La importancia de retomar este texto, como lo menciona Vizcaíno (2003), reside en su profundo reconocimiento sobre lo humano (p. 1). En efecto, dicho libro muestra un Agustín desde las pasiones, el deseo y el pecado. Se muestra un autor que confiesa sus pecados y que, tras la confesión, busca perdón por parte de Dios y responsabilidad por parte de quienes escuchan sus confesiones. Motiva también a la confesión posibilitar al otro a mirarse en el espejo (Vizcaíno, 2003, p. 1).

Inicialmente, indiquemos que la confesión es una expresión pública de una verdad que antes se tornaba indecible. Un elemento es esencial en la confesión, el cual la distingue de otros géneros cercanos a la autobiografía: la idea de una situación nueva, de un cambio, algo se ha superado o se está en camino de superar (Prada, 2018, pp. 319-ss.). Unido a esto, el hecho de confesar, muestra Agustín, no es un acto de orgullo, autocomplacencia (Zambrano, 1995, p. 29) o mera exigencia formal. Por el contrario, es un acto lingüístico que hace parte de un proceso subjetivo e intersubjetivo que requiere exponer los errores del pasado para que, efectivamente, la situación sea superada y se dé paso a una nueva construcción histórica. Solo sobre el reconocimiento del pasado, su verdad, desaciertos, errores, atrocidades —o pecados, como los llamaría Agustín— podrá haber superación y no repetición. Tras estas indicaciones previas, señalemos aspectos relevantes de la confesión.

La emergencia de la confesión como género literario se sitúa en el marco de una crisis,¹ surge desde la condición humana, donde el sujeto habla desde su experiencia y su enemistad consigo mismo. Entonces, la confesión se convierte en ese espacio

1 Esta crisis se puede concebir desde dos perspectivas: la crisis de la filosofía y la crisis humana. La primera se despliega “[c]uando la verdad filosófica humilla la vida, como sucede con el idealismo, o cuando la filosofía se limita a humillar la verdad, como ocurre con el relativismo, se produce un divorcio irreconciliable entre verdad y vida” (Llavadot, 1995, p. 1). Aquí es donde la confesión como género literario entra para reconciliar la vida y la verdad, para revelar el camino en el que la vida misma conduce a la verdad (Zambrano, 1995, p. 24).

donde el sujeto se revela y donde lo que expresa “[n]o son sus sentimientos, ni sus anhelos siquiera, ni aun sus esperanzas; son sencillamente sus conatos de ser” (Zambrano, 1995, p. 29). En efecto, la filósofa española María Zambrano (1995) señala que este género literario surge de situaciones particulares que llevan a la desesperación y a la confusión (p. 32 y ss). Estas situaciones, como lo subraya la autora, surgen desde lo individual y lo histórico. Entonces, “cuando el hombre ha sido demasiado humillado, cuando se ha cerrado en el rencor, cuando solo siente sobre sí «el peso de la existencia», necesita entonces que su propia vida se le revele” (Zambrano, 1995, p. 32). Se entiende, así, que la confesión surge de la enemistad con uno mismo, de la crisis: hay descontento frente a una situación pasada, algo que se ha realizado, que se ha vivido, sobre lo que se siente responsabilidad.

En este sentido, la confesión se manifiesta como un ejercicio que emerge en un doble movimiento: “el de la huida de sí, y el de buscar algo que le sostenga y aclare” (Zambrano, 1995, p. 32). Este doble movimiento yace en un corazón disperso que ha perdido la unidad y la capacidad de amar (Russo, 2001, p. 70). Este género es, por tanto, un relato que usualmente está relacionado con una transformación ética y que busca reconciliar al sujeto en su propia historia. Esta narración parte, en efecto, de la enemistad y se convierte en una perspectiva esperanzadora, liberadora (Zambrano, 1995, pp. 32 y ss). Frente a esto, Zambrano (1995) subraya que la confesión es liberadora, pues se alza siempre frente a una situación, estado o forma de ser de la cual se huye y se quiere dejar atrás (p. 35). La confesión revela la salida de ese estado. En su confesión, en donde dialoga con Dios, lo muestra Agustín:

[t]ú, que eres médico de mi intimidad, explícame con claridad los frutos de esta empresa mía. Porque cuando se leen o se oyen las confesiones de mis males pasados, ya perdonados y enterrados por Ti [...] son un despertador del corazón para que éste no se quede dormido en la desesperación ni diga “no puedo”, sino que despierte estimulado por el amor de tu misericordia y por la dulzura de tu gracia. (*Confesiones*, libro XX, III, 4)

Con la confesión, entonces, se busca salir de ese peso que acarrea lo acontecido —los pecados, como en el caso agustiniano—. Reconocer esto en el campo de una cultura de paz manifiesta una nueva forma de concebir los sujetos victimarios, pues permite ver más allá de los actos de violencia y apunta a reconocer alteridades, subjetividades y otredades. No se trata de justificar o minimizar la barbarie sobre los cuerpos, los lugares y las comunidades, ni de desplazar la atención y centralidad sobre las víctimas, sino, más

bien, de reconocer que la construcción de una cultura de paz implica una comprensión y aceptación amplia de la acción y las expresiones de cada uno de los actores.

En tanto experiencia liberadora, la confesión está ligada, entonces, a una suerte de conversión. Debemos hacer unas advertencias al introducir esta idea. Desde luego, en el contexto agustiniano se trata de una conversión en el marco de una religión. Sin embargo, es posible ampliar su sentido y comprenderla en la doble dinámica que toda conversión implica, sea religiosa o no. La religión no es el único escenario o forma de vida en que se presenta la conversión. Como lo revela Hadot (2009), este es un proceso humano ya presente en la cultura antigua (p. 177), que sigue una doble vía: por un lado, lo que en la filosofía antigua se entiende como *ephistrophe*, esto es, un examen de sí hasta llegar al origen de una situación, hasta su razón última, su comprensión; en un segundo movimiento, la *metanoia*: crear algo nuevo, un renacer, una nueva disposición, un cambio de vida o una nueva relación con los otros, con uno mismo y con el mundo. Así, es posible hablar de una suerte de conversión en los procesos de paz, en este caso, de los victimarios. Ahora bien, debemos llegar a la segunda advertencia: la conversión, desde luego, tiene un arraigo en la vida ética y existencial, digámoslo así: en la vida privada. Sin embargo, en la vida pública es posible encontrar expresiones que revelan una cierta *metanoia*, de la cual hablaríamos sobre todo como asunto civil o político y en la que puede darse o no una conexión con la conversión ética interna. Exista o no este enlace, la nueva condición civil o política sí revela una nueva vida: la entrega de las armas, la aceptación de incorporarse a la vida civil, la promesa de no repetición y, desde luego, la confesión de la verdad —que es lo que aquí más nos interesa—. Así, la confesión de la verdad la tomamos aquí como uno de esos signos que revelan un examen de sí y una situación nueva: *ephistrophe* y *metanoia*. Con todo, la confesión se emite cuando se está en una nueva situación o cuando se está en camino de ser superada; libera para poder avanzar y salir de la situación no deseada.

Así, la confesión como género literario se entiende como práctica para el conocimiento de sí (Flamarique, 2016, p. 318), para el autoexamen de cara a una liberación. En efecto, quien confiesa reconstruye sus acciones y las de otros actores, circunstancias, ideas, intenciones, y construye, con ello, un hilo narrativo coherente. Como narración, teje sobre protagonistas, acciones, tiempos y espacios. El tiempo que se narra en la confesión no es lineal, por el contrario, corresponde a un movimiento zigzagante (Vizcaíno, 2003, p. 2), en el que el pasado se retoma solo en relación con ese presente y los relatos adquieren sentido en relación con la enemistad actual del sujeto que busca unificarse y reconciliarse consigo y con el mundo. La nueva situación funge como clave hermenéutica

que permite elegir tanto los eventos, sucesos, personajes y demás elementos del hilo narrativo, como su interpretación y relaciones. La confesión, en este sentido, no puede comprenderse como un mero informe de acontecimientos, sino como una construcción narrativa de su protagonista, en la que interviene su —nueva— perspectiva de mundo.

Ahora bien, la confesión realizada por Agustín es un acto de hacer pública una verdad. Si bien emana de un proceso interior, no puede limitarse a la esfera privada, sino que debe trascender hacia lo intersubjetivo y lo público. Donde, en principio, “parece que no *existe* puente entre la subjetividad más radical, la que ya no soy «reconocible», y el mundo exterior de la vida” (Arendt, 1993, p. 71) [cursivas propias], aparece la confesión como una forma de reconciliar lo público y lo privado, y de reconstrucción intersubjetiva. La expresión pública, a través de la confesión, no es solo un reporte de lo que se ha hecho: es expresión de una nueva forma de ser, de una intención, de otros presupuestos desde los que se asume lo vivido y se postula una nueva vida. La confesión, pues, puede tomar este carácter ético y existencial, pero, a la vez, es signo de esa voluntad de una nueva instalación en la vida pública al interior de una comunidad. Por ende, el ejercicio de confesar requiere un proceso formativo en el que las narrativas violentas de los victimarios no se justifiquen, pero sí sean escuchadas.

Este es el punto fundamental en el que la comunidad adquiere una responsabilidad en el entorno amplio de la confesión. Hasta el momento, siguiendo la confesión agustiniana y la interpretación que comentaristas hacen sobre ella, hemos descrito la confesión desde un punto de vista subjetivo. Ese es quizás uno de los sellos característicos de este género como lo hemos estudiado hasta aquí. Ahora, debemos dar el paso a la intersubjetividad. Aquí podemos señalar que, tal como se refleja en la Ley de Justicia y Paz, reseñada al inicio de este escrito, la confesión busca liberación a partir de la expresión de la verdad no solo para quien confiesa, sino para la comunidad que escucha la confesión, especialmente las víctimas; busca la superación de situaciones pasadas no solo en el nivel individual, sino también en el colectivo. La verdad expresada es posibilidad de reconstrucción no solo para el victimario, sino para la comunidad en la que se encuentra. En este sentido, la confesión, aunque sea una expresión subjetiva, tiene también un carácter intersubjetivo.

Siguiendo esta misma línea de interpretación centremos ahora la atención en la relación entre quien emite la confesión y la audiencia o comunidad que la recibe. Como se subrayó, la responsabilidad de la reconciliación y conversión no solo pasa por un ejercicio individual, sino que la comunidad desempeña un papel fundamental. Esa

responsabilidad tiene múltiples sentidos: la posibilidad de que la comunidad escuche la verdad interior del victimario y el cuidado tanto de aquello que se confiesa, de esa verdad que se hace pública, como de la nueva condición existencial que subyace a la confesión. Quizás uno de los grandes retos de la situación del posacuerdo de paz tenga que ver con lo que emerge de la confesión. ¿Qué haremos?, ¿qué hará la sociedad civil con aquella verdad que se expresa en la confesión de los victimarios, con eso que ahora se hace público?

El papel de la comunidad no se agota en escuchar y reconocer la historia y las narrativas de los victimarios, sino que a este aspecto se aúna la responsabilidad por el cuidado de lo expuesto y de ese otro expuesto. En efecto, por un lado, la construcción de una cultura de paz, tras los actos de confesión de la verdad, que son expresión de una intención de nuevas relaciones humanas, implica el cuidado de eso que se expuso: del contenido de la confesión. La reconstrucción se realiza, ahora, en torno a una verdad expresada, pública. Es esta verdad que se vuelve el nuevo escenario de todos para reconstruirnos, aunque sea dolorosa. Esta funda un nuevo espacio compartido, público y común, sobre el cual construimos nuevos relatos y posibilidades, de ahí que el cuidado de esa verdad se alce como tarea para la cultura de paz.

Por otra parte, se encuentra el cuidado de aquel que confiesa. Debe asumirse que el proceso de confesión y conversión implica también un riesgo para los victimarios que hacen público aquello que se consideró *indecible*. Este peligro se reafirma en cuanto puede darse el caso en el que la comunidad que recibe al victimario y su confesión no se responsabilice de la verdad dolorosa que se ha hecho pública con sus protagonistas —es lo que en el caso de la confesión agustiniana se denomina asumir la confesión con humildad y caridad—. Este escenario de no hacerse responsable puede dificultar —y quizás lo haya hecho— los procesos de conversión (desmovilización) de excombatientes, pues, aunque la confesión realizada pudiera emerger de una disposición ética y existencial de dejar atrás ese pasado y encaminarse en procesos de reparación, si los hombres coetáneos no aceptan esa disposición se corre el riesgo de volver a lo despreciado (Zambrano, 1995, p. 56). El caso de la confesión de Agustín revela esta necesidad: si esta emerge de una nueva intención, se espera lo mismo de quien la recibe. Se confiesa, también, para llamar a los otros a esa *metanoia* (*Confesiones*, X, IV, 5).

En el contexto colombiano lo anterior se reviste de importancia si se tiene en cuenta que, como lo señala la Misión de Verificación de la ONU (2020), la violencia ejercida contra excombatientes ha ido en incremento y pone en riesgo los fines del acuerdo. Para ilustrar lo anterior,

[l]a Misión verificó 19 asesinatos de excombatientes en el último trimestre, para un total de 50 en 2020. Desde la firma del Acuerdo, se han verificado un total de 297 ataques contra exmiembros de las FARC-EP, incluidos 224 asesinatos, 20 desapariciones y 53 intentos de homicidio. (ONU, 2020, párr. 12)

Por tanto, el riesgo que se corre al no reconocer la importancia del cuidado del proceso de conversión y de confesión está, precisamente, en un debilitamiento del acuerdo, que exacerba otro tipo de conflictos y no permite dar un cierre a la guerra. Luego, esta violencia perpetrada suscita la pregunta en torno a cómo garantizar a los excombatientes el cumplimiento del acuerdo y la efectiva protección de sus derechos fundamentales. Por esto se hace necesario comprender que los procesos de desmovilización, que pasan necesariamente por prácticas de reintegración a la vida civil, solo pueden ser consolidados en la medida en que la comunidad y el Gobierno acepten la posibilidad de conversión y asuman parte de la responsabilidad en este ejercicio. Frente a esta responsabilidad, Zambrano (1995) resalta que la confesión y su recepción en una comunidad debe estar basada en relaciones de confianza, fe y caridad:

Cuando se cuenta con la fe de los demás, con el crédito que nos dan, el hermetismo se ha roto. Mientras se vive en una situación hermética todos los intentos de comprensión entre semejantes se realizan apelando a razones; en virtud del por qué y el para qué; nos pide cuentas el prójimo y tenemos que dárselas. Y las razones no operan, no unen, si no es sobre la confianza; la razón en la vida no funciona más que sobre algo previo, fe, confianza, caridad. (p. 55)

Frente a esto, la misma Arendt (1993) subraya que “fue san Agustín quien propuso basar en la caridad no solo la «hermandad» cristiana, sino todas las relaciones humanas” (p. 73). Es allí donde el ejercicio de confesión debe cimentarse, en la *caridad* —en ese amor por los otros que mantiene unida a la comunidad— para poder reconocer al otro en su subjetividad bajo el ideal de conversión que lo impulsa a narrar lo *indecible*. Así las cosas, la cultura de paz entra en este escenario como una posibilidad de comprender que la terminación de la guerra y el éxito del acuerdo pasa, necesariamente, por una construcción de comunidad en la que sea posible aceptar al *otro* —victimario—. En este aspecto cabe señalar que dicha propuesta no solo favorece la reinserción de los victimarios, sino que, además, posibilita trabajar alrededor de los derechos de las víctimas a la verdad, la memoria, la reparación y la no repetición.

LA CONFESIÓN Y LA RESIGNIFICACIÓN DEL ROSTRO

En principio, cuando se habla de confesión se puede comprender que está atravesada únicamente por las palabras como signo. En efecto, esta se erige, en gran medida, desde la palabra, pero dentro de este ejercicio no se resignifica solamente la voz. Como se subrayó, esa posibilidad que presenta la confesión de traer a la esfera pública lo que es propio de la esfera privada implica que se comienza a tejer una resignificación de lo *indecible* y lo *invisible*. En este sentido, las experiencias de vida que no podían o no debían ser narradas y escuchadas comienzan a comprenderse como parte fundamental en el proceso de construcción de comunidad en el escenario del posconflicto.

En este contexto, emerge el rostro como signo cuya función significativa se despliega en la responsabilidad del otro frente a lo que emana de ese rostro. Esta perspectiva busca deconstruir la noción subjetivadora, cuya importancia reside únicamente en el *yo* y es ilustrado al señalar: “si yo no respondo de mí, ¿quién responderá de mí? Pero si yo solamente respondo de mí, ¿puedo ser todavía yo?” (Talmud de Babilonia, 1881, citado de Levinas, 1987, p. 112). En consecuencia, esta pregunta en torno a la construcción del *yo* a partir del *otro* implica la consolidación de estrategias que le permitan al victimario repensar su relación con y en el mundo. Por esto, la confesión, además de las posibilidades de reconstrucción histórica frente a las víctimas, posibilita la gestación de esa responsabilidad que tiene un victimario que ha sido aislado del mundo. Así mismo, existe en la comunidad una suerte de compromiso de dar respuesta a ese proceso de conversión, pues ese otro confeso y converso también requiere de cuidado. Por ende, la confesión hace un llamado a no caer en una reducción de lo otro a lo mismo, pues esto genera una mirada totalizante de los rostros, cuyo proceso no se lleva a cabo sin pasar por la violencia (Mèlich y Bárcena, 2000, p. 137).

Así las cosas, el rostro aparece como lo opuesto a lo mismo, a lo normado y a lo totalizante. Mèlich y Bárcena (2000) señalan en este punto: “[e]l rostro no remite a nada, es la «presencia viva» del otro, pura significación” (p. 134). El rostro también confiesa y exterioriza esa verdad secreta, y, en el mismo sentido, se convierte y se resignifica en esa confesión. El rostro es signo, además, de una huella, de aquello que acontece en el mundo y cuya presencia está viva, convirtiéndose, por ende, en aquello que irrumpe el silencio del *yo* para darle lugar al otro (Mèlich y Bárcena, 2000, p. 137). La responsabilidad de la comunidad que debe discurrir en el ejercicio de confesión implica, además, una aceptación de la conversión, lo cual es, precisamente, lo que posibilita resignificar no solo

la voz, sino también los rostros de los victimarios. Precisamente, en cuanto asunto de construcción de una comunidad, entra en escena la educación como espacio donde confluye la diferencia y se construyen significados. En este marco, como lo resaltan Mèlich y Bárcena (2000), emerge la necesidad de “caracterizar la acción educativa como una *relación de alteridad*, como una relación con el otro, —el rostro—, la palabra que viene de fuera, que habla en imperativo y que me demanda una responsabilidad más allá de todo pacto” (p. 123). Esta mirada busca consolidar un cuidado del otro. Así, es precisamente la sociedad la que transforma las nociones éticas que prevalecen y, por ende, reformula las diversas formas de tejer las relaciones en comunidad.

Lo anterior nos permite comprender la relación de la confesión y el rostro con la cultura de paz desde dos perspectivas. Por una parte, como ya lo subrayaba Agustín (Prada, 2015, p. 193), los signos configuran un horizonte ético en el proceso de enseñanza, pues incitan al otro a buscar el conocimiento, a comprender la verdad (Agustín, *De Mag.* I; XI). Por consiguiente, emerge en la confesión una relación entre diversos signos, pero, particularmente, de rostros y palabras. La confesión permite expresar al *victimario* su verdad interior a otros con el objetivo de que ellos se enfrenten también a la verdad. No se trata entonces de comprender la confesión como portadora de verdades inamovibles, sino como peldaño para la búsqueda, resignificación y apropiación de la verdad. En este sentido, el otro, el receptor, se encuentra con un rostro que significa experiencias, dolor, pasado y pecado. Por lo tanto, el rostro como signo configura en la práctica confesional una dimensión ética comprendida como el dejar atrás prácticas propias del conflicto que constituyen al otro en víctima, y como la respuesta empática, responsable con el otro, que es necesaria para habitar el mundo, y enfrentar el caos y la contingencia (Mèlich, 2009, p. 142). En consecuencia, el rostro no solo es signo en la confesión que remite a la verdad interior de los victimarios, sino que, además, la confesión actúa sobre esos rostros, de unos y otros, y permite resignificarlos con el objetivo de no reducirlos a un pasado violento.

Conjuntamente, la confesión posibilita integrar la noción de responsabilidad que resignifica los rostros de víctimas y victimarios, y abre una nueva perspectiva en torno a la narración de eso que desea ser desprendido y que requiere ser escuchado. Hay entonces un ejercicio de verdad en la confesión, el cual devuelve el mundo y permite resignificar los rostros más allá de los actos: posibilita el retorno de la humanidad a los rostros victimarios en medio de la esfera pública en donde se espera responsabilidad, y de las víctimas como rostros que emergen bajo nociones de reconocimiento, justicia, verdad y reparación.

En síntesis, el papel de la confesión no solo se erige sobre la provocación que genera en una comunidad de buscar y comprender esa verdad interior revelada por el victimario, sino que traza un camino para consolidar en la comunidad un cuidado de eso confesado, de las víctimas y del confeso. Así, aquí se trae nuevamente a colación la importancia de reconocer los ejercicios de confesión como estructuras convencionales que se erigen sobre construcciones sociales. De este modo, el espacio público tiene el compromiso ético de resignificar los rostros tanto de víctimas como de victimarios, de garantizar espacios seguros de escucha y, en consecuencia, de posibilitar una reincorporación de los excombatientes a la comunidad.

CONCLUSIONES

Las apuestas pedagógicas que se han desarrollado en el marco de la educación para la paz han afirmado la necesidad de repensar el mundo y las relaciones con los otros. Estas apuestas han estado atravesadas por la resignificación de las realidades tanto de las víctimas como de los victimarios. Precisamente, este texto emerge desde la necesidad de pensar la filosofía como una forma de vida que permita trabajar en el ámbito educativo diversas estrategias para garantizar justicia, verdad, reparación y no repetición. En este sentido, los postulados de Agustín de Hipona pueden edificar un primer acercamiento al trabajo en el escenario educativo en torno a los victimarios del conflicto armado a partir de la comprensión de lo que significa una confesión. El texto *Confesiones* de Agustín de Hipona no solo plantea un camino para trabajar la confesión en el marco de la conversión, sino que además brinda una mirada acerca del papel de la comunidad para apoyar estos procesos.

Conjuntamente, es interesante observar que la apuesta por establecer la confesión como estrategia relevante en los procesos de paz va de la mano con los derechos de las víctimas a la verdad. En este panorama, la confesión no elude el hecho de que es indispensable la verdad y la exteriorización de las narrativas de los victimarios. Por el contrario, este ejercicio se enfoca en resignificar lo *indecible* y lo *invisible* para poder situar las experiencias del conflicto en el ámbito de lo público.

Hemos mostrado, además, que la confesión tiene un carácter interno, ético, existencial, pero, a la vez, uno de corte intersubjetivo, público, civil, político. En la confesión, estos dos ámbitos se encuentran, se entrelazan. La verdad que se revela busca una liberación tanto para quien confiesa como para la comunidad que la recibe.

Por otra parte, a través de este escrito se mostró cómo la confesión como estrategia pedagógica tiene como consecuencia una resignificación de los rostros. Este proceso pasa por la apuesta de una verdadera reinserción de los victimarios a la vida civil. Así, la narración y el relato que emergen en la confesión deben estar atravesados por una responsabilidad sobre esa verdad interior que el otro revela. Se trata entonces de consolidar una educación ética capaz de separar el sujeto que confiesa del victimario pasado. Esto lleva, por supuesto, a comprender que los rostros, como signos convencionales, no tienen un significado dado e inamovible, sino uno que puede reconstruirse y resignificarse. Por ello, la responsabilidad y el cuidado del proceso de conversión no está solo en el victimario que confiesa, sino que la comunidad también tiene un cuidado sobre eso que se narra y sobre el *otro* converso.

Finalmente, es importante resaltar que esta apuesta pedagógica no tiene por objetivo apelar a la impunidad como garantía para el cumplimiento del acuerdo. Por el contrario, la confesión agustiniana puede circunscribir una nueva perspectiva en torno a una justicia restaurativa simbólica. En concreto, esta propuesta no solo está dirigida a la conversión de los victimarios, sino a entablar escenarios en los que se fortalezcan los derechos de las víctimas a la verdad y la reparación. Así, en el marco de la cultura de paz es menester comprender que una paz estable y duradera demanda repensar los espacios en los que sea posible el diálogo entre todos los sujetos que formaron parte de la guerra (víctimas, victimarios, comunidad). Por esto, cabe resaltar que el camino que dibuja la confesión no establece procesos aislados que responden únicamente a las necesidades de un grupo particular. En cambio, esta estrategia pedagógica hace viable la construcción conjunta de nociones como ética, respeto, responsabilidad y empatía.

REFERENCIAS

- Agustín de Hipona (1969). Confesiones. En *Obras completas de San Agustín* (B. Martín, Trad.). Tomo XV. Biblioteca de Autores Cristianos.
- Agustín de Hipona (2003). *De Magistro* (A. Domínguez, Trad.). Trotta.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Paidós.
- Decreto 1038 del 2015 (25 de mayo), por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. *Diario Oficial* 49.522.
- Flamarique, L. (2016). La fenomenología de la interioridad en Agustín de Hipona y su interpretación existencial en Kierkegaard y Heidegger. *Anuario Filosófico*,

- 49(2), 317-338. <https://revistas.unav.edu/index.php/anuario-filosofico/article/download/6163/5371/>
- Hadot, P. (2009). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Siruela.
- Hernández Arteaga, I., Luna Hernández, J. A. y Cadena Chala, M. C. (2017). Cultura de paz: una construcción desde la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 149-172.
- Ibáñez, A. (2009). Comisión de la verdad. *Revista Corte Suprema*, (28). <https://www.ramajudicial.gov.co/documents/10228/1559849/Contenido+Revista+Corte+Suprema+No+28.pdf/d543a6e8-f8e5-4846-93be-44d9d86cae08>
- Levinas, E. (1987). *Humanismo del otro hombre*. Siglo XXI Editores.
- Ley 975 del 2005 (25 de julio), por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios. *Diario Oficial* 45.980.
- Ley 1732 del 2014 (1° de septiembre), por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. *Diario Oficial* 49.261.
- Llavadot, L. (1995). *La confesión, género literario* (3ª ed.). Siruela. http://www.ub.edu/szmazbrano/resenyas/LA_CONFESION_GENERO_%20LITERARIO.pdf
- Mèlich, J.-C. (2009). *Ética y narración*. Ars Brevis.
- Mèlich, J.-C. y Bárcena, F. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Paidós.
- Moreno, E. (2017). Educación, conflicto y posconflicto en Colombia. *Diálogos de Saberes: Investigaciones y Ciencias Sociales*, 46, 125-142. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/6260867.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2020). Detener las masacres en Colombia es fundamental para cumplir la promesa del Acuerdo de Paz. *Noticias ONU*. <https://news.un.org/es/story/2020/10/1482392>
- Prada Dussán, M. (2015). *Números y signos: filosofía de la música en Agustín de Hipona*. Editorial Aula de Humanidades/Fundación Universitaria Cervantina San Agustín.
- Prada Dussán, M. (2018). La confesión de Agustín en el marco de la educación para la paz en Colombia. En A. Dupont, E. Eguiarte y C. Villabona (Ed.),

- Agustín de Hipona como Doctor Pacis: estudios sobre la paz en el mundo contemporáneo* (pp. 307-334). Tomo I. Editorial Uniagustiniana.
- Russo, M. (2001). *Maria Zambrano, intérprete de San Agustín*. <http://www.raco.cat/index.php/Aurora/article/viewFile/144887/237682>
- Vizcaíno, P. (2003). *Las confesiones de San Agustín. Una reflexión orante sobre el hombre*. Federación Agustiniana Española.
- Zambrano, M. (1995). *La confesión: género literario*. Siruela.

EL LUGAR DE LA VERDAD: MEMORIA, PERDÓN, PEDAGOGÍA Y PAZ

Johanna Rocío Jiménez Jiménez

La búsqueda de la paz en Colombia ha sido un tema de larga data en el país. Esto resulta evidente si tomamos en cuenta que el proceso político colombiano, desde mediados del siglo xx, se encuentra atravesado por un constante vaivén entre el recrudecimiento del conflicto armado y la posibilidad de buscar una solución pacífica a este. Así las cosas, el caso colombiano ha mostrado de manera reiterada la posibilidad de construir una salida negociada a un conflicto que ha afectado tanto a la población civil como a los propios actores armados que configuran las dimensiones de la violencia. Así mismo, las dinámicas propias del conflicto armado colombiano subrayan la necesidad de construir una salida negociada a este que posibilite la configuración de dinámicas de perdón ancladas a la construcción de la memoria histórica de un conflicto de más de medio siglo. Es justamente por la relación que se construye entre la verdad y la reconstrucción de la memoria histórica del conflicto que, en Colombia, se ha constituido la posibilidad de conformar una Comisión de la Verdad en el marco del “Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera”, suscrito entre el Estado colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP), firmado en el 2016.

Ahora bien, es pertinente recordar que en el desarrollo histórico del conflicto armado colombiano se han llegado a constituir cerca de diez comisiones de la verdad, organizadas en torno a la posibilidad de reconstruir los diversos hechos de violencia perpetrada contra la población civil por parte tanto de la insurgencia y los actores armados paraestatales, como del Estado mismo a través de sus fuerzas armadas. La importancia de mencionar estas comisiones radica en que muchas de ellas, por no decir todas, han fracasado en su mandato de construir la memoria de las víctimas y reparar los daños causados. Dicho fracaso puede ser explicado a partir de un análisis de la constitución misma de las comisiones anteriores, al estar conformadas por integrantes que no son representantes de los grupos afectados por las acciones cometidas; otra causa explicativa es que las recomendaciones emitidas en sus informes han sido desconocidas por los gobiernos de turno y no han tenido el impacto social e institucional que de ellas se esperaba.

A pesar de esto, podemos encontrar un potencial bastante importante en lo que respecta a la reconstrucción de la verdad de los hechos del conflicto armado colombiano en la actual Comisión de la Verdad, que hace parte del acuerdo para la culminación del conflicto firmado en el 2016, debido a que esta, a diferencia de las anteriores, asume la necesidad de plantear un componente pedagógico con miras a la construcción de la memoria histórica en Colombia. En este sentido, se podría afirmar que la propia historia del conflicto que ha vivido nuestro país configura la demanda de la construcción de una verdad, que de alguna forma contribuya a la construcción de un futuro que aprenda de los errores vividos y abra la posibilidad a una reconciliación. En medio de este complejo proceso, la escuela ocupa un lugar preponderante, pues a través de la práctica pedagógica se pueden establecer medios de reflexión que lleven a la superación del conflicto interno.

La posibilidad de asumir desde el ámbito pedagógico la narración y la reconstrucción de los hechos del conflicto armado en Colombia permite el abordaje de la verdad sobre los acontecimientos que han rodeado la violencia a partir del aprendizaje en clave positiva de su historia. Esto quiere decir que, al dialogar y reflexionar en la escuela sobre los duros y dolorosos hechos que han rodeado el conflicto, se abre la posibilidad de comprenderlos y evitar su repetición. En síntesis, el presente texto¹ busca reconocer el rol que la acción pedagógica en la escuela puede llegar a tener en un escenario nacional que busca la reconciliación, la construcción de memoria histórica sobre el conflicto y el perdón. Para el desarrollo de este objetivo se propone la siguiente ruta: en primera instancia,

1 Este texto hace parte de la investigación que he venido realizando en el marco de los estudios de Doctorado en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional, específicamente en la línea de investigación en educación, cultura y sociedad.

se pretende desarrollar la pregunta por la necesidad histórica y conceptual de hablar sobre la verdad del conflicto armado en la escuela; para ello se hará una breve conceptualización de la verdad y se analizará la función de la verdad en los procesos de paz en naciones que han sido afectadas por conflictos internos. En un segundo momento, se busca reconocer la importancia de hablar sobre la verdad del conflicto armado como un medio de comprensión de los hechos de violencia que han acompañado por décadas la vida social en Colombia, a partir de dos dispositivos pedagógicos: la memoria y el perdón. Finalmente, a manera de conclusión, se pretenden dar algunos apuntes sobre las potencialidades críticas que se desprenden de comprender la escuela como un dispositivo pedagógico en el marco de la construcción de memoria histórica, esto es, apuntar las oportunidades que se derivan de las prácticas pedagógicas para poder asumir la memoria y el perdón en el país.

SOBRE EL ASUNTO DE LA VERDAD

Reconocer la realidad violenta en la que Colombia ha estado inmersa durante más de cinco décadas es el primer paso para identificar los efectos que los conflictos internos han tenido en la situación actual del país. Analizar la forma en que la verdad de este conflicto es vista desde los escenarios pedagógicos en la escuela es un medio para la comprensión de lo ocurrido y una oportunidad de avanzar hacia la reconciliación. Sin embargo, es necesario clarificar lo que entendemos por la noción de verdad, por lo cual con este apartado del escrito pretendo abordar de forma sucinta algunos elementos conceptuales alrededor de dicho concepto. En un primer momento, se presentarán apartes de los postulados filosóficos sobre la verdad a partir de la propuesta teórica de Friedrich Nietzsche, Hannah Arendt y Karl-Otto Apel. Posterior a ello, se hace un breve recuento de los postulados de Priscilla Hayner en lo que respecta a la necesidad que tienen las naciones que han estado inmersas en episodios de conflictos internos de constituir la verdad como medio de sanación, reconciliación y toma de conciencia. Finalmente, se presenta una breve conclusión en torno a los postulados aquí esbozados en relación con el lugar que ocupa la reconstrucción de la verdad sobre el conflicto desde la práctica pedagógica en las aulas.

La iniciativa de evitar una delimitación única de la verdad abre la posibilidad a una mejor comprensión de lo ocurrido, en la medida en que, al escuchar un número significativo de versiones, se constituye un medio para construir diversas narrativas que pueden ser útiles al ser contrastadas entre sí. Sobre este punto he de referirme a la pertinente disertación que Nietzsche plantea sobre la verdad, en particular cuando nos habla sobre esta como una convención social aceptada de forma general. Lo que resulta fundamental de esta comprensión del concepto es que nos introduce en un ámbito interpretativo en el

que la verdad se constituye como un proceso histórico posibilitado, principalmente, por el necesario encuentro con la diferencia. Sobre esto, Nietzsche insiste en la incapacidad humana para superar su antropocentrismo y afirma que al individuo le “cuesta trabajo reconocer ante sí mismo que el insecto o el pájaro perciben otro mundo completamente diferente” (Nietzsche, 1996, p. 29).

La idea anterior resulta sumamente pertinente para este punto de la discusión, ya que, al superar una especie de visión unitaria y antropocéntrica de la verdad e incorporar la noción de diversidad de pensamientos y formas de ver el mundo (incluso por fuera de aquellos instintos vitales que hacen parte de “lo humano”) en la construcción de esta, se genera una comprensión mucho más rica y compleja de los sucesos. De igual forma, Nietzsche presenta la oportunidad de superar la idea de verdad como un dato estático a la espera de ser descubierto, para considerarla una construcción históricamente determinada. Su crítica se fundamenta en la condición dogmática y metafísica de la verdad, la cual le asigna a esta una valoración casi inmóvil que termina por oponerse al devenir de la vida. Por el contrario, Nietzsche nos propone que la noción de verdad sea asumida desde la comprensión misma de los procesos vitales, hecho que nos introduce en una interpretación histórica, contextual y perspectivista de ella. ¿En que consiste entonces este perspectivismo con el que Nietzsche caracteriza a la noción de verdad?

Perspectivismo, en referencia a la forma de vida específicamente humana, consiste en la experiencia mediante la cual dotamos de significatividad al mundo. Se trata de la manera en la que intentamos traer a lo común y conocido —esto es, al lenguaje— aquello que se nos presenta como extraño y a lo cual los instintos que nos habitan buscan responder. Si asumimos, como nos invita Nietzsche a hacer, que no hay hechos en sí mismos, sino que solo hay interpretaciones, podríamos afirmar entonces que la vida interpretante en el ser humano es una suerte de simplificación del caos que constituye la existencia mediante la cual dotamos de significatividad a la misma vida. Esta simplificación consiste justamente en un falseamiento, un engaño e incluso una corrupción del devenir caótico de la existencia, pero que permite la vida humana y su actividad:

Este es el genuino fenomenalismo y perspectivismo, tal como yo lo entiendo: la naturaleza de la conciencia animal implica que el mundo, del cual podemos llegar a ser conscientes, sólo es un mundo de superficies y de signos, un mundo generalizado y hecho común —que todo lo que llega a ser consciente, precisamente por eso, llega a ser llano, delgado, relativamente tonto, general, signo, señal de rebaño; que con todo llegar a ser consciente está enlazada una gran y fundamental

corrupción, falsificación, superficialización y generalización. (Nietzsche, 1985, p. 354; KSA 3.592)

Podría decirse entonces que Nietzsche describe con su comprensión de la verdad, a partir de la noción del perspectivismo, aquello a lo cual los seres humanos nos hemos acostumbrado históricamente hasta convertirla en una necesidad vital y que constituye la “esencia” del conocer mismo: la interpretación. Ahora bien, siendo que el ataque de Nietzsche al instinto de veracidad presente en la metafísica occidental radica justamente en que el conocer que este ha constituido, aún en contra de sí mismo, es una interpretación que se funda en la creencia en un *mundo verdadero, universal y permanente*, resulta crucial enfatizar en que el *perspectivismo* nietzscheano no se funda en la generación de verdades absolutas y universales. Toda interpretación está históricamente situada con ocasión de la pertenencia del ser humano a una comunidad de lenguaje específica. Sin embargo, de esto último podría derivarse una lectura según la cual este *genuino perspectivismo* daría paso a un relativismo radical en el que, al estar toda interpretación situada históricamente, no podríamos valorar ninguna de estas como más válida que otra. Esa es quizás una de las conclusiones más desafortunadas a las que puede llegarse al desatender las particularidades del perspectivismo de Nietzsche. Si tomamos en cuenta nuevamente lo que el propio Nietzsche nos dice cuando afirma que la conciencia no responde tanto a la existencia individual, sino que supone siempre la consideración de aquello que nos hace parte de algo propiamente común, es decir, el lenguaje, veremos que el mundo que hacemos consciente a partir de la actividad interpretante es siempre un mundo común y compartido debido, justamente, a la naturaleza del lenguaje y su sistema de signos, del cual no podemos deshacernos. La noción de perspectivismo en Nietzsche se trata, en suma, de la superación tanto de un ingenuo realismo propio de la metafísica occidental, como de la singularización absoluta que supondría un relativismo sin más.

Sin lugar a duda, la referencia a la filosofía perspectivista en Nietzsche nos ubica, inevitablemente, en la reflexión sobre los mecanismos históricos mediante los cuales se constituye la verdad. Para Nietzsche, una comprensión histórica de ella no consiste únicamente en aceptar que existen diversas interpretaciones o perspectivas, sino que supone reconocer que estas se encuentran ligadas entre sí, por lo que nunca son independientes unas de otras, y siempre serán construidas en un lugar común que constituyen las convenciones que dan forma a las verdades sedimentadas históricamente en una comunidad de lenguaje específica, hecho que de paso supone la superación del mero relativismo.

Por su parte, Hannah Arendt, en su artículo “Verdad y política”, nos induce, desde un punto de vista histórico-político, a preguntarnos acerca del asunto de la verdad

en relación con la noción misma de la política, incorporando en esta discusión reflexiones de orden ético frente a la suposición de que no es posible establecer un marco conceptual alrededor de la verdad sin que ello implique hablar de la mentira. Esta relación entre verdad y mentira nos demanda una reflexión en torno a los motivos por los cuales los individuos usan la segunda como “una herramienta necesaria y justificable” (Arendt, 2018, p. 291). Para Arendt, el uso de la mentira en la acción política es una forma de posicionar la opinión por encima de la verdad. Esta es la forma más frecuente del actuar de los seres humanos en el ámbito político, ya que, al ser la opinión una ilusión o una falacia, lo que se pretende con ella es posicionar un discurso basado en sofismas que, por supuesto, necesitan ser presentados como verdades. Es por esto que para Arendt todos los gobiernos se basan en la opinión (2018, p. 299) en la medida en que “siempre se vió a la mentira como una herramienta necesaria y justificable” (p. 291) para llegar y permanecer de forma más segura en las instituciones políticas y, de esta manera, sostener el ejercicio de su poder.

Desde los postulados de Arendt, es posible afirmar que, a partir de la modernidad, la mentira pasa a constituirse en la esfera de la política en su necesaria correspondencia con una suerte de verdad *de facto* fundada en la institución de discursos que impactan la forma de pensar de la comunidad política a partir de la relación humana. Esto último ocurre si asumimos que la construcción de la verdad requiere necesariamente el encuentro con los otros, lo cual implica, para el caso de la política, la posibilidad de la manipulación a partir de una mentira organizada y deliberada. Para la autora, la verdad puede ser considerada casi un héroe liberador sometido al ridículo o al peligro de muerte, ya que

A lo largo de la historia, los que buscan y dicen la verdad fueron conscientes de los riesgos de su tarea; en la medida en que no interferían en el curso del mundo, se veían cubiertos por el ridículo, pero corría peligro de muerte el que forzaba a sus conciudadanos a tomarlo en serio cuando intentaba liberarlos de la falsedad y la ilusión. (Arendt, 2018, p. 294)

En este sentido, Arendt ubica una valoración muy pertinente de la noción de verdad en torno a la comprensión de los lazos sociales, ya que nos muestra su importancia y los riesgos que corre quien está en su defensa. También llama la atención la pregunta por el sujeto que narra una verdad específica, pues “aunque las historias son los resultados inevitables de la acción, no es el actor, sino el narrador, quien capta y «hace» la historia” (Arendt, 2016, p. 215).

Ahora bien, nos resulta necesario abordar las dimensiones éticas que pueden derivarse de una comprensión histórica y relacional de la verdad como la hemos presentado de la mano de Nietzsche y Arendt, respectivamente. Para esto resulta relevante considerar una ética del discurso desde la propuesta filosófica de Karl-Otto Apel, para quien la constitución de una ética del discurso es el medio necesario para la fundamentación de las normas morales. Ahora bien, ¿qué resulta pertinente resaltar en esta discusión alrededor de la verdad de la ética discursiva o ética del discurso? La respuesta puede partir de la posibilidad de obtener argumentos válidos de quienes hacen parte de la acción comunicativa.

Para Apel (1991, p. 162), “la ética discursiva tiende a una solución procedimental”, por lo que el discurso debe asumirse en un sentido práctico, ya que es allí donde radica la condición ética de la acción comunicativa, pues solo en este lugar el individuo conserva “la autonomía de la conciencia” (p. 162). El sentido práctico del discurso puede garantizarse mediante la búsqueda de un consenso en los argumentos, pero, además, se desprende por necesidad de la tradición histórica que emerge al momento de ejercer la acción comunicativa en medio del encuentro de soluciones a problemas concretos. Así, para Apel (1991, p. 167), “La ética del discurso no puede, obviamente, partir —a diferencia de Kant— del ideal normativo de los entes puramente racionales o de una comunidad ideal de seres racionales, separada de la realidad y de la historia”.

En este sentido, la veracidad de los argumentos no es asumida desde la aceptación abstracta de una norma en materia política, económica o educativa, entre otras; su validez “demanda una respuesta normativa consensuable” (Apel, 1991, p. 10) construida desde la vida cotidiana de los seres humanos. En la propuesta de Apel, la teoría de la verdad se asume desde el consenso y se ubica en lo que podríamos denominar una *pragmática trascendental*. La verdad como consenso no se reduce a la definición de un argumento como verdadero a partir de un simple acuerdo; para que un argumento sea válido se requiere del diálogo, en el cual deben ser tenidos en cuenta “todos los afectados por las normas que se cuestionen” (Apel, 1991, p. 27), en condiciones de igualdad. De esta forma, Apel ve necesario que en la construcción de la verdad se dé lugar a las diversas expresiones que surjan de un proceso colectivo de reflexión en torno a las normas morales y sus posibles afectaciones. En suma, la idea de verdad desde Apel presupone una disposición a escuchar las razones de los demás. De igual forma, la ética discursiva impulsa un principio de corresponsabilidad, desde el cual es posible establecer medios de “cooperación solidaria de los individuos ya en la fundamentación de las normas morales y jurídicas susceptibles de consenso” (Apel, 1991, p. 148). Para Apel, es necesario que, en medio del

diálogo, además de tener en cuenta la corresponsabilidad de todos los que intervienen, se haya reconocido, además, “la igualdad de derechos”, la posibilidad del conceso de todas las posibles soluciones a los problemas propuestos y la aplicabilidad de los resultados de este consenso en la vida real de los participantes (Apel, 1991, pp. 158-159). Estas condiciones son las que dan validez a la ley moral en torno al principio ético del discurso.

Teniendo en mente la reconstrucción de la noción de verdad que hemos realizado a partir de los postulados filosóficos de Nietzsche, Arendt y Apel, resulta fundamental dar cuenta de la forma en la que ha sido comprendida históricamente dicha idea en las apuestas de las denominadas comisiones de la verdad. En su libro titulado *Verdades innombrables* (2008), Priscilla Hayner nos presenta una interesante reflexión sobre el papel de estas a partir del estudio histórico de los procesos de paz llevados a cabo en algunos de los países que se han visto afectados por graves hechos de vulneración y violación de los derechos humanos. Para la autora, dichas instancias, que hacen parte de un modelo de justicia transicional, superan a la justicia de los tribunales, ya que permiten dar “viraje hacia la verdad” (Hayner, 2008, p. 41). Su argumento se sostiene en cuatro características principales de estos organismos: 1) las comisiones de la verdad se centran en el pasado; 2) investigan un patrón de abusos cometidos a lo largo de un periodo en vez de un suceso concreto; 3) son un organismo temporal, que en general funciona durante un periodo de seis meses a dos años y termina su labor presentando un informe; y 4) tienen el aval, la autorización y el poder oficial que les concede el Estado (Hayner, 2008, p. 41).

En este sentido, la verdad en medio de los escenarios de conflicto en los países donde se han vulnerado de forma sistemática la dignidad de sus habitantes, a través de la violación de los derechos humanos, puede llegar a ser vista como un medio de reconciliación que instaura la esperanza de perdón a través de la reconstrucción histórica de los hechos más atroces; además, abre la puerta a la posibilidad de construir una memoria colectiva sobre los hechos ocurridos en el conflicto, que puede contribuir a la sanación de sus habitantes con miras a la no repetición. La búsqueda de la verdad, a través de mecanismos como las comisiones de la verdad, persigue varios objetivos: “desde la reconciliación nacional hasta promover la reparación de cada una de las víctimas, desde poner fin a la impunidad hasta instaurar protecciones para impedir la repetición de abusos en el futuro” (Hayner, 2008, p. 43). Sin lugar a duda, la posibilidad de reconstrucción de la verdad sobre el conflicto, a través de medios de reparación alternativa, puede dar lugar a la restauración del tejido social a través del reconocimiento de la historia reciente en aras de la consecución de medios de justicia. Si bien es cierto que estos mecanismos no poseen facultades sancionatorias, sí aportan a la generación de justicia, ya que muchas

comisiones de la verdad “han ayudado a llenar el vacío creado por la inacción, la incompetencia o la incapacidad de los tribunales” (Hayner, 2008, p. 131), debido a los informes que develan los secretos y las historias recientes de los países donde se llevan a cabo investigaciones sobre hechos relacionados con conflictos internos.

Aunque para Hayner las comisiones de la verdad son un medio que posibilita el acceso a la justicia y a la verdad a partir de la revelación de los hechos que dañaron a muchas personas y poblaciones, la autora también llama la atención sobre aquellas experiencias que se han llamado comisiones de la verdad pero que, por su naturaleza práctica, no logran serlo. Para Hayner, en varios países estos organismos “deberían denominarse comisiones de hechos y de ficción o comisiones de algo de verdad” (Hayner, 2008, p. 52), pues en los resultados de sus informes poco o nada se acercan a la verdad del conflicto que se intenta solucionar. En este mismo sentido, también existen naciones y procesos de reconciliación que se alejan de una búsqueda real de la verdad de sus conflictos, pues ni siquiera dan el nombre de comisión de la verdad a los estamentos que se conforman para esclarecer los hechos de violencia. Para Hayner, existen muchos ejemplos históricos que demuestran la situación descrita. Por ejemplo, destaca el caso de Burundi, que, para 1995, se resistió a constituir la comisión definida en términos de la reconstrucción de la verdad de los hechos y, por el contrario, decidió establecer una “comisión de averiguación” (Hayner, 2008, p. 52), posiblemente en una búsqueda por desconocer los hechos y la verdad o con la intención de proteger a quienes cometieron las atrocidades, e, incluso, por la incapacidad de perdonar y pedir perdón.

Durante la presentación de estas reflexiones se ha buscado evidenciar la importancia que tiene la verdad tanto para la vida cotidiana de los individuos, como para la búsqueda de medios de reparación frente a los daños infringidos en casos de naciones que estuvieron o se encuentran enfrentadas a hechos de violencia o conflictos internos. A modo de conclusión de este apartado, y con miras a desarrollar el objetivo que persigue el presente texto, resulta pertinente hacer referencia a la forma en que los argumentos aquí presentados, en torno a la noción de verdad sobre los hechos violentos que se derivan de un conflicto armado como el colombiano, pueden ser reconstruidos y reflexionados desde la práctica pedagógica en las aulas.

La escuela, al ser un lugar de encuentro con el otro, en medio del cual se estrechan relaciones que buscan generar ambientes de reconocimiento y convivencia pacífica, tiene una gran responsabilidad en lo que se refiere a la posibilidad de abrir espacios de construcción de diversas narrativas sobre el conflicto armado y, de esta forma, contribuir a evitar la configuración de verdades únicas o universales que dejen de lado otras

formas de ver el conflicto. Esta condición de apertura que la escuela genera hacia las voces diversas sobre el conflicto armado necesariamente debe comprender y reconocer que, aunque existan posiciones variadas, estas se encuentran relacionadas entre sí con miras a la construcción colectiva y dialógica de la verdad sobre el conflicto. En el mismo sentido, con la intención de generar ambientes de confianza, respeto y reconocimiento, la escuela puede acompañar de forma pedagógica y constructiva a quienes decidan hacer parte de la narración del conflicto, permitiendo condiciones de igualdad y cooperación que ayuden a la reconstrucción de los hechos de violencia vividos por los diversos actores que han configurado las dinámicas mismas de la conflictividad política.

Sin lugar a duda, en medio de un escenario de posconflicto o conflicto, como es el caso colombiano, la búsqueda de la verdad abordada desde la escuela es una oportunidad para dar paso a una superación de la violencia, evitando la tradicional mirada de vencedores y vencidos e incorporando un ambiente de reconciliación en el que exista la posibilidad de reconstruir memoria de forma colectiva, apuntando a la sanación y a la no repetición de los hechos que dieron origen y desarrollaron el conflicto.

LA MEMORIA Y EL PERDÓN ASUMIDOS COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO EN EL AULA: UNA POSIBILIDAD PARA LA COMPRENSIÓN DEL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA

Pretender asumir la memoria y el perdón como dispositivos pedagógicos para el abordaje del conflicto armado en Colombia implica delimitar las características que la noción de dispositivo contempla. Para Michel Foucault, el dispositivo pone en juego las relaciones de saber y poder; es una red de mediaciones entre lo discursivo y lo no discursivo que involucra configuraciones teóricas, normativas y demás elementos que se mueven en el interior de las dinámicas sociales y que establecen unas determinadas relaciones de poder. Entendemos “dispositivo” como un conjunto multilineal o una serie de cadenas de variables interrelacionadas entre sí que remiten a la pregunta por las fuerzas y las formas, es decir, a las relaciones que se construyen entre el poder como relaciones de fuerzas y el saber cómo relaciones de formas. Se trata, en últimas, de una multiplicidad de máquinas para hacer ver y hablar (Deleuze, 1990). En este orden de ideas, el dispositivo implica tanto el reconocimiento de las multiplicidades que atraviesan las formaciones discursivas y las visibilidades, como las relaciones de poder que se dan en la mediación entre el contexto y la experiencia histórico-social de los sujetos. De igual forma, el dispositivo configura la construcción de las subjetividades a partir de las

relaciones saber-poder. Enmarcado en un lugar y un momento determinados, es decir, en relación con un diagrama de poder específico, el dispositivo modifica el campo de poder de las relaciones sociales establecidas, determinando las formas bajo las cuales los sujetos se relacionan, y los saberes y las estrategias de poder se sedimentan.

Ahora bien, si asumimos que la memoria y el perdón pueden ser constituidos como dispositivos pedagógicos, específicamente con ocasión del análisis y comprensión del conflicto armado en Colombia, se hace necesario constituir un vínculo conceptual entre los elementos teórico-discursivos que componen la noción de dispositivo y el currículo escolar. Al establecer dicha relación se permite interrogar críticamente los diversos discursos sobre el conflicto que llegan a la escuela en términos del estudio de las valoraciones y comprensiones de lo ocurrido. Con este objetivo en mente podemos partir de la definición que propone Deleuze del dispositivo a partir de un análisis de los planteamientos de Foucault:

Son máquinas para hacer ver y para hacer hablar. La visibilidad no se refiere a una luz en general que iluminara objetos preexistentes; está hecha de líneas de luz que forman figuras variables o inseparables de este o aquel dispositivo. Cada dispositivo tiene su régimen de luz, la manera en que ésta cae, se esfuma, se difunde, al distribuir lo visible y lo invisible, al hacer nacer o desaparecer el objeto que no existe sin ella. (Deleuze, 1990, p. 155)

En este sentido, para hacer ver y hacer hablar la memoria del conflicto armado en nuestro país, se debe posibilitar desde la escuela la discusión de los eventos que la rodearon desde diferentes escenarios, espacios de tiempo y lugares del territorio. Esta puesta en diálogo permite el desarrollo de saberes contextuales sobre el conflicto. Es decir, si estudiantes y maestros dialogan y reflexionan en torno al tema de forma flexible y creativa, sobreponiendo la visión de las narrativas testimoniales de quienes han sido afectados por el conflicto, ante la noción institucionalizada de una verdad oficial proveniente de órganos de poder gubernamental, se posibilita una relación multidireccional con la memoria, reactivando tanto las memorias como los olvidos articulados a las vivencias del conflicto armado.

A partir de esto último, podemos afirmar que la memoria, lejos de ser una construcción objetiva de los hechos de violencia ocurridos en el conflicto, consiste en una compleja lucha por la definición de las narrativas sobre el conflicto armado y, por ende, por la definición de la verdad de este mismo. En esa misma línea, Elizabeth Jelin, investigadora de la universidad de Buenos Aires, propone una mirada a la memoria como

“un espacio de lucha política” (2002, p. 6), en donde existe una permanente disputa contra el silencio y el olvido. Hacer de la memoria una urgente demanda para rescatar del olvido esos eventos de los cuales es necesario aprender para no repetir necesariamente implica ubicar el “espacio de la experiencia en el presente” (Jelin, 2002 p. 13). En este sentido, si desde la escuela se retoma una serie de eventos del pasado que representen experiencias de violencia y conflicto, se posibilita, además de dar voz a las víctimas, contribuir a la formación política, ética y ciudadana de los estudiantes.

Otra de las potencialidades que se desprenden del abordaje de la memoria como dispositivo pedagógico desde una posición activa refiere a la posibilidad de “trabajar, elaborar, incorporar memorias y recuerdos en lugar de revivir” (Jelin, 2002, p. 15). Asumir la necesaria incorporación de la memoria nos permite incluir las subjetividades y experiencias de estudiantes y docentes, constituyéndolos como agentes activos, entre los cuales se da la posibilidad de entretejer historias de vida colectivas e individuales en el marco de la construcción de las narrativas sobre la historia del conflicto. Para Jelin (2002, p. 22), “esta perspectiva permite tomar las memorias colectivas no sólo como datos —dados—, sino también centrar la atención sobre los procesos de su construcción”.

Trabajar la construcción de memoria histórica desde la escuela implica entonces la consideración de elaboraciones colectivas que ubican la revisión del pasado proyectado hacia el futuro, posicionando la relación entre memoria, política, ética y justicia con miras a la no repetición de los hechos violentos y cerrando la posibilidad del olvido. En este sentido, cuando incorporamos la noción de memoria en la escuela, no es posible verla desde una única memoria, por lo que se hace necesario tener en cuenta la pluralidad de memorias que se disputan la legitimidad en la historia del conflicto.

En este punto de la discusión, vale la pena generar una advertencia a modo de recomendación sobre el uso de la memoria del conflicto armado en la acción pedagógica, la cual se ubica en la consideración de los usos y abusos que se pueden hacer de la memoria de los hechos dolorosos. Tzvetan Todorov llamará a esto la lectura “literal o ejemplar de los acontecimientos recuperados” (1995, p. 30). Los eventos del pasado que son considerados violentos o dolorosos no pueden ser abordados desde una mirada literal, ya que esto provocaría que se dé continuidad a los sufrimientos que fueron causados, manteniendo vivos sus efectos. Es por esto último que no se trata de una intención de retomar fielmente los sucesos acaecidos desde la escuela, sino que lo revelador de la acción pedagógica radicaría en la necesidad de conjurar la posibilidad de comprender el pasado convirtiéndolo en un hecho ejemplarizante y aplicable al presente y al futuro.

Por otro lado, el perdón como dispositivo pedagógico permite el abordaje y la comprensión del conflicto con miras hacia la reconciliación. Desde la noción de perdón que Hannah Arendt propone, esbozaremos algunos de los principios que vale la pena retomar en la acción pedagógica. El primero de los elementos que aporta la noción de perdón a la práctica pedagógica surge del reconocimiento de la acción humana como imprevisible e irreversible. Esto supone que toda consecuencia de un hecho violento, aunque no puede ser totalmente revertida, sí puede ser redimida a través del perdón, pues la acción misma de perdonar puede dotar a los hechos del pasado de nuevos significados. Para Arendt (2005, p. 256), “la posible redención del predicamento de irreversibilidad —de ser incapaz de deshacer lo hecho, aunque no se supiera, ni pudiera saberse, lo que se estaba haciendo— es la facultad de perdonar”. El perdón es entonces la posibilidad de que las acciones humanas rediman sus efectos a partir de un nuevo ciclo de comprensión.

Ubicados desde la posibilidad de un nuevo ciclo de comprensión de los hechos que han rodeado la historia del conflicto armado, donde el perdón se asume como acción pedagógica, se da inicio a un nuevo acto humano. Para Arendt, cada acto humano trae consigo algo radicalmente nuevo, por lo que cada acción es en sí misma un acto de creación. En este sentido, el acto de perdonar, que conserva su carácter impredecible en cuanto a sus efectos, al ser retomado desde la acción pedagógica, permite una nueva mirada de los acontecimientos de violencia en la historia, pues si bien no es posible hacer desaparecer los eventos del pasado y los daños que hayan causado, sí se puede proyectar un nuevo rumbo hacia el futuro.

Cuando en la escuela se habla de eventos como masacres, desplazamientos forzados, asesinatos selectivos y demás acciones violentas que rodean la historia del conflicto armado en Colombia, se genera una nueva acción sobre estos hechos, se ponen en diálogo estos eventos bajo diversas miradas, y se posibilita el encuentro con los otros y sus discursos. Justamente esto último sería otro de los efectos que como dispositivo pedagógico se pone en juego desde la labor de asumir el perdón, en la medida en que esta acción pedagógica implica la “pluralidad, de la presencia y actuación de los otros, ya que nadie puede perdonarse ni sentirse ligado por una promesa hecha únicamente a sí mismo” (Arendt, 2005, p. 257). Para perdonar se necesita de los otros y, en medio de esta relación, se definen espacios de reconocimiento, respeto, acción y libertad frente aquello que los demás tienen por decir.

Ahora bien, a partir de esta comprensión de la memoria y el perdón como dispositivos pedagógicos, resulta pertinente preguntarse lo siguiente: ¿tratar los hechos violentos con una perspectiva hacia el futuro traería consigo la posibilidad de que fueran

olvidados? La consideración de Arendt al respecto de que “el perdonar, sirve para deshacer los actos del pasado” (Arendt, 2005, p. 256) no implica que sean olvidados, pues necesariamente para perdonar hay que recordar, hacer memoria de lo ocurrido. Quizás la fuerza creadora del perdón radica precisamente en la capacidad de recordar los hechos bajo una nueva fuerza que emerge de la confianza para seguir adelante. Esta fuerza renovadora del perdón, sin lugar a duda, permite que desde la acción pedagógica se configuren nuevas formas de relacionamiento social con miras a la reconciliación.

Por último, pero no menos importante, resulta necesario considerar la relación existente entre perdón y promesa. La facultad de prometer es vista por Arendt como una acción de libertad, en la medida en que

Prometer es dominar esta doble oscuridad de los asuntos humanos y, como tal, es la única alternativa a un dominio que confía en ser dueño de uno mismo y gobernar a los demás; corresponde exactamente a la existencia de una libertad que se concedió bajo la condición de no-soberanía. (Arendt, 2005, p. 262)

Para Arendt, la promesa surge de la voluntad humana, por lo que quien asume una lo hace desde una condición libre y desde la relación con los demás; no es posible entonces asumir un compromiso en soledad. En este sentido, desde la acción pedagógica es posible potenciar la capacidad de compromiso con el otro, fomentando relaciones de respeto y reconocimiento mutuo.

CONCLUSIONES

Luego de construir algunos aportes sobre las potencialidades críticas que se desprenden de comprender la escuela como un dispositivo pedagógico en el marco de la construcción de memoria histórica del conflicto armado colombiano, tomando como ejes la verdad, el perdón y la reconciliación, es importante resaltar, a modo de conclusión, algunas de las reflexiones aquí planteadas.

Empezaré por recordar la función de la escuela en la tarea de hacer ver y hablar sobre la memoria del conflicto. Sin lugar a dudas, la escuela, al constituir como dispositivos pedagógicos a la memoria y al perdón, está siendo generadora de un diálogo constructivo sobre la verdad del conflicto. Dicha discusión necesariamente debe comprender los eventos que rodearon los hechos de dolor y violencia desde una perspectiva territorial, en la que se ubiquen diversos escenarios en condiciones de modo, tiempo y lugar que posibiliten la construcción de un futuro que aprenda de los errores vividos, e inicie la senda hacia la reconciliación y la no repetición. La escuela ocupa un lugar preponderante

en la superación de la violencia, pues a través de la práctica pedagógica se pueden establecer medios de reflexión que lleven a la superación del conflicto interno.

De la misma manera, al ser la escuela un lugar de encuentro con el otro, posibilita la construcción de diversas narrativas sobre el conflicto armado colombiano, allanando un importante camino hacia el reconocimiento de la pluralidad. Este elemento resulta importante para la sanación y el perdón, pues evitar la configuración de verdades únicas u oficiales, que puedan llegar a desconocer los diferentes impactos que ha tenido la violencia armada en Colombia sobre su población, fomenta el reconocimiento de otras voces diversas que en medio de su pluralidad se encuentran relacionadas entre sí con miras a la construcción colectiva y dialógica de la verdad sobre el conflicto. Además, la escuela debe posibilitar ambientes de confianza, respeto y reconocimiento, acompañando de forma pedagógica y reflexiva a quienes decidan hacer parte de la narración del conflicto, para, de esta manera, generar condiciones de igualdad y solidaridad entre quienes le apuestan a la reconstrucción de los hechos de violencia que han configurado las dinámicas mismas de la conflictividad política colombiana.

En este sentido, la tarea pedagógica por la reconstrucción de la memoria histórica incluye los entramados y las diversas relaciones sociales que han atravesado el conflicto, la búsqueda de argumentos, consensos y tal vez desacuerdos que existan en las narraciones, a fin de generar espacios de reconocimiento, perdón y no repetición del conflicto armado. La escuela y su acción pedagógica tienen la posibilidad de conjurar caminos hacia un país en paz que aprenda de lo ocurrido y esté dispuesto a que aquello no vuelva a ocurrir en el futuro.

REFERENCIAS

- Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera (2016). *Cancillería*. https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Fotos2016/12.11_1.2016nuevoacuerdofinal.pdf
- Apel, K. (1991). *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Paidós.
- Arendt, H. (1996). Verdad y política. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (pp. 81-98). Península.
- Arendt, H. (2016). *La condición humana*. Paidós.
- Arendt, H. (2018). *Entre el pasado y el futuro*. Paidós.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En *Michel Foucault filósofo* (pp. 15-30). Gedisa.

Hayner, P. (2008). *Verdades innombrables: el reto de las comisiones de la verdad*. Fondo de Cultura Económica.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.

Nietzsche, F. (1985). *La ciencia jovial*. Monte Avila.

Nietzsche, F. (1996). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Tecnos.

Todorov, T. (1995). *Los abusos de la memoria*. Paidós.

COMPONENTES ÉTICOS DE LA FORMACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Ángela Salas García

Este texto fue escrito en el contexto de un programa de educación en derechos humanos. Su objetivo es discutir algunos aspectos éticos que hacen parte de la enseñanza de los derechos humanos en Colombia y así se introduce la reflexión sobre estos en el área de la filosofía moral. El propósito es discutir los aspectos éticos presentes en los derechos humanos que resultan pertinentes en los programas educativos.

El programa del Diplomado en Derechos Humanos y Ciudadanía es una respuesta de la universidad al compromiso de participar en la construcción de paz. Es previsible que un programa de formación en derechos humanos incluya como contenido central el estudio de herramientas jurídicas, historia y consecuencias sociales de estos derechos. Lo que no resulta evidente es el contenido ético de esta iniciativa. Este texto explica, desde los componentes de dicho programa, por qué la formación en derechos humanos abarca contenido y propósitos éticos.

El término “derechos humanos” hace referencia a un fenómeno histórico, jurídico y social. En los tres ámbitos es una respuesta a la necesidad de reestablecer la paz entre las naciones y promover el reconocimiento de acciones de no daño. El enfoque jurídico del concepto abarca los instrumentos, instituciones, procedimientos, legislación,

declaraciones, protocolos y acuerdos por medio de los cuales se justifica la defensa de la vida y de los mínimos de acción sin daño de los integrantes de un país y de las interacciones entre diferentes naciones.¹ Todos estos instrumentos han sido desarrollados en diferentes momentos y lugares del mundo como respuesta a eventos violentos que resultan inconvenientes e indeseables para la humanidad. Por ello es un fenómeno histórico. Como fenómeno social, los derechos humanos son la cobertura que alcanzan las declaraciones, los pactos, los tratados y las normas desde su efecto en las relaciones humanas en la búsqueda de una convivencia pacífica. La consolidación de instrumentos de protección y defensa de derechos humanos regula las acciones de todos los actores sociales.

Según esto, los derechos humanos son un fenómeno asociado a la búsqueda de paz entre personas y entre naciones. Por ejemplo, el derecho internacional humanitario² (DIH) constituye la carta de principios de acción sin daño que procuran seguir las fuerzas armadas de los países que suscriben el protocolo de las Naciones Unidas. Sin embargo, su cumplimiento no es absoluto dadas las complejidades de la acción militar. Así, los derechos humanos se revelan en los discursos, pero no necesariamente en acciones. Paradojas como estas son una razón por la cual tiene sentido estudiar, enseñar y difundir información sobre los derechos humanos.

Por su parte, la ética es una rama de la filosofía que se ocupa de la justificación de las decisiones y acciones humanas. Una interesante distinción entre ética y moral es ofrecida por Tugendhat (1997), quien señala que la primera es la ciencia que se ocupa de la segunda. El objeto de estudio de la ética es la moral o las morales (término que hace referencia al vocablo griego *mores*), es decir, las costumbres, los criterios de acción, los principios y las normas o convenciones que subyacen a las acciones humanas. Siguiendo a Tugendhat, se puede decir que un instrumento como la declaración de los derechos

1 El Sistema Interamericano de Derechos Humanos (SIDH) es un sistema regional de promoción y protección de los derechos humanos que fue creado por los Estados miembros de la Organización de los Estados Americanos (OEA) a partir de una serie de instrumentos internacionales que consagran estos derechos y definen las obligaciones de los Estados para su respeto y garantía. Hay por los menos quince instrumentos de este sistema que velan por la protección de las personas y las naciones, de los cuales son elementales la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre de mayo de 1948; la Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José de Costa Rica) de 1969 con vigencia hasta 1978; el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador) de 1988; el Protocolo a la Convención Americana sobre Derechos Humanos Relativo a la Abolición de la Pena de Muerte de 1990.

2 Como parte del derecho de Ginebra, los Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949 y protocolos adicionales (1977), se acuñó el concepto DIH para referirse a "la rama del derecho internacional destinado a limitar y evitar el sufrimiento humano en tiempo de conflicto armado" ("Derecho Internacional Humanitario", s.f.). El DIH se sostiene en instrumentos como la Declaración de San Petersburgo (1868), Convenios de La Haya (1899, 1907) y reglamento adjunto (1907).

humanos es un conjunto de recomendaciones concretas para la acción, con pretensión de universalidad y carácter vinculante en el sentido de su cumplimiento. Así aparece una primera coincidencia entre los derechos humanos y la ética: el estudio y la enseñanza de los derechos humanos es el estudio de un constructo *moral*, como la Declaración Universal de Derechos Humanos.³

El sustento de esta afirmación se puede dar explorando los temas abordados en el diplomado con su respectivo contenido. De esta manera, se ofrecen detalles de la correspondencia entre los temas abordados en el diplomado, sus aspectos éticos y el discurso de derechos humanos, como aparece en la tabla 1.

Tabla 1. Relación de temas abordados y contenidos trabajados

Tema o problema estudiado en el diplomado	Tesis	Contenido ético, valores	Contenido DD. HH.
Desconexión moral	Omisión de las propias acciones y del daño que puedo ocasionar individualmente en otras personas.	Responsabilidad moral Autonomía Igualdad Empatía	Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (1999, vig. 2001).
Reconocimiento de la diversidad y la diferencia	La población colombiana está conformada por comunidades que requieren reconocimiento. Históricamente han sido objetos de exclusión.	Respeto Equidad Inclusión Solidaridad	Artículo 5 y 7 de la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (2 de mayo de 1948). Mecanismos de protección.
Líderes sociales en Colombia (“La CIDH expresa”, 2020)	Protección de las personas que reclaman el cumplimiento de los derechos humanos.	Solidaridad Cooperación Empatía Verdad	SIDH: Declaración de Principios sobre Libertad de Expresión (2000).

³ Proclamada en la Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José) de 1969 y sus 25 Estados miembros (“La Declaración Universal de los Derechos Humanos”, s.f.).

Tema o problema estudiado en el diplomado	Tesis	Contenido ético, valores	Contenido DD. HH.
Estado de la defensa de DD. HH. en Colombia	Balance desalentador por la prevalencia de acciones violentas, grupos armados y violencia por causas políticas.	Rendición de cuentas Responsabilidad política Cooperación Solidaridad	<ul style="list-style-type: none"> - Regulación más completa de conflictos armados internacionales (PA-I) y no internacionales (PA-II). - Convenios de La Haya (1899, 1907) y reglamento adjunto (1907). - Sentencia del TMI (1946): - “Los crímenes contra el derecho internacional son cometidos <i>por hombres</i>, no por entidades abstractas y, sólo <i>castigando a los individuos</i> que cometen tales crímenes puede darse aplicación a las disposiciones del derecho internacional”.
Educación política, educación en democracia, educación para la paz	Hay una tendencia reciente a incluir el tema de la paz en las políticas educativas nacionales. Se propone como complemento a la formación para la democracia y ciudadanía.	Cultura política Verdad Memoria	<ul style="list-style-type: none"> - Boletín del SG sobre observancia del DIH por UNDPKO (1999). - Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición: - Unidad de Búsqueda de Personas Desaparecidas (UBPD). - Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (CEV). - Jurisdicción Especial para la Paz (JEP).

Tema o problema estudiado en el diplomado	Tesis	Contenido ético, valores	Contenido DD. HH.
Lúdicas de memoria, reconocimiento y pedagogías de paz	Memoria, recuerdo, homenaje, testimonio, empatía, cuidado, lenguajes artísticos, pedagogías lúdicas.	Resiliencia Memoria Participación ciudadana Empatía Honestidad Compasión Reconocimiento Verdad	“Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera” (24 noviembre del 2016).

Fuente: elaboración propia

En la tabla 1 se incluyen conceptos o valores que subyacen a cada tema. Siguiendo el propósito del texto, la tercera columna está asociada a los aspectos éticos de la educación en derechos humanos. Se explican los conceptos que se repiten en las diferentes categorías y que son objeto de la filosofía moral:

La *responsabilidad moral* hace referencia a las respuestas que las personas dan por las acciones que realizan. En caso de ocasionar un daño, una persona puede reconocer su responsabilidad moral admitiendo que su acción fue la causa del sufrimiento (Feinberg, 1970). Así, es una capacidad humana de identificar el rol que una persona cumple en relación con las consecuencias en una situación específicas (Wallace, 1998). Los casos más problemáticos asociados a este tema son los relacionados con la responsabilidad de los integrantes de las fuerzas armadas respecto a las acciones de defensa que realizan acudiendo a armas. Episodios como la desaparición de jóvenes disidentes en sociedades sometidas a regímenes dictatoriales muestran carencia de responsabilidad moral por parte de quienes cometen los crímenes.

Los conceptos de *libertad y autonomía* subyacen al origen de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Son una evidencia del contenido ético de dicha área. Ambos conceptos suponen la capacidad humana de actuar siguiendo la guía de la propia razón o de la deliberación, por ejemplo, el optimismo que hay respecto a la humanidad, la cual es vista como capaz de comprender la capacidad propia de regulación y de acción orientada a evitar el sufrimiento (Card, 2002). Estos conceptos aparecen en todos los tratados e instancias de derechos humanos porque los escenarios de guerra y

conflicto armado han mostrado, históricamente, que el no reconocimiento de libertades y la represión sobre los seres humanos en cuanto a su acción ciudadana son una causa importante en el escalamiento de la violencia (Strawson, 1995). La principal lección que dejó la Revolución Francesa fue la necesidad de reconocer en todos los seres humanos la libertad. Por este antecedente, entre otros, se incluyeron la libertad y la autonomía en los tratados de ciudadanía y en la carta política de varios países. No obstante, los acontecimientos posteriores, como la guerra de los Balcanes, muestran que la lección sobre la libertad humana es difícil de comprender e incorporar en las acciones y decisiones políticas. Ello supone la necesidad de una reflexión constante sobre ambos términos que oriente a las personas en cuanto a su necesidad y conveniencia. En este sentido, cabe afirmar que la educación en derechos humanos está estrechamente vinculada a la comprensión de las humanidades.

El concepto de *empatía* fue estudiado por David Hume (1992) y Adam Smith (1997), y cobra relevancia en esta área porque define una reacción a la experiencia de otras personas. Es la capacidad de reconocer que una acción produjo dolor en otros y es moralmente censurable; la empatía es lo que le permite a alguien avergonzarse o arrepentirse de ocasionar una acción dolorosa. Entonces, no es posible sentir culpa o indignación si no existe una capacidad de entender, además de lo incorrecto de la acción, la condición de vulnerabilidad y sufrimiento de la víctima. Dicha comprensión está en el centro de la defensa de los derechos humanos. Por su parte, la primera característica de la *simpatía* que menciona Hume es que “la simpatía no es sino la conversión de una idea en impresión por medio de la fuerza de imaginación” (TNH II, III, VI, 427). Esto significa que la simpatía es la capacidad humana, fundada en la imaginación, de obtener una idea de una experiencia que no es propia, ni es resultado de una situación personal. La representación de tales ideas hace posible, a su vez, la re-creación de los sentimientos de otros seres humanos.

Al respecto, Smith define la empatía afirmando que “en toda pasión que el alma humana es susceptible de abrigar, las emociones del espectador siempre se corresponden con lo que, al colocarse en su mismo lugar, imagina que son los sentimientos que experimenta el protagonista” (Smith, 1997, p. 52). Según él, se distinguen un espectador y un protagonista que establecen una relación por medio de la imaginación. Además, admite que se puede usar el término *simpatía* “para denotar nuestra compañía en el sentimiento ante cualquier pasión” (Smith, 1997, p. 52). Al hablar de acompañar a otro en su sentimiento, Smith resalta la capacidad humana de comprender emociones ajenas y le atribuye al espectador el rol de acompañante, pero resalta el sufrimiento. Esta definición

privilegia la capacidad de imaginar la experiencia y la reacción de una víctima. Si bien sus propuestas no desarrollan la pregunta por la educación moral, dan los principales indicios para hablar de una educación de los sentimientos morales hacia las víctimas. La simpatía es, por ello, una capacidad humana que permite hacer evaluaciones morales, es decir, que constituye un criterio de aprobación y reprobación. La educación en derechos humanos requiere poner en práctica esta capacidad humana para la comprensión de los procedimientos, las herramientas y los discursos de los derechos humanos.

La *igualdad* es también un concepto fundador del discurso y del fenómeno de los derechos humanos. La experiencia histórica muestra, en los episodios de guerra, que admitir diferencias y jerarquías entre los seres humanos y su procedencia o capacidades tiene la consecuencia de generar violencia en formas como la humillación, la tortura, la esclavitud y el genocidio. Gracias al reconocimiento de la igualdad se han consolidado procedimientos en salud y participación ciudadanas que eran impensables hace un siglo. Sin embargo, este ideal sigue sin cumplirse para todas las personas, y constituye el centro de las demandas y protestas sociales alrededor del mundo (Sansom y Sultan, 2016). De la misma manera, es un gran reto político y cultural porque, en la práctica, la atención igualitaria es difícil de lograr y resulta más oportuno referirse a la *equidad* en el sentido de garantizar a cada persona respaldo en sus necesidades básicas. Además, la tendencia a la estratificación y jerarquización originada en diferentes instituciones sociales da cuenta de la dificultad de comprender el concepto de la igualdad y sugiere tareas específicas en el área de la educación en derechos humanos.

Los términos *solidaridad* y *cooperación* están asociados al apoyo, compañía y comprensión de la situación de otras personas; se trata de reconocer las necesidades que tienen otros y actuar conforme a ellas, en la medida que la situación personal lo permita. No se trata de sacrificios, sino de acompañamiento a las personas en desdicha, el cual puede ser compañía, respaldo, acciones, e incluye la capacidad de denunciar el sufrimiento o de señalar que son objeto de injusticia y de ultrajes. La misma idea se encuentra en el fondo de la cooperación, que consiste en actuar con el propósito de generar beneficios para varias personas, incluyéndose así mismo (Scanlon, 1998). Se basa en la idea contraria al egoísmo, es decir que el beneficio de otras personas equivale a un beneficio personal.

Hasta aquí se describió el contenido de algunos elementos que la ética o filosofía moral provee y ha estudiado durante varios siglos con el propósito de señalar los puntos de encuentro entre estos conceptos y la educación en derechos humanos. En la siguiente sección se desarrolla el argumento de las coincidencias entre ética y educación en derechos humanos.

DE LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA A LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

El argumento central de esta sección es que la ética es un enfoque educativo naturalmente asociado a la educación en derechos humanos. Ambos caben en una gran categoría que se puede denominar “educación para la democracia”, en la que el concepto de ciudadano aparece como unidad constitutiva. Su perfil consiste en un ser dotado de derechos y libertad, y abarca aspectos morales como: la dignidad, la libertad, el respeto, la participación, la capacidad de elección, la equidad, la justicia y la igualdad de derechos que, a su vez, son aspectos abarcados por los tratados y herramientas de derechos humanos.

El sistema que rodea al ciudadano, sus iguales y las figuras de gobierno operan desde el reconocimiento de estos rasgos y la defensa de sus derechos. Por otra parte, Dewey (1966) ofrece una teoría que cuenta con un importante componente ético porque allí sostiene que la educación es un pilar de la democracia y que, a su vez, esta última es una característica de la educación. Incluye conceptos como solidaridad, equidad, justicia y bien común, que resultan fundamentales en la ética. Hay una relación entre la democracia y la educación porque, a través de la segunda, los ciudadanos pueden adquirir las capacidades necesarias para llevar sus propios planes de vida, ser agentes productivos y participar en los procesos que generan justicia. Por eso, el aporte de Dewey es que, en una sociedad democrática, el fin primordial de la educación es la generación de una forma de vida pacífica.

En la descripción de los roles de docentes y estudiantes, Dewey hace énfasis en que la ética está latente en el ejercicio de la docencia, pues señala que la responsabilidad del profesor con su ocupación y el respeto hacia los estudiantes son centrales en la relación que trae como consecuencia el aprendizaje. Así, sugiere que la educación en derechos humanos es un tipo específico de educación en la que se abordan valores y principios democráticos. Además, se resalta el rol de cada participante, el estudiante con su propio contexto, intereses, inquietudes, necesidades y capacidades y el profesorado en su relación con los aprendices.

La enseñanza de la ética está centrada en la reflexión sobre las propias acciones, los principios y la deliberación moral, así que tiene consecuencias en la acción ciudadana y en la preservación de la paz o la mitigación de la guerra. Una sociedad conformada por ciudadanos que reproducen la violencia carece, en el fondo, de compromiso ético, en el sentido que se expresa en las definiciones incluidas arriba. La conexión entre ética y paz fue mencionada por Jonathan Glover. En *Humanidad e inhumanidad* (1999), planteó

la búsqueda de los orígenes éticos de la guerra y reconstruyó episodios históricos para señalar que la guerra y la paz son un asunto de ética. Cada episodio fue ocasionado por fallas en aspectos como la justicia, la libertad y por excesos cometidos dada la falta de reconocimiento del valor humano de las personas.

Lo anterior recoge términos que abarcan, en definitiva, aspectos éticos. Así, se sostiene que la enseñanza de la ética es un elemento naturalmente asociado e incluso fundamental en la educación orientada a los derechos humanos. El presente texto recoge esta idea porque pocas veces se sostiene y se demuestra que la ética reúne los conceptos teóricos asociados al estudio y defensa de los derechos humanos. Al respecto, es posible proponer un ejercicio de reflexión en el que se tome cualquier artículo o afirmación de los protocolos o declaraciones de derechos humanos y se extraigan sus conceptos éticos. Con ello, los estudiantes descubren fácilmente un vínculo práctico entre la ética y los instrumentos de promoción y protección de derechos humanos. La identificación del contenido ético es evidente cuando su lectura se realiza con el propósito de conocer su origen y su sentido, más que su carácter normativo.

RETOS DE LA EDUCACIÓN EN VALORES Y EN DERECHOS HUMANOS

El vínculo entre valores y derechos humanos se da porque la democracia está fundada en un valor: la libertad. Los instrumentos de defensa de los derechos humanos no son otra cosa que herramientas para defender este valor, por eso preservan la ética que nos reintegra la condición de humanidad tan frágil en los contextos de guerra.

Siendo la ausencia de valores democráticos el punto de partida de los conflictos políticos, se anticipa la necesidad de una educación asociada a la democracia y a la educación ciudadana como elementos que pueden colaborar con la reducción de tensiones que generan la guerra. Al respecto se retoma la idea inicial que se dio en la definición de enseñanza de la ética, según la cual parte de los fundamentos teóricos de la ética se encuentra en la historia de las ideas políticas. Se puede decir que la defensa de derechos humanos es, en otros términos, una forma de perseguir la democracia en el sentido clásico del término asociado al gobierno de las mayorías.⁴ Se resaltan allí las

4 “Tenemos un régimen político que no emula las leyes de otros pueblos, y más que imitadores de los demás, somos un modelo a seguir. Su nombre, debido a que el gobierno no depende de unos pocos sino de la mayoría, es democracia. En lo que concierne a los asuntos privados, la igualdad, conforme a nuestras leyes, alcanza a todo el mundo, mientras que en la elección de los cargos públicos no antepone las razones de clase al mérito personal, conforme al prestigio de que goza cada ciudadano en su actividad; y tampoco nadie, en razón de su pobreza,

nociones de igualdad, voluntad, justicia, equidad y no gobierno de las élites, por ende, una organización racional de la política. El deterioro de esta última es una causa del inicio de un conflicto político que escala hasta convertirse en conflicto armado. El conflicto suele revelar la tensión y oposición de bandos que defienden, por una parte, el rescate de valores democráticos (libertad, solidaridad igualdad) y, por otro, posturas a favor del statu quo, o formas de gobierno y organización política que responden a necesidades prácticas y a la conveniencia de quienes están previamente anclados en el poder. Cuando resulta imposible gestionar y resolver este tipo de tensiones se presentan casos en los que el conflicto escala a la guerra o a un conflicto armado.

Las experiencias de países que han vivido conflictos ofrecen ideas respecto a la educación en derechos humanos y sus componentes éticos (Knox y Quirk, 2000). Por ejemplo, según Sacavino (2015), los procesos de transición democrática en Argentina, definidos como el paso de una situación de conflicto violento a la búsqueda de paz, tienen varios elementos, como lo muestra el caso de la transición argentina de la dictadura a la democracia. En esos procesos se generan movimientos políticos, creación de instituciones, llamados simbólicos y otras iniciativas que pretenden difundir un mensaje de no repetición de la guerra.

En el ámbito de la educación superior, Davids y Waghid (2016) se preguntan cuál es el potencial de la universidad para formar en ciudadanía a estudiantes de países en contextos de guerra. Los investigadores argumentan que la enseñanza universitaria en las aulas de Sudáfrica ofrece un lugar relevante para la educación en ciudadanía. Sugieren que la universidad es una comunidad que puede enseñar a manejar la violencia a partir de tres ideas concretas de qué es una educación ciudadana activa: la conexión entre estudiantes mediante la deliberación, la reducción de la capacidad o interés en ocasionarle daño a otra persona y la capacidad de encontrar alternativas diferentes a las acciones violentas que fueron recibidas o que constituyen el actuar cotidiano de su contexto social (p. 8).⁵

encuentra obstáculos debido a la oscuridad de su condición social si está en condiciones de prestar un servicio a la ciudad" (Tucídides, *Historia de la Guerra del Peloponeso*, Libro II, 37, 1-2).

5 "When a university classroom acknowledges the inherent humaneness and therefore connectedness of all students by way of deliberation, compassion and cosmopolitanism, it cultivates a community that acknowledges that all people are always in becoming, at least their being human—that everyone has the potential for 'something worthwhile' but also the impotential for something not worthwhile. To consider citizens of a nation-state in their singularities would be tantamount to seeing them as beings such as those who can prevent or disrupt violence—that is, whatever they (members) want that is lovable. Of course it might be quite endearing for some individuals to inflict pain on others and they might remain captivated by their offences. But what makes it lovable is that someone else also finds the perpetrated act of violence" (pp. 8-9).

El concepto “valores” es muy amplio y, para algunos, problemático por el riesgo de caer en adoctrinamiento. Dado que el programa académico discutido en este texto es ofrecido en el marco de la educación superior, retomo aquí una acepción proveniente de la filosofía ofrecida por Hoyos y Martínez (2004), quienes indican que la formación en valores está íntimamente ligada al diálogo. Para los autores (2004, p. 42),

La autonomía como competencia comunicativa es el *ethos* de la universidad y en ella se basa su sentido de dignidad y de servicio a la comunidad. [...] La comunicación conforma una universidad crítica, abierta a los problemas del entorno, comprometida con la comunidad. La educación en valores comienza por asumir como valor fundamental de la convivencia y el diálogo, que deja de ser mero medio pedagógico para convertirse en forma de participación y en propedéutica de apropiación de la gramática de lo político.

Esto sugiere que las instituciones pueden aportar a la formación en valores, a la vez que se reconoce que estas deben mantener la neutralidad porque dicha formación hace parte del terreno íntimo y privado de las personas.

RETOS EDUCATIVOS PARA LOS PROFESORES DE DERECHOS HUMANOS

El reto consiste en lograr coherencia entre los programas de educación en derechos humanos y el contexto en el que se están formando los ciudadanos. Esto significa articular los discursos con los problemas y los aspectos éticos para que se logre, en efecto, un aporte de la educación para la transformación social y, en sociedades como la colombiana, para los derechos humanos.

La inquietud por enseñar ética en la universidad se ha planteado también como una pregunta por la estructura de los planes de estudios creados para la formación de profesionales (Escámez *et al.*, 2008) como un aspecto de su educación como universitarios y como una función social que tiene la institución. Cabezudo (2013) ve la educación para la paz y los derechos humanos como un desafío. Propone que es necesario revisar conceptos tradicionales, evaluar prácticas pedagógicas y elaborar proyectos desde cada uno de nuestros espacios de vida y trabajo. Dice que la educación tiene un compromiso por la paz porque “el aprendizaje atraviesa las paredes de la escuela, contribuyendo a la sensibilización de la opinión pública y mejorando las relaciones humanas mediante el diálogo y la participación colectiva en actividades pedagógicas de significación social”

(p. 49). Esta idea resalta que la educación es un lugar para cultivar a los ciudadanos, la cual, sin embargo, está latente desde hace mucho tiempo.

Por otra parte, Magendzo (2011) toma su propia experiencia como víctima de la violencia de Estado para defender la idea de educar para la paz desde la ética. Para ello incluye, dentro de los contenidos de ética y derechos humanos que ofrece como profesor, la propia historia de vida asociada al perfil docente; por ello, la labor de la educación en derechos humanos no ocurre de manera accidental, sino que es el resultado de una historia de vida personal. En este mismo sentido, Matchett (2008) menciona a los profesores como protagonistas y como los que deben asumir los retos que permitirían mejorar la educación y orientarla para lograr formar profesionales integrales. Da diversas razones por las que es pertinente incluir la ética como parte de la educación superior, pues identifica un conjunto básico con resultados de aprendizaje éticos que pueden ser perseguidos, explícitamente, con la educación sin retar la libertad académica e individual del personal educativo. Por ende, sugiere que las universidades deben adoptar un modelo propio de enseñanza de la ética (p. 25).

La trascendencia o huella de la educación es una idea respecto a la docencia en derechos humanos. En términos de Joldersma (2016), significa que los profesores dejan una huella o recuerdo en los estudiantes. El propósito de enseñar está ligado con ese legado, los profesores hacen su trabajo esperando que los estudiantes se lleven alguna reflexión, concepto, habilidad o conocimiento. Según Joldersma (2016), ese resultado solo es posible en la medida en que se entabla una relación entre profesor y estudiante. En su tesis indica que esta relación supone unos rasgos levinasianos como el respeto de parte de ambos y el reconocimiento de la situación del otro. En el mismo sentido, Biesta (2013) sostiene que los profesores pueden dejarle algo a los estudiantes y que así se justifica la vocación que tienen hacia su profesión.

LA ÉTICA Y LOS DERECHOS HUMANOS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Algunas investigaciones toman como objeto la enseñanza de la ética en contextos universitarios e incluyen sus contenidos en asignaturas disciplinares, pero esto requiere una disposición y convicción de los profesores (Correa, 2019). La ética del profesional es ciudadanía porque es una respuesta a las necesidades de un contexto.

Al respecto, hay debates sobre la suficiencia de los códigos como material de estudio en la formación de la ética profesional. En este sentido, la honestidad, el sentido

de compromiso social, la responsabilidad y la disciplina son claves en la formación del estudiantado (Guerrero y Paternina, 2012). El contenido de los códigos de ética no alcanza a expresar la complejidad de la participación o responsabilidad que tiene un profesional con la sociedad. Si bien se mencionan unos aspectos como evitar el daño en la profesión médica, sigue existiendo una carencia en lo referente a la función social de la medicina (Beauchamp, 2008). El problema aparece cuando no se realiza una lectura crítica de sus fundamentos, de su pertinencia en el contexto o de su viabilidad en un grupo específico. Así, el riesgo de estudiar ética profesional desde los códigos de ética consiste en limitar el análisis crítico de los deberes que tiene la profesión frente a la sociedad.

La principal preocupación de los expertos es suponer que al realizar formación ética desde los códigos de ética se resuelve por completo la necesidad de ese tipo de formación. Los códigos de ética son listas de normas (perspectiva deontológica) que simplemente regulan aspectos básicos y evidentes de la profesión. Si bien dichos códigos permiten plantear los deberes de los profesionales, hay un debate respecto a su función y a los alcances que tienen; la duda se expresa señalando que “no basta, por ejemplo, conocer los códigos éticos de las profesiones, sino que debe promoverse la formación moral de la persona” (Barba y Romo, 2005). Este argumento sugiere que, si bien hay reglas que regulan el ejercicio de las profesiones, estas, a su vez, tienen una función social que no está contemplada en los códigos de ética. Dichos textos recogen normas previamente existentes que no tienen algún contenido moral, sino que equivalen al cumplimiento de deberes y son declaraciones de deberes que los profesionales/estudiantes desconocen.

CONCLUSIONES

Las apreciaciones presentadas en este texto sugieren que es oportuno contar con espacios de formación que les permitan a los profesionales identificar problemas de ética asociados a la condición de humanidad de los ciudadanos como integrantes de una sociedad, y no solamente como agentes que desarrollan una labor u oficio. En este sentido, la educación en derechos humanos hace parte de la formación profesional, pero además complementa la enseñanza de la ética.

Estas apreciaciones resaltan la potencia de la educación superior para promover la comprensión de los otros por medio del diálogo y la empatía, y las posibilidades de trasladar esa comprensión a problemas más globales asociados a los derechos humanos y a la condición de humanidad de las víctimas en un conflicto. Además, los planteamientos presentados sugieren que la formación de estas habilidades en la educación superior es una manera de evitar la reproducción de la violencia en la medida en que este tipo de

educación está centrada, necesariamente, en el reconocimiento del sufrimiento de otros seres humanos y tiene como orientación la reducción de las posibles acciones violentas de los estudiantes en su rol de profesionales y ciudadanos.

REFERENCIAS

- Barba, J. B. y Romo, J. (2005). Desarrollo del juicio moral en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 67-92.
- Beauchamp, T. (2008). *Principles of biomedical ethics*. Oxford University Press.
- Biesta, G. (2013). Receiving the gift of teaching: from 'learning from' to 'being taught by'. *Studies in Philosophy and Education*, 32, 449-461.
- 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. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=848/84825694007>
- Card, C. (2002). El paradigma de la atrocidad. En C. de Gamboa Tapias (Comp.), *Justicia transicional: teoría y praxis* (pp. 16-54). Universidad del Rosario.
- Correa Casanova, M. (2019). De la ética a la ética aplicada. En M. Correa, J. Montoya y E. Mealla (Comps.), *Ética aplicada. Perspectivas desde Latinoamérica* (pp. 3-39). Universidad de los Andes.
- Davids, N. y Waghid, Y. (2016). Higher education as a pedagogical site for citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 11(1), 34-43.
- Derecho Internacional Humanitario (s.f.). Organización de los Estados Americanos. http://www.oas.org/es/sla/ddi/derecho_internacional_humanitario.asp.
- Dewey, J. (1966 [1916]). *Democracy and education. Middle works, 1899-1924*. Vol. 9. Southern Illinois University Press.
- Escámez, J., García López, R. y Jover, G. (2008). Restructuring university degree programmes: a new opportunity for ethics education? *Journal of Moral Education*, 37(1), 41-53.
- Feinberg, J. (1970). *Doing and deserving: essays in the theory of responsibility*. Princeton University Press.
- Glover, J. (1999). *Humanity: a moral history of the twentieth century*. Jonathan Cape.

- Guerrero Useda, M. y Paternina, D. (2012). Enseñanza de la ética y la educación moral, ¿permanecen ausentes de los programas universitarios? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15, 122-135.
- Hoyos-Vásquez, G. y Martínez-Quintero, M. (Coords.) (2004). *¿Qué significa educar en valores hoy?* Octaedro/OEI.
- Hume, D. (1992). *Investigaciones sobre el entendimiento humano* (M. De Holguín, Trad.). Editorial Norma.
- Joldersma, C. (2016). The temporal transcendence of the teacher as other. *Educational Philosophy and Theory*, 48(4), 393-404. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1041010>
- Knox, C. y Quirk, P. (2000). The comparative context for peace building. En *Peace building in Northern Ireland, Israel and South Africa*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780333977781_1
- La CIDH expresa su preocupación por el incremento de la violencia en Colombia en territorios con presencia de grupos armados ilícitos (13 de octubre del 2020). *Organización de los Estados Americanos*. <http://www.oas.org/es/cidh/prensa/comunicados/2020/251.asp>
- La Declaración Universal de los Derechos Humanos (s.f.). *Naciones Unidas*. <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Matchett, N. J. (2008). Ethics across the curriculum. *New Directions for Higher Education*, 142, 25-38.
- Magendzo, A. K. (2011). Why are we involved in human rights and moral education? Educators as constructors of our own history. *Journal of Moral Education*, 40(3), 289-297. <https://doi.org/10.1080/03057240.2011.596327>
- Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. *Folios*, 41, 69-85. <https://doi.org/10.17227/01234870.41folios69.85>
- Sansom, M. y Sultan, B. (2016). Higher education as the catalyst of recovery in conflict-affected societies. *Globalisation, Societies and Education*, 14(3), 403-421. <https://doi.org/10.1080/14767724.2015.1127749>
- Scanlon, T. M. (1998). *What we owe to each other*. Belknap Press of Harvard University Press.
- Smith, A. (1997). *La teoría de los sentimientos morales* (C. Rodríguez Braun, Trad.). Alianza.

- Strawson, P. (1995). *Libertad y resentimiento* (J. J. Acero, Trad.). Paidós.
- Tucídides (1990). *Historia de la guerra del Peloponeso*. Gredos.
- Tugendhat, E. (1997). *Lecciones de ética*. Gedisa.
- Wallace, J. (1998). *Responsibility and the moral sentiments*. Harvard University Press.

EL PAPEL DE LOS DERECHOS HUMANOS Y LA JUSTICIA TRANSICIONAL EN PERSPECTIVA HISTÓRICA: UNA APROXIMACIÓN PRELIMINAR AL CASO COLOMBIANO

María Teresa Palacios Sanabria

Laly Catalina Peralta González

Nicolás González Tamayo

En la actualidad, Colombia atraviesa por un proceso de transición estructurado no solo a partir de los lineamientos consignados en el “Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera” (en adelante acuerdo de paz o acuerdo), suscrito en el 2016 entre el Gobierno colombiano y la entonces guerrilla de las FARC-EP, y en el derecho interno, sino también en las disposiciones emanadas de cuerpos normativos como la Declaración Internacional de los Derechos Humanos (en adelante DIDH) y el derecho internacional humanitario (en adelante DIH). Estos marcos jurídicos imponen al Estado una serie de obligaciones internacionales que han sido incorporadas al ordenamiento interno a través de la figura del *bloque de constitucionalidad*, la cual ha sido tratada y desarrollada mediante sucesivas sentencias de la Corte Constitucional.

Esta contribución a la presente obra colectiva tiene por objeto presentar de manera breve los principales procesos, momentos e hitos históricos que permiten enmarcar el desarrollo tanto del DIDH como de la justicia transicional. En este sentido, el documento será desarrollado en tres partes: en la primera, se estudiará la importancia de

las transformaciones internacionales que se derivan de la creación del marco normativo en favor de la protección de la persona, concretamente del DIDH; posteriormente, se pondrá en consideración el marco normativo nacional relativo a los derechos humanos, específicamente a través de un breve examen de la Constitución Política de 1991 y de su articulación con los tratados internacionales en la materia; por último, se analizarán las particularidades del desarrollo histórico de la justicia transicional, enfatizando en el caso colombiano. Es pertinente señalar que, si bien a través de todo el texto se hará referencia a los elementos históricos y normativos de mayor relevancia, dada la naturaleza de las variables estudiadas, las dos primeras partes tendrán un enfoque prevalentemente jurídico, mientras que en la tercera la orientación será principalmente de carácter histórico.

LA VISIBILIZACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL: TRES PROCESOS EN FAVOR DE LA PROTECCIÓN DE LA PERSONA HUMANA

Como consta en numerosos estudios doctrinales que hacen una reconstrucción de la historia de los derechos humanos, los procesos de positivización de estos últimos se producen primero en los marcos jurídicos internos de los Estados, a través de textos que plasman luchas y reivindicaciones. Al margen de esto, a nivel internacional los derechos humanos adquieren importancia y visibilidad a partir de la adopción de la Carta de San Francisco de 1945, que es uno de los avances fundamentales con los que se renuncia formalmente a la barbarie de la guerra y al desprecio por la humanidad, luego del acaecimiento de las dos guerras mundiales. De este modo, el propio preámbulo del tratado constitutivo de la Organización de las Naciones Unidas (1945) expresa:

Nosotros los pueblos de las Naciones Unidas, resueltos a preservar a las generaciones venideras del flagelo de la guerra que dos veces durante nuestra vida ha infligido a la Humanidad sufrimientos indecibles, a reafirmar la fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana, en la igualdad de derechos de hombres y mujeres y de las naciones grandes y pequeñas, a crear condiciones bajo las cuales puedan mantenerse la justicia y el respeto a las obligaciones emanadas de los tratados y de otras fuentes del derecho internacional, a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad.

Bajo este planteamiento se estructuran las finalidades de la Organización, las cuales consisten en que cada uno de los Estados que se adscriba a este consenso deberá: 1) conducir sus esfuerzos para mantener la paz, la seguridad, la tolerancia y la convivencia pacífica; 2) abstenerse de usar la fuerza y solamente emplearla en beneficio del bien común; y 3) promover el progreso del orden económico y social para todas las naciones.

En desarrollo de lo anterior, surge el reconocimiento de una serie de propósitos y principios que han sido esenciales para el posterior desarrollo del marco jurídico de protección de la persona humana. Entre ellos, es conveniente tener presente la afirmación de la igualdad y la prohibición de la discriminación, elementos que, junto con la dignidad humana, han sido los pilares centrales para el reconocimiento de los derechos humanos (“Carta de las Naciones Unidas”, 1945, art. 1.3).

Es claro que en la Carta de San Francisco no se hace explícito el reconocimiento de derechos a favor de las personas; sin embargo, este tratado fundacional marca el inicio de los procesos de internacionalización de los derechos humanos (art. 1.1.), de humanización del derecho internacional (art. 1.2.) y de desarrollo progresivo de normas (art. 1.3.), que tienen como característica fundamental resguardar a los individuos de la arbitrariedad y fijar precisos límites a la soberanía y potestad discrecional de los Estados. De lo anterior se desprende que hoy día, luego de 75 años de su adopción, sea posible encontrar un robusto conjunto de normas jurídicas no solo del orden universal, sino también desde los contextos regionales, que además de consagrar derechos, han avanzado hacia la creación de mecanismos de protección de diversa índole.

El proceso de internacionalización de los derechos humanos: esfuerzos en permanente construcción

Para 1945, muchos Estados ya contaban con constituciones internas en sus sistemas jurídicos y en ellas existía cierto reconocimiento de derechos para la población sujeta a su jurisdicción. Pese a ello, no se podía hablar de un esquema o ideario común que permitiera la construcción de algún tipo de planteamiento cercano a la universalidad de los derechos como hoy día se concibe.¹ Por esta razón, el otorgamiento de estos reposaba en la exclusiva voluntad de los países y su autonomía era de tal envergadura que no había lugar a injerencia alguna en este ámbito. Muestra de ello es que antes de la adopción del tratado fundacional de la ONU, no existía en el orden internacional ningún tipo

1 La universalidad es una característica de los derechos humanos contenida en el artículo 5 de la Declaración y Programa de Acción de Viena de 1993, aprobada por la Conferencia Mundial de Derechos Humanos el 25 de junio de 1993.

de referente relativo al tratamiento que los Estados debían dar a sus nacionales; los únicos desarrollos que se referían a la persona humana consistían en la precaria regulación respecto a los extranjeros según un estándar mínimo de justicia y civilización (Carrillo, 1999, p. 29), aspecto que no ofrecía mayor claridad en lo atinente a los verdaderos límites de la potestad soberana estatal frente al individuo, ni a si este último era o no titular de garantías que desbordaban la mera voluntariedad de los países.

Por lo anterior, el proceso de visibilización y reconocimiento de derechos en textos jurídicos internacionales, que en muchos casos ya estaban previstos en constituciones internas, marca el inicio de una concepción a partir de la cual se deben validar los consensos comunes relativos a unas garantías mínimas que debían y deben ser respetadas por todos los países que se sumen a dicho acuerdo de contenido global.

Es necesario tener presente que el proceso de internacionalización de los derechos consiste en que estos últimos ya no son únicamente una cuestión de interés o exclusiva competencia de los Estados desde su normativa interna, sino que también lo son respecto del sistema internacional en su conjunto, tanto en el ámbito universal como en los contextos regionales. Este fenómeno contribuye a la construcción y el mejoramiento de garantías para lograr el ideal de desarrollo del proyecto de vida de las personas, presupuesto anclado a los principios de dignidad humana y de igualdad y no discriminación, que deben conducir a la realización de su felicidad.

Si bien este proceso no se hizo evidente en 1945, tres años más tarde, luego de numerosos esfuerzos, los representantes de los Estados parte de la ONU se reunieron para acordar y redactar lo que hoy conocemos como la Declaración Universal de Derechos Humanos (en adelante DUDH) de 1948.² Este instrumento enfrentó un contexto adverso en el que imperaba un gran conflicto ideológico-político (Oraá y Gómez, 1997, p. 44) y que materializaba un verdadero desafío para alcanzar acuerdos desde orillas distintas, representadas, por ejemplo, en la naturaleza misma de los derechos y su fundamentación desde una óptica positivista que se oponía a las concepciones *ius naturalistas*; así también, la pugna entre las vertientes políticas e ideológicas del marxismo, diametralmente distantes de las visiones liberales (Carrillo, 1999, p. 49). Lo cierto es que, en un mundo segmentado por el advenimiento de la Guerra Fría, se logró acordar un texto con 30 artículos que dieron origen al reconocimiento universal de derechos civiles y políticos,

2 Adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948, mediante Resolución 217 A (III).

y a la enunciación de lo que serían los futuros derechos económicos, sociales y culturales en posteriores tratados internacionales.

Es importante tener presente que el proceso de internacionalización de los derechos derivó en su institucionalización, fase consistente en la creación de organismos y organizaciones que promueven la protección y promoción de los derechos humanos (Tantaleán, 2015, p. 2). No puede perderse de vista que este prolífico proceso ha dado origen a la estructuración de los mecanismos convencionales³ y extraconvencionales⁴ de derechos humanos, los cuales a su vez derivan en una robusta clasificación. Entre los convencionales conviene referir los contenciosos, los cuasicontenciosos y los no contenciosos.

Con relación a los contenciosos, es bien conocido que la competencia de la Corte Internacional de Justicia para conocer asuntos relacionados con derechos humanos es bastante restrictiva y residual. Esta situación responde a la imposibilidad de que las personas naturales acudan de manera directa a esta instancia judicial y del hecho de que solamente 19 de todos los tratados referidos a derechos humanos en el ámbito universal pueden ser empleados para determinar la responsabilidad internacional e interestatal del Estado para buscar la protección de los derechos.

En lo que atañe a los mecanismos no contenciosos y cuasicontenciosos, si bien es posible hallar diversos tipos, quizá lo más representativo y empleado se ubica en la competencia de los órganos de los tratados, más conocidos como los Comités de las Naciones Unidas. En el orden de los no contenciosos, un importante número de tratados, sobre todo los pertenecientes al núcleo duro del DIDH, cuenta con un órgano de seguimiento que interpreta el alcance de las disposiciones de los instrumentos que les dan origen. A manera de ejemplo, este es el caso del Comité de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, al cual le corresponde tanto hacer el seguimiento de las obligaciones internacionales contenidas en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, como interpretar las disposiciones de este a través de las observaciones generales que emite (que a la fecha son 37) sobre diversos temas de gran interés para los Estados parte (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2020a). Otra de las funciones de este comité consiste en medir el grado de avance de los Estados que

3 Debe entenderse por tales aquellos que han sido creados en la letra de los tratados internacionales y que responden a tres subclasificaciones: los contenciosos, los cuasicontenciosos y los no contenciosos.

4 Mecanismos creados por medio de resoluciones del Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas y anteriormente por la Comisión de Derechos Humanos de la misma organización.

hacen parte del tratado a través de la recepción de los informes periódicos⁵ y la elaboración de observaciones finales en respuesta a sus reportes.

Los mecanismos cuasiconcenciosos también se desarrollan a través del mandato conferido a los comités, en caso de que existan protocolos adicionales que prevean el sistema de quejas individuales. Mediante este mecanismo el comité puede conocer de situaciones presentadas por personas naturales que alegan que existe una violación a sus derechos humanos en el marco de un tratado en particular, como puede suceder con el primer Protocolo Adicional Facultativo al Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP).⁶

Los mecanismos extraconvencionales adelantados por el Consejo de Derechos Humanos, órgano subsidiario de la Asamblea General de las Naciones Unidas, también desarrollan acciones muy importantes para la protección y defensa de los derechos humanos a nivel universal; entre ellos, vale la pena tener presentes los mandatos temáticos⁷ y por países,⁸ integrados por los relatores especiales, los grupos de trabajo o los expertos independientes. Además de otros procedimientos no tan empleados como las acciones urgentes y las cartas de denuncia (Joseph *et al.*, 2014, p. 310), es pertinente hacer alusión al Examen Periódico Universal (EPU), el cual busca efectuar un análisis cuatrienal, global y constructivo de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario respecto de los 193 países que hacen parte de las Naciones Unidas (Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, 2020).

Debe resaltarse que, de manera paralela, en el continente americano se produjo el proceso de creación del Sistema Interamericano de Protección de los Derechos Humanos, el cual inició en 1948 con la IX Conferencia Internacional Americana,⁹ en la cual se aprobaron los principales instrumentos internacionales de derechos humanos

5 El sistema de informes ante el Comité de Derechos Humanos consiste en que los Estados deben presentar el informe inicial un año después de ratificar el PIDCP y con posterioridad cada cuatro años o cada vez que lo solicite el comité.

6 Para el caso del PIDCP, el primer Protocolo Facultativo Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI) del 16 diciembre de 1966, entrado en vigor el 23 de marzo de 1976, incorpora el mecanismo de quejas individuales en su artículo 9.

7 En la actualidad, en el sistema de la ONU hay 44 mandatos temáticos (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2014).

8 En la actualidad hay 11 mandatos por países (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2020c).

9 Reunida en Bogotá en 1948, la cual contó con la participación de 21 representantes de los Estados del hemisferio (Organización de los Estados Americanos, 2009).

que integran el sistema, entre ellos, el tratado constitutivo de la Organización de Estados Americanos¹⁰ y la Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre¹¹ (en adelante DADH). La DADH constituye una de las piedras angulares en el hemisferio en lo que respecta al reconocimiento de derechos humanos y un hito en la materia a nivel global, no solo por su contenido sino también por su fecha de adopción, pues se adelantó seis meses a la DUDH. De hecho, gran parte de sus disposiciones son reproducidas en la posterior Convención Americana de Derechos Humanos de 1969 (en adelante CADH).¹² Cabe señalar que para el sistema interamericano también se produjo un proceso de institucionalización, pues a partir de la DADH se creó la Comisión Interamericana de Derechos Humanos y con posterioridad, a través del tratado de 1969, se creó la Corte Interamericana de Derechos Humanos.

El proceso de humanización del derecho internacional hace perceptible a la persona

Tanto la Carta de San Francisco como la DUDH contribuyeron en el proceso de visibilización de la persona humana en el derecho internacional público, pues a pesar de que para ese entonces aún no era considerada sujeto de este orden normativo, sí adquirió mayor importancia de la que tenía antes cuando la regla imperativa era el exclusivismo de los Estados y su protagonismo era único. Esta tendencia, extraña para el momento en la que se gesta, origina la producción normativa de lo que hoy conocemos como el derecho internacional de los derechos humanos, una rama del DIP que tiene como propósito fundamental promover la protección de la persona.

En este proceso han sido esenciales los instrumentos integrantes de la Carta Internacional de los Derechos Humanos, partiendo de la Carta de la ONU, toda vez que este tratado es el primero de alcance universal “que afirma solemnemente la fe en los

10 La Carta de la Organización de Estados Americanos ha sido reformada por: el Protocolo de Reformas a la Carta de la Organización de los Estados Americanos Protocolo de Buenos Aires, suscrito el 27 de febrero de 1967, en la III Conferencia Interamericana Extraordinaria; el Protocolo de Reformas a la Carta de la Organización de los Estados Americanos Protocolo de Cartagena de Indias, aprobado el 5 de diciembre de 1985, en el decimocuarto periodo extraordinario de sesiones de la Asamblea General; el Protocolo de Reformas a la Carta de la Organización de los Estados Americanos Protocolo de Washington, aprobado el 14 de diciembre de 1992, en el decimosexto periodo extraordinario de sesiones de la Asamblea General; y el Protocolo de Reformas a la Carta de la Organización de los Estados Americanos Protocolo de Managua, adoptado el 10 de junio de 1993, en el decimonoveno periodo extraordinario de sesiones de la Asamblea General.

11 Aprobada en Bogotá en la IX Conferencia Internacional Americana de mayo de 1948.

12 Adoptada en San José de Costa Rica, el 22 de noviembre de 1969, entrada en vigor el 18 de julio de 1978.

derechos fundamentales de todos los seres humanos, en la dignidad y en el valor de la persona humana” (Villán, 2006, p. 69). Este componente varió la dinámica del DIP y avocó el desarrollo normativo a la incorporación de nuevos valores en los cuales la importancia de la persona humana constituye una limitación para la soberanía absoluta de los Estados, que era la tendencia que venía imperando en el orden internacional hasta ese momento.

Es importante tener presente que uno de los mayores aportes que se reportan del proceso de humanización del DIP consiste en fijar un *estándar de trato único* (Villán, 2006, p. 70) y en la introducción de un nuevo *principio constitucional* (Carrillo, 1999, p. 40): el del respeto a los derechos humanos. Este último contribuye de manera definitiva al logro de uno de los propósitos de la ONU, específicamente de aquel consistente en buscar por todos los medios mantener la paz y la seguridad internacionales, y que ha conducido a la generación de una estructura institucional que permite y da sentido al funcionamiento de los mecanismos de protección que fueron esbozados de manera general en el anterior acápite.

La mayor presencia del individuo en la esfera internacional se hace evidente no solo en la redacción de las normas jurídicas que buscan su protección, sino en la posibilidad de activar mecanismos en su defensa en el evento en que los Estados hubiesen transgredido los compromisos internacionales previstos en los tratados, como se expuso en el apartado anterior.

El desarrollo progresivo de los derechos humanos: un camino de permanentes desafíos

Los dos procesos antes descritos desencadenan el desarrollo de tratados internacionales que propenden por el mantenimiento de la dignidad de la persona. Esta compleja estructura ha conformado lo que alguna parte de la doctrina identifica como el *Código internacional de los derechos humanos* (Villán, 2006, p. 71), el cual está compuesto por una serie de desarrollos normativos con diferentes grados de cohesión y diverso valor vinculante para los Estados. Dentro de estos es necesario resaltar las fuentes convencionales, de las cuales se puede estimar un número de aproximadamente 145 tratados internacionales tanto del orden universal como de los ámbitos regionales. Así también, este cuerpo normativo se ve integrado por otra clase de instrumentos, dentro de los cuales es importante referir las normas del derecho consuetudinario, los principios generales del derecho internacional y los actos de las organizaciones internacionales.

En lo que atañe a los tratados internacionales, la producción normativa ha sido voluminosa, tanto así que los tratados han podido ser clasificados en diversas categorías,

entre ellas los tratados de contenido general, los sectoriales, aquellos que buscan la erradicación de la discriminación y finalmente los que buscan la protección de poblaciones especialmente vulnerables (Villán, 2006, p. 209). Sobre esta segmentada clasificación no existe un consenso doctrinal generalizado; otras divisiones se presentan de manera más sencilla y dividen estos acuerdos entre aquellos de carácter general y los temáticos o sectoriales, donde incluyen las demás subclasificaciones.

Al margen de lo anterior, es ilustrativo ver el alcance y las temáticas de los tratados, toda vez que entre los principales tratados de carácter general de las Naciones Unidas podemos referir, por ejemplo, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos¹³ y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966.¹⁴ Por su parte, vale tener presente entre los tratados sectoriales temáticos la Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes,¹⁵ la Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio¹⁶ y la Convención Internacional para la Protección de Todas las Personas contra las Desapariciones Forzadas, entre otros.

Entre los que se refieren a la protección de población vulnerable, son relevantes la Convención sobre Derechos del Niño¹⁷, la Convención Internacional sobre la Protección de Todos los Trabajadores Migratorios y sus Familiares¹⁸ y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, a guisa de ejemplo. Sobre los tratados que buscan la erradicación de la discriminación vale tener presente la Convención para la Erradicación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer¹⁹ y la Convención para la Eliminación de la Discriminación Racial.²⁰

13 Adoptado por la Asamblea General en Resolución 2200 A (XXI) del 16 de diciembre de 1966, entrado en vigor el 23 de marzo de 1976.

14 Adoptado por la Asamblea General en Resolución 2200 A (XXI) del 16 de diciembre de 1966, entrado en vigor el 3 de enero de 1976.

15 Adoptada por la Asamblea General en su Resolución 36/46 del 10 de diciembre de 1984, entrada en vigor el 26 de junio de 1987.

16 Adoptada y abierta a la firma y ratificación, o adhesión, por la Asamblea General en su Resolución 260 A (III) del 9 de diciembre de 1948, entrada en vigor el 12 de enero de 1951, de conformidad con el artículo XIII.

17 Adoptada por la Asamblea General en su Resolución 44/25 del 20 de noviembre de 1989, entrada en vigor el 2 de septiembre de 1990.

18 Adoptada por la Asamblea General en su Resolución 45/158 del 18 de diciembre de 1990, entrada en vigor el 1 de julio de 2003.

19 Adoptada por la Asamblea General en su Resolución 34/180 del 18 de diciembre de 1979, entrada en vigor el 3 de septiembre de 1981.

20 Adoptada por la Asamblea General en su Resolución 2106 A (XX) del 21 de diciembre de 1965, entrada en vigor el 4 de enero de 1969.

En el ámbito regional interamericano también es posible hallar tratados que se pueden circunscribir a esta clasificación, como sucede con la Convención Interamericana de Derechos Humanos, que tiene el carácter de un tratado general. Entre los sectoriales para la erradicación de la discriminación, está la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer o Convención de Belém do Pará.²¹ Por su parte, también es posible hallar tratados temáticos que promueven la protección de poblaciones vulnerables, como sucede con la Convención Interamericana sobre la Concesión de los Derechos Políticos a la Mujer.²²

Debe tenerse presente que el desarrollo en materia de derechos humanos se mantiene en permanente construcción y esto da cuenta del dinamismo de dicho cuerpo normativo, cuyos objetos fundamental~~es~~ son alcanzar altos niveles de garantía, desarrollar de manera plena la dignidad humana, enaltecer el principio de igualdad y erradicar ~~de~~ la discriminación.

EL ORDENAMIENTO JURÍDICO COLOMBIANO Y LOS DERECHOS HUMANOS: LA INTERSECCIÓN ENTRE LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA Y LOS TRATADOS INTERNACIONALES

Habiendo puesto en consideración el proceso de la visibilización de los derechos humanos en el ámbito internacional en torno a los desarrollos en favor de la protección de la persona humana, a continuación se examinará el esquema de protección de los derechos humanos incorporado en el ordenamiento jurídico colombiano y su relación con los instrumentos internacionales. Para tal fin, en primer lugar se analizará el marco constitucional de protección y, en segundo lugar, se hará referencia a los tratados internacionales en la materia que han sido suscritos y ratificados por Colombia.

La Constitución Política de 1991: columna vertebral del reconocimiento y garantía de los derechos humanos

Si bien en el ámbito internacional el proceso de positivización de los derechos humanos tuvo lugar desde los últimos años de la primera parte del siglo xx, en Colombia la incorporación oficial de dicha materia en la agenda pública nacional no se dio de forma definitiva sino hasta 1987, durante el gobierno de Virgilio Barco (Herrera, 2010, p. 157).

21 Adoptado en Belém do Pará, Brasil, el 6 de septiembre de 1994.

22 Adoptada en Cartagena de Indias, Colombia, el 12 de septiembre de 1985.

Así las cosas, atendiendo al clamor nacional por la reforma de la Constitución Política de 1886, la citada administración presentó un proyecto de acto legislativo ante el Congreso de la República formulando algunas modificaciones sustanciales a la Carta Política regente; no obstante, este último no fue aprobado.

La situación descrita generó una intensificación del deseo colectivo de cambio reclamado por la sociedad civil, lo cual se vio reflejado en el movimiento estudiantil de la Séptima Papeleta, desarrollado en el marco del proceso electoral para corporaciones públicas de 1990, que derivó en la expedición del Decreto 1926 del mismo año, mediante el cual el presidente César Gaviria convocó a la elección de una Asamblea Constitucional.

Como resultado de dicho proceso, acaeció una suerte de renovación del *pacto social* cristalizada en una nueva Carta Magna, a través de la cual se atenuaron algunas de las anomias que hasta entonces desbordaban la capacidad de las autoridades destinadas a mantener el orden, proteger la seguridad y garantizar los derechos de las personas. Bajo esta perspectiva, es posible afirmar que

[...] el rasgo distintivo más notable de la Constitución del 91 es su prodigalidad en materia de libertades, derechos y garantías, y el diseño de instrumentos adecuados para hacerlos efectivos, como la acción de tutela, la acción de cumplimiento y las acciones populares (artículos 86, 87 y 88). (Gaviria Díaz, 2002)

En este sentido, habiendo proclamado la consolidación de un Estado social de derecho, la Constitución Política de 1991 materializó un cambio fundamental de paradigma respecto al texto constitucional antecesor, en virtud del cual se consagró un amplio catálogo de derechos mediante los artículos 11 a 82 —que si bien nominalmente no se designan como derechos humanos, sustancialmente lo son²³—, así como un haz de disposiciones y mecanismos para exigir su protección y cumplimiento, concretamente a través los artículos 83 a 94.

En este punto, es de cardinal importancia señalar que los derechos reconocidos y protegidos en el seno de la Constitución Nacional no se agotan en aquellos expresamente señalados en su texto. En efecto, según lo dispuesto en el artículo 93 de la norma

23 En efecto, el “término de derechos humanos es sinónimo de derechos fundamentales y de todos los otros conceptos que las Constituciones suelen utilizar como equivalentes del segundo. Las diferencias entre ellos, que tradicionalmente se han destacado, ya no son sostenibles, debido a: la evolución del derecho internacional de los derechos humanos, el constitucionalismo internacionalizado y las nuevas tendencias del derecho constitucional; el fundamento y base tanto de unos como de otros, aun si no se admite su identificación, es la misma: la dignidad humana” (Carpizo, 2011, p. 17).

sub examine, “[l]os tratados y convenios internacionales ratificados por el Congreso, que reconocen los derechos humanos y que prohíben su limitación en los estados de excepción, prevalecen en el orden interno”. Así mismo, el artículo en cuestión señala que “[l]os derechos y deberes consagrados en esta Carta, se interpretarán de conformidad con los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Colombia”.

Con fundamento en la disposición mencionada, ha emergido de la doctrina constitucional el concepto de *bloque de constitucionalidad*, cuyos propósitos fundamentales son, por un lado, favorecer la coordinación normativa entre el ordenamiento jurídico internacional y el derecho interno, y, por otro lado, permitir la adaptación constante de la Constitución a las cambiantes dinámicas y realidades sociales, jurídicas y políticas. De esta manera, el concepto en mención puede ser definido como una unidad jurídica compuesta

[...] por aquellas normas y principios que, sin aparecer formalmente en el articulado del texto constitucional, son utilizados como parámetros del control de constitucionalidad de las leyes, por cuanto han sido normativamente integrados a la Constitución, por diversas vías y por mandato de la propia Constitución. Son pues verdaderos principios y reglas de valor constitucional, esto es, son normas situadas en el nivel constitucional, a pesar de que puedan a veces contener mecanismos de reforma diversos al de las normas del articulado constitucional *stricto sensu*. (Sentencias C-225 de 1995, fund. 12; C-067 del 2003, cons. 3; T-280A del 2016, pp. 7-8)

Ahora bien, es necesario precisar que el *bloque* bajo examen comporta la coexistencia de dos acerbos normativos que pueden ser percibidos desde aristas distintas, a saber, en sentido estricto y en sentido lato. Desde el punto de vista estricto, en el orden interno prevalecen los tratados internacionales que cumplen tres condiciones: ser ratificados por el Congreso de la República, reconocer derechos humanos y prohibir su limitación en los estados de excepción. Por su parte, el *bloque* en sentido lato está conformado por normas que no hacen parte de la Constitución, pero que funcionan como parámetros de interpretación y de control constitucional; verbigracia, los tratados relativos a DD. HH. que no cumplen las condiciones para hacer parte del *bloque* en sentido estricto, las decisiones de tribunales internacionales sobre derechos humanos, las leyes estatutarias y las leyes orgánicas (Sentencia T-280A del 2016, p. 9).

En todo caso, la incorporación de derechos y garantías al ordenamiento jurídico doméstico efectuada por la Constitución Política no se limita a las dos vías antes mencionadas, es decir, a la consagración expresa de derechos en la parte dogmática del

texto constitucional o a aquellos incorporados por vía del *bloque de constitucionalidad*, sino que la Carta Magna prevé una vía residual en torno a la cual reconoce cualquier otro derecho inherente al ser humano que no esté enunciado explícitamente en su tenor o en el de los tratados internacionales. Así las cosas, “[l]a enunciación de los derechos y garantías contenidos en la Constitución y en los convenios internacionales vigentes, no debe entenderse como negación de otros que, siendo inherentes a la persona humana, no figuren expresamente en ellos” (Constitución Política de Colombia, art. 94).

La posición de Colombia frente a los tratados internacionales en materia de derechos humanos

Teniendo en cuenta la axial importancia de los tratados internacionales en materia de derechos humanos por cuenta del artículo 93 de la Constitución Política, ya sea porque entran a formar parte del sistema jurídico interno como normas de rango superior —en el caso del *bloque de constitucionalidad* en sentido estricto— o porque se erigen como parámetros hermenéuticos y de control constitucional —si entran a formar parte del *bloque* en sentido amplio—, a continuación se efectuará una breve aproximación al estado de ratificaciones de los tratados internacionales más importantes en materia de derechos humanos.

Bajo esta premisa, es pertinente remarcar que, a la fecha, el Estado colombiano ha suscrito y ratificado más de medio centenar de tratados internacionales en materia de derechos humanos (Ministerio de Relaciones Exteriores, s. f., 2012, 2020a, 2020c), adscritos tanto al ámbito global como al regional, razón por la cual el catálogo de este tipo de derechos reconocido por Colombia resulta ser ciertamente amplio.

Ahora bien, para efectos del presente escrito, en lo sucesivo se hará énfasis en los principales tratados internacionales sobre derechos humanos, concebidos en la órbita de las Naciones Unidas, dada tanto su trascendencia e impacto, como el grado de persuasión ejercido sobre los Estados para su cumplimiento.

Los tratados en cuestión ratificados por Colombia son: el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, adoptado el 16 de diciembre de 1966 y entrado en vigor desde el 23 de marzo de 1976, que fue ratificado por Colombia el 29 de octubre de 1969. Por su parte, el Pacto Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales fue adoptado el 16 de diciembre de 1966, entró en vigor el 3 de enero de 1976 y fue ratificado el 29 de octubre de 1969. Así mismo, la Convención Internacional para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial, que entró en vigor el 4 de enero de 1969, cuatro años después de su adopción fue ratificada por Colombia, el 2 de septiembre de

1981. A su vez, la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer del 18 de diciembre de 1979, entrada en vigor el 3 de septiembre de 1981, se ratificó el 19 de enero de 1982. De la misma forma, la Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanas o Degradantes, del 10 diciembre de 1984, que entró en vigor el 26 de junio de 1987, fue ratificada el 8 de diciembre de 1987. Igualmente, la Convención sobre los Derechos del Niño, que entró en vigor el 2 de septiembre de 1990, junto con sus dos Protocolos Facultativos sobre Niños y Conflicto Armado y sobre Venta de Niños y Prostitución y Pornografía Infantil, fueron ratificados respectivamente el 28 de enero de 1991, el 25 de mayo del 2005 y el 11 de noviembre del 2003. Además, la Convención sobre los Derechos de los Trabajadores Migrantes y los Miembros de sus Familias, del 18 de diciembre de 1990, fue ratificada por Colombia el 24 de mayo de 1995. Adicionalmente, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada el 30 de marzo del 2007 y entrada en vigor el 3 de mayo del 2008, se ratificó el 10 de mayo del 2011. Por último, la Convención Internacional para la Protección de todas las Personas contra la Desaparición Forzada, del 20 de diciembre del 2006, que entró en vigor el 23 de diciembre del 2010, fue ratificada por Colombia el 11 de julio del 2012 (Ministerio de Relaciones Exteriores, 2020b).

En virtud de lo anterior, nueve de los diez órganos de los tratados de derechos humanos de las Naciones Unidas están facultados para monitorear la implementación y el cumplimiento tanto de los instrumentos que les dieron origen como de sus protocolos adicionales respecto del Estado colombiano; estos son: el Comité de Derechos Humanos (CCPR); el Comité para los Derechos Económicos Sociales y Culturales (CESCR); el Comité contra la Discriminación Racial (CERD); el Comité contra la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (CEDAW); el Comité contra la Tortura (CAT); el Comité sobre los Derechos del Niño (CRC); el Comité sobre Trabajadores Migrantes (CMW); el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD); y el Comité de Desapariciones Forzadas (CED) (Ministerio de Relaciones Exteriores, 2020b).

Inversamente, el órgano convencional que no está facultado para supervisar al Estado colombiano es el Subcomité sobre Prevención de la Tortura (SPT). Dicha institución, emanada del Protocolo Facultativo de la Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes (OPCAT), es el órgano de tratado de más reciente creación.

Además del OPCAT, Colombia aún no ha ratificado otros tres de los tratados internacionales principales: el Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos

Económicos, Sociales y Culturales del 10 de diciembre del 2008; el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño, relativo al procedimiento de comunicaciones, del 19 de diciembre del 2011; y el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad del 12 de diciembre del 2006 (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2020b; Organización de las Naciones Unidas, 2020).

De esta manera, desde el plano formal resulta adecuado concluir que, si bien los esfuerzos realizados por el Estado colombiano para suscribir y ratificar tratados internacionales en materia de protección de los derechos humanos han sido importantes, aún resultan insuficientes. Es de vital importancia ratificar los cuatro instrumentos internacionales centrales antes mencionados con el fin de ampliar el margen de protección de los derechos tanto de las poblaciones particularmente concernidas (en el caso de los niños y las personas en condición de discapacidad), como de la sociedad en general (en materia de protección contra la tortura y de tutela de los derechos económicos, sociales y culturales).

Ahora bien, desde el punto de vista sustancial, no es suficiente la ratificación de los tratados internacionales en cuestión, sino que la incorporación de estos en el sistema jurídico nacional debe verse reflejada en el aumento efectivo del umbral de amparo y garantía de los derechos concernidos. Más aún cuando Colombia atraviesa un contexto de transición, cuyo éxito —o fracaso— en gran medida dependerá del grado de satisfacción de los derechos humanos que el Estado pueda ofrecer tanto a los excombatientes, como a las víctimas del conflicto armado y a la población en general, como medio para detener el crecimiento de las filas de los grupos armados ilegales.

EL PROCESO DE VISIBILIZACIÓN DE LOS DERECHOS DE LAS VÍCTIMAS EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL: ORIGEN Y DESARROLLO DE LA JUSTICIA TRANSICIONAL

Pese a que el marco internacional de los DD. HH. es amplio y ha contado con un desarrollo significativo, las violaciones masivas y sistemáticas en su contra, derivadas de contextos de conflictos armados o de regímenes totalitarios, siguen siendo recurrentes. Ante esta realidad se ha hecho indispensable reconocer derechos particulares para las víctimas de dichas violaciones. En concreto, la justicia transicional entiende que la mejor manera de sobrellevar pasados violentos es satisfacer los derechos de las víctimas a la verdad, a la

justicia, a la reparación y a las garantías de no repetición, así como efectuar las reformas institucionales necesarias para restablecer la paz o la democracia.

En este apartado se efectuará una revisión de las etapas del desarrollo de la justicia de transición y, acto seguido, se estudiarán las respuestas transicionales ejecutadas por el Estado colombiano como consecuencia del conflicto armado interno. Es adecuado precisar que en el presente acápite como tal no se realizará una reconstrucción normativa exhaustiva respecto al reconocimiento progresivo de los derechos ligados a los escenarios de transición,²⁴ sino que, por considerarlo de mayor pertinencia para efectos del texto, se hará un especial énfasis en las particularidades histórico-políticas relativas a las respuestas transicionales y su variación en el tiempo.

El desarrollo histórico de la justicia transicional: etapas cruciales para su conformación

Para poder entender mejor el origen y el desarrollo de la justicia transicional, es importante entender previamente cómo esta forma de justicia obedece al giro temporal que la humanidad sufrió progresivamente durante las etapas históricas que conocemos como la Edad Media, la Modernidad y la Posmodernidad.

Durante la Edad Media, la humanidad tenía fija su mirada en las realidades eternas y metafísicas, de tal forma que las experiencias de sufrimiento presentes en el plano terrenal encontraban sentido en las promesas futuras y trascendentes. La Modernidad, por su parte, fue un proyecto que se opuso y se resistió a las realidades metafísicas y a la divinidad como respuesta a las necesidades humanas. Por tanto, la Modernidad reclama la capacidad de la razón humana para resolver las contingencias propias de la existencia. El positivismo, propio de la Modernidad, prometió el *progreso* como alternativa que remitía a un futuro inmanente (en oposición a un futuro trascendente). Aún cuando el “más allá” desapareció, el horizonte temporal por conquistar siguió situado en el futuro.

Para ese momento, el lugar del sufrimiento humano seguía siendo instrumental, en tanto que la apuesta positivista lo convirtió en un daño colateral que debía ser pagado para que la humanidad alcanzara el anhelado *progreso*; una “fatalidad del destino, el pago lógico del progreso” (Mate, 2008, p. 21). En términos hegelianos, el progreso era una gran figura que debía aplastar unas cuantas flores inocentes en su camino (Hegel, 1970, p. 59).

24 Para estudiar a profundidad el enfoque normativo de estos derechos, se sugiere consultar: Rincón (2010) y Quinche (2009).

Sin embargo, la promesa de la Modernidad de alcanzar el progreso mediante la razón se vio frustrada por los atroces hechos cometidos en el holocausto nazi. El cálculo racional que permitió el exterminio nazi de manera tan “efectiva” llevó al desencanto de las promesas que la Modernidad había centrado en la razón, en esa capacidad que tenía esta última para sobrepasar las contingencias humanas. Ante tal desilusión de conquistar el futuro, pasada la mitad del siglo xx, ocurrió un giro temporal fundamental que viró la mirada de la humanidad hacia el pasado. El horizonte temporal por conquistar dejó de ser el futuro (transcendente o immanente-progreso) y comenzó a ser el pasado. Este valor hermenéutico del pasado dotó de una visibilidad particular a los sujetos que habían padecido sufrimientos en contextos de violencia masiva. Las víctimas surgieron como un actor protagónico en el “nuevo clima de justicia” de las sociedades contemporáneas y sus experiencias de sufrimiento se convirtieron en un imperativo moral (Mate, 2008).

Es en este contexto que surge la justicia transicional como un conjunto de herramientas políticas, jurídicas y académicas que justamente intentan, por un lado, mirar al pasado y lidiar con los daños sufridos en este y, por otro lado, dotar de derechos exigibles a las víctimas, que emergen como actores protagónicos en la escena internacional. Representar a las víctimas como sujetos de derechos fue posible por la conciencia y vigor que el discurso de los derechos humanos había ganado. Cuanta mayor fuerza fue cobrando la defensa de los DD. HH., menos viables —jurídica y políticamente— se hicieron los indultos y amnistías para aquellos que planeaban o cometieran dichas violaciones. La imperante necesidad de esclarecer, castigar y reparar tales violaciones ha fortalecido progresivamente la positivización de los derechos a la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición.

A continuación se detalla cómo el giro temporal ocurrido en la posguerra ha dado lugar a lo que Ruti Teitel (2003) llama la genealogía de la justicia transicional. La mencionada autora analiza la evolución de la concepción de justicia transicional, evidenciando que, antes de su estandarización, existía una relación entre el tipo de justicia que se buscaba y las restricciones políticas de los países en los que ocurrieron dichas violaciones a los DD. HH., de tal forma que las respuestas institucionales a las violaciones de estos últimos dependían del contexto donde fueran requeridas. Sin embargo, estas respuestas transicionales “a la medida” dejaron de ser posibles con la estandarización de la justicia transicional y con el surgimiento de estándares internacionales que debían ser cumplidos. Siguiendo las etapas que la autora sugiere, es posible igualmente ver cómo el desarrollo de la justicia transicional ha estado marcado por la relación de competencia, simultaneidad o complementariedad entre los mecanismos de esclarecimiento que se

han usado, los cuales pueden ser de carácter judicial (cortes criminales) o extrajudicial (comisiones de la verdad).

Teitel señala que, en el periodo de la posguerra, después de 1945, la justicia transicional comenzó a ser entendida como extraordinaria e internacional, siendo los juicios criminales la herramienta transicional por excelencia para dar respuesta a las graves violaciones de DD. HH. En esta primera etapa, en la que los países aliados triunfaron militarmente, los vencedores tuvieron la potestad de juzgar criminalmente, en especial, a algunos de los transgresores más sobresalientes de los países que habían sido vencidos en la guerra. Así, en este periodo se dio prioridad a los juicios criminales (de Núremberg y de Tokio) como la herramienta más adecuada para determinar la responsabilidad de los ofensores.

En febrero de 1993 y noviembre de 1994, fueron instituidos el Tribunal Penal Internacional para la antigua Yugoslavia (TPIY) y el Tribunal Penal Internacional para Ruanda (TPIR). Aunque temporalmente estos tribunales son posteriores a los de Núremberg y el lejano oriente, pueden ser considerados ejemplos de la primera etapa de la justicia transicional extraordinaria e internacional. En estos casos, quien triunfó militarmente en la guerra impuso las condiciones para establecer juicios criminales de carácter temporal e internacional; la aspiración era que instituir responsabilidades criminales a nivel internacional contribuyera a una mayor disuasión.

Siguiendo la genealogía señalada por Teitel, la segunda fase de la justicia transicional coincidió con la posguerra fría. Esta segunda etapa se caracterizó por un modelo transicional menos internacional, más ligado a las comunidades políticas particulares y sus condiciones locales. Así mismo, se caracterizó por la ausencia general de juicios internacionales. En esta etapa es de destacar lo ocurrido específicamente en América Latina, en donde la ausencia de triunfos militares hizo que la tensión entre castigo y amnistía se inclinara por la segunda. De esta forma, los procesos de democratización política del continente fueron posteriores a la proliferación de autoamnistías de los líderes de los regímenes dictatoriales de la época. Se concedieron amnistías por crímenes atroces a cambio de poder transitar hacia un régimen democrático.

En las transiciones hacia la democracia en el Cono Sur y Centro América, la ausencia de victorias en el plano y la constante de negociaciones políticas hicieron que los juicios internacionales fueran reemplazados por la emergencia de las comisiones de la verdad, mecanismos extrajudiciales diseñados para esclarecer hechos del pasado sin identificar ni sancionar a los responsables. En este sentido, Uprimny y Saffon llamaron a

este proceso “el consuelo de la verdad extrajudicial” (2006, p. 151), dado que las comisiones de la verdad fueron concebidas como sustitutos ante la imposibilidad de instaurar procesos judiciales.

Sin embargo, en el continente africano, específicamente en Sudáfrica, esas mismas comisiones fueron exaltadas como la mejor forma de lograr una justicia restaurativa. Sudáfrica renunció a la posibilidad de juzgar y esclarecer penalmente los hechos del pasado porque consideraba que los juicios criminales solo iban a dividir más a la —ya fracturada— sociedad sudafricana: si el apartheid había dividido a la sociedad entre blancos y negros, los juicios criminales la iban a dividir entre unos pocos culpables y unos muchos inocentes. En este contexto, la comisión sudafricana asumió funciones judiciales (a través del Comité de Amnistías), y se constituyó en un mecanismo autónomo y suficiente para responder a las injusticias y daños cometidos en el pasado. Es por ello que a lo ocurrido en Sudáfrica se le conoce como “la exaltación de la verdad extrajudicial” (Uprimny y Saffon, 2006, p. 152). Para André du Toit, la comisión de la verdad permitía garantizar el conocimiento y reconocimiento oficial de los crímenes cometidos durante el apartheid, así como dar pasos hacia una reconciliación política. Por lo anterior, la Comisión de la Verdad y Reconciliación de Sudáfrica era considerada por Du Toit el mecanismo más idóneo para hacer justicia en ese contexto y no como un simple sustituto de los juicios criminales (2000, pp. 123-124).

Estas múltiples concepciones de justicia transicional que proliferaron durante la segunda fase y que respondían a los contextos y realidades políticas singulares de cada transición, contrastan claramente con la tercera y última fase señalada por Teitel, en la que la justicia transicional se generaliza, normaliza y estandariza. Los escenarios de pos-conflicto, desafortunadamente, dejan de ser extraordinarios y devienen regulares.

En este sentido, las soluciones transicionales a la medida de los contextos nacionales (amnistías en América Latina o exaltación a las comisiones de la verdad en Sudáfrica) fueron reemplazadas por estándares mínimos internacionalmente vinculantes. En este contexto, fueron fundamentales el Estatuto de Roma, que consideró imposible conceder amnistías a crímenes graves, y, en el contexto regional, la Corte Interamericana de Derechos Humanos, que profirió sentencias negando la posibilidad de dictar leyes de amnistía para dichos punibles (Ospina y García, 2018, p. 268).

Esta etapa coincide con lo que Uprimny *et al.* (2006, p. 166) han llamado complementariedad entre mecanismos extrajudiciales y judiciales. La apuesta sudafricana reflejó que las comisiones de la verdad son incapaces de asumir labores propias de los

juicios criminales, como garantizar el derecho al debido proceso de los inculpados. En este sentido, se hizo evidente que las bondades de los mecanismos judiciales y extrajudiciales no representaban ninguna superioridad del uno sobre el otro, sino simplemente una oportunidad para complementar las falencias o debilidades mutuas.

En este sentido, actualmente la justicia transicional atraviesa por una etapa de estandarización y normalización, en la cual es clara la complementariedad entre mecanismos judiciales y extrajudiciales. En esta etapa, vigente en el plano universal, existe una institución de carácter permanente designada para juzgar a los principales responsables por la comisión de los crímenes más graves de trascendencia internacional, y en el plano nacional, la jurisprudencia internacional eventualmente podría tener un carácter vinculante —como en el caso colombiano— que impida respuestas transicionales a la medida de cada contexto político.

El ordenamiento jurídico colombiano y los derechos de las víctimas: respuestas transicionales cambiantes pero recurrentes

Por lo prolongado del conflicto armado (1958-2015), Colombia representa un caso inédito en la construcción de espacios institucionales para negociar una salida política al conflicto armado.²⁵ Así mismo, el universo de víctimas en Colombia es proporcional a la duración del conflicto. El Registro Único de Víctimas (RUV) ha identificado más de 9 millones de víctimas del conflicto armado. De estas, 8 070 112 han sufrido desplazamientos forzados y 182 504 han sido desaparecidas de manera forzada (Unidad para la Atención y la Reparación Integral a las Víctimas, 2020), suma que equivale a todas las víctimas de las dictaduras de Chile, Argentina y Brasil juntas (Bautista, 2020).

A continuación, se describe muy brevemente la historia del conflicto armado colombiano y las múltiples respuestas transicionales que se han diseñado para superar y sobrellevar los daños del pasado. El propósito de esta descripción sucinta es ilustrar, a través del caso colombiano, tanto el giro temporal como las etapas de la justicia transicional reseñadas por Teitel.

La mayoría de las salidas políticas planteadas durante los siglos XIX y XX recurrieron a las figuras de las amnistías y los indultos como forma de alentar la dejación de armas por parte de los actores armados: en el siglo XIX se firmaron 17 amnistías y 49 indultos, y durante el siglo XX se produjeron 9 amnistías y 14 indultos (Gutiérrez, 2006).

²⁵ Para acceder a un resumen pedagógico de las negociaciones, se sugiere consultar la siguiente página web: <https://www.alainet.org/es/articulo/201818>.

Este fue un tiempo en el que el horizonte temporal por conquistar era el futuro, y, por tanto, los esfuerzos estaban enfocados en cerrar ciclos de violencia pasada y avanzar hacia la consolidación de una paz futura. La fórmula que alentaba esos procesos era la conocida expresión “borrón y cuenta nueva”.

Específicamente, durante la década de los cincuenta se acordó el Frente Nacional, un pacto entre liberales y conservadores para alternarse en el poder y poner fin a la violencia rural que dejó un saldo de más de trescientos mil muertos. Sin embargo, dicho pacto entre elites excluyó a diferentes grupos sociales que encontraron en las armas un camino efectivo para hacer escuchar sus reivindicaciones. Durante la década de los ochenta, el presidente Belisario Betancur firmó los Acuerdos de La Uribe con las FARC-EP, grupo guerrillero conformado en la década de los sesenta. De este consenso surgió la Unión Patriótica, partido político que reunió guerrilleros desmovilizados, militantes del Partido Comunista e integrantes de otras organizaciones políticas de izquierda. El éxito electoral de dicho partido se vio opacado por el asesinato de más de cinco mil de sus integrantes. Para ese momento, tanto el narcotráfico como los movimientos paramilitares y de autodefensas ya eran actores armados relevantes en la agudización del conflicto. Lo anterior llevó a un nuevo proceso de negociación en la década de los noventa, en el marco de la Asamblea Nacional Constituyente, que dio como resultado la desmovilización de diferentes grupos guerrilleros (*v. gr.*, el M-19, el EPL, el Quintín Lame y el Partido Revolucionario de los Trabajadores [PRT]).

Tanto durante la violencia de los años cincuenta, como en los procesos de negociación de los años ochenta y noventa, las víctimas fueron un universo difuso y confuso invisibilizado por la incapacidad de asignar responsables. Las víctimas, lejos de ser sujetos de derechos, representaban el daño colateral que tocaba ignorar para avanzar hacia una paz futura. Estas negociaciones coinciden con el segundo periodo transicional señalado por Teitel, en el que las respuestas se ajustaban a los contextos políticos locales.

En vigencia del texto constitucional vigente, se dieron otros procesos fallidos con actores como: 1) las disidencias del grupo guerrillero ELN (en la administración de César Gaviria, 1993-1994); 2) el ELN propiamente (durante la presidencia de Ernesto Samper, 1997-1998); y 3) las FARC-EP (en la presidencia de Andrés Pastrana, 1998-2002).

Solo hasta el 2005, el gobierno de Álvaro Uribe Vélez negoció efectivamente el proceso de desmovilización, desarme y reinserción de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC). El resultado del proceso se materializó en el Proyecto de Ley de Alternatividad Penal, que seguía la lógica de otorgar amnistías e indultos como símbolos de

paz. Sin embargo, la vigencia de la estandarización de la justicia transicional (tercera etapa señalada por Teitel) hacía ya inviable jurídicamente dichas figuras; así mismo, el respaldo internacional potenció a los reclamos nacionales que veían en las amnistías e indultos una forma clara de impunidad.

En consecuencia, el Proyecto de Alternativa Penal fue rechazado en el Congreso. La negociación legislativa concluyó en lo que hoy se conoce como la Ley de Justicia y Paz (Ley 975 del 2005), a partir de la cual se llevó a cabo un proceso que culminó con la desmovilización de 32 000 hombres.

A pesar de evidenciar un cambio significativo respecto a las negociaciones adelantadas en las décadas de los cincuenta, ochenta y noventa, tanto el concepto como la oferta institucional previstos por la Ley de Justicia y Paz proporcionaron una pobre y debilitada atención al enorme universo de víctimas creado por el accionar paramilitar. En tanto que su objeto era dictar disposiciones “para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley”, las víctimas, aunque fueron mencionadas en los principios de la ley —muy en sintonía con el contexto internacional—, no contaban con mecanismos efectivos para materializar sus reclamos.

Como respuesta a dicha falencia,²⁶ el gobierno de Juan Manuel Santos tramitó la Ley 1448 del 2011, conocida como la Ley de Víctimas. Fue esta última norma la que creó el Registro Único de Víctimas, y la que ha implicado un proceso de reingeniería institucional²⁷ destinado a fortalecer la capacidad del Estado para sostener una política de atención, asistencia y reparación a las víctimas, en torno al Sistema Nacional de Atención y Reparación Integral a las Víctimas (SNARIV).

Desde el 2012, Juan Manuel Santos anunció las primeras reuniones exploratorias para negociar la paz entre su gobierno y las FARC-EP, que concluyeron con el “Acuerdo general para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera”, una hoja de ruta para las negociaciones de paz (FIP, 2016). Dicho proceso se consumó con la firma de un acuerdo en la ciudad de Cartagena en octubre del 2016. Sin embargo, al ser sometido a una refrendación mediante plebiscito, este último fue vencido

26 Así mismo, el gobierno de Santos debía responder a las exigencias de la Sentencia T-025, mediante la cual la Corte Constitucional declaró la existencia de un Estado de Cosas Inconstitucional (ECI) para el caso de las víctimas de desplazamiento forzado a causa del conflicto armado interno.

27 El Sistema Nacional de Atención y Reparación Integral a Víctimas, integrado conjuntamente por entidades públicas y privadas, tanto del ámbito nacional como del ámbito territorial, tiene por tarea formular o ejecutar los planes, los programas, los proyectos y las acciones específicas tendientes a la atención y reparación integral de las víctimas de que trata la ley (Unidad para la Atención y la Reparación Integral a las Víctimas, 2015).

y rechazado en las urnas por el 50,21 % de los votantes. Luego de una renegociación con quienes lideraron la oposición al proceso, el texto final fue aprobado por el Congreso de la República y por la Corte Constitucional. Dicho acuerdo final contempla seis puntos para la finalización del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera: 1) reforma rural integral; 2) participación política; 3) fin del conflicto; 4) solución al problema de las drogas ilícitas; 5) víctimas; y 6) implementación, verificación y refrendación.

El quinto punto del acuerdo contempla la creación del Sistema Integral de Verdad, Justicia y Reparación. En un doble intento por, uno, ofrecer beneficios atractivos a los excombatientes para lograr su efectiva reincorporación y dos, garantizar la satisfacción de los derechos de las víctimas, el Sistema Integral busca articular e interconectar de manera coherente los mecanismos que lo constituyen: la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP); la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (CEV); la Unidad de Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas (UBPD); las medidas de reparación integral para la construcción de paz; y las garantías de no repetición.²⁸ Se espera que dichas instituciones establezcan y ejecuten tanto incentivos como relaciones de condicionalidad, de tal forma que el tratamiento especial que los excombatientes puedan recibir por parte de la justicia se convierta en un medio para lograr la satisfacción de los derechos de las víctimas.

Tanto las negociaciones del gobierno de Álvaro Uribe Vélez con los paramilitares del 2005 como las del gobierno de Juan Manuel Santos con las FARC-EP del 2016 se desarrollaron en el marco de un contexto internacional marcado por dos características fundamentales: 1) la existencia de unos estándares mínimos que ponen en cabeza del Estado el cumplimiento obligatorio de los derechos de las víctimas a la justicia, la verdad, la reparación y las garantías de no repetición; y 2) la adopción del Tratado de Roma²⁹ como paraguas que cubre las negociaciones para la terminación de conflictos armados.

Estos hitos internacionales, que marcaron la estandarización de la justicia transicional, generaron a su vez un cambio sustancial en la morfología de los procesos efectuados

28 Aunque la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (UARIV) debería ser igualmente parte del Sistema, una tarea pendiente de este es lograr un diálogo fluido entre los mecanismos cuyas autoridades fueron definidos por el Comité de Escogencia dispuesto por la mesa de negociación en La Habana (JEP, CEV y Unidad), y aquellos mecanismos cuyas autoridades son designadas por el gobierno de turno (UARIV). En este sentido, el presente texto solo analiza el primer grupo de mecanismos.

29 Si bien el estatuto entró en vigor para Colombia el 1º de noviembre del 2002, en el proceso de ratificación el Gobierno colombiano usó la disposición transitoria consagrada en el artículo 124 del tratado, en virtud de la cual la jurisdicción de la Corte respecto al conocimiento de los crímenes contemplados en su artículo 8º se postergó por siete años. Por esta razón, la CPI no fue competente para conocer sobre los crímenes de guerra acaecidos en Colombia sino desde el 1º de noviembre del 2009 (Coalition for the International Criminal Court, 2009, p. 1).

durante las dos últimas décadas respecto a aquellos adelantados en el transcurso del siglo xx, procesos en los que las amnistías e indultos totales habían representado una herramienta política y jurídicamente viable para garantizar el desarme y la desmovilización de los combatientes.

Aunque actualmente en Colombia coexisten y se sobreponen tres respuestas transicionales vigentes (establecidas a través de Ley de Justicia Paz, la Ley de Víctimas y el Sistema Integral de Verdad, Justicia y Reparación), la crudeza y actualidad del conflicto armado siguen siendo alarmantes. A pesar de su sofisticación técnica, las respuestas transicionales han sido incapaces de garantizar la satisfacción de los derechos de las víctimas y la no repetición de los hechos de violencia que se han presentado en el país desde la década de los cincuenta del siglo pasado.

CONCLUSIONES

Los procesos internacionales de transformación del derecho internacional público clásico, a partir del reconocimiento de la persona humana como eje central para la protección jurídica, representan una ruptura con la concepción tradicional de soberanía estatal, bajo la cual las garantías otorgadas a las personas sometidas a la jurisdicción de los Estados eran una cuestión de exclusiva competencia de estos últimos. Así, desde la reivindicación de la dignidad humana y de la igualdad y no discriminación, se produce un robusto desarrollo normativo desde los ámbitos universal y regionales —en torno a procesos como la internacionalización y la institucionalización—. A través de este surgen límites claros a los Estados en materia de reconocimiento y respeto de los derechos humanos, tal y como sucede en la órbita de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y, para el caso del hemisferio occidental, de la Organización de Estados Americanos (OEA). Estos desarrollos internacionales han permeado los sistemas jurídicos internos de los Estados parte de los tratados concernidos, estableciendo estándares de obligatorio cumplimiento que limitan y condicionan su margen de actuación.

En lo que respecta específicamente al caso colombiano, es posible constatar la existencia de un esquema de protección de los derechos humanos que articula a la Carta Magna con los desarrollos normativos internacionales en la materia, por lo cual, desde el punto de vista formal, Colombia reconoce un amplio catálogo de derechos tuitivos de la persona humana. Lo anterior se ve contrastado con el hecho de que, si bien los esfuerzos realizados por los gobiernos de turno para suscribir y ratificar tratados internacionales en materia de protección de los derechos humanos han sido importantes, aún resultan insuficientes, por lo que es necesario efectuar la ratificación de los instrumentos

internacionales centrales, respecto a los cuales aún no se ha hecho, con el fin de ampliar el margen de protección de los derechos tanto de las poblaciones particularmente concernidas como de la sociedad en general.

Ahora bien, desde el punto de vista sustancial, no es suficiente la ratificación de los tratados internacionales en cuestión, sino que la incorporación de estos en el sistema jurídico nacional debe verse reflejada en el aumento efectivo del umbral de amparo y garantía de los derechos humanos. Ello resulta menester para garantizar el cumplimiento de los fines constitucionalmente establecidos, más aún si se tiene en cuenta que el resultado de las respuestas transicionales puestas en marcha por el Estado dependerá en gran medida del grado de satisfacción de los derechos tanto de los excombatientes, como de las víctimas del conflicto armado y de la sociedad colombiana en general.

Lo anterior se debe a que las tres respuestas transicionales que actualmente se desarrollan de forma simultánea en Colombia se inscriben en la tercera etapa de la justicia transicional, lo que implica la necesidad de ejecutarlas con observancia de los estándares mínimos incorporados tanto en los sistemas normativos internacionales como en el ordenamiento jurídico interno; escenario que implica la ineludible obligación de satisfacer los derechos de las víctimas.

Finalmente, es posible concluir que, a pesar de que las respuestas transicionales se han hecho más sofisticadas en su diseño a lo largo del tiempo y que —en el plano formal— se han adaptado paulatinamente a los estándares de satisfacción de los derechos de las víctimas, aún resultan insuficientes para garantizar de manera efectiva estos últimos, en especial en lo que concierne a las garantías de no repetición de las violaciones sistemáticas a los derechos humanos.

REFERENCIAS

- Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera (2016). *Jurisdicción Especial para la Paz*. https://www.jep.gov.co/Marco%20Normativo/Normativa_v2/01%20ACUERDOS/N01.pdf
- Bautista, M. (20 de febrero del 2020). Podemos convertirnos en parias de la memoria histórica. *El Tiempo*. https://www.eltiempo.com/justicia/conflicto-y-narcotrafico/gonzalo-sanchez-gomez-podemos-convertirnos-en-parias-de-la-memoria-historica-464456?cid=SOC_PRP_POS-MAR_ET_WHATSAPP

- Carpizo, J. (2011). Los derechos humanos: naturaleza, denominación y características. *Cuestiones Constitucionales. Revista Mexicana de Derecho Constitucional*, 1(25), 3-29. <https://doi.org/10.22201/ijj.24484881e.2011.25.5965>
- Carrillo Salcedo, J. A. (1999). *Dignidad frente a barbarie: la Declaración Universal de Derechos Humanos. Cincuenta años después*. Trotta. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=72409>
- Coalition for the International Criminal Court (2009). *Preguntas y respuestas sobre el artículo 124 del Estatuto de Roma*. http://iccnow.org/documents/CICC_Factsheet_Colombia124_spfv.pdf
- Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (2020). *Examen Periódico Universal*. Consejo de Derechos Humanos. <https://www.ohchr.org/sp/hrbodies/upr/pages/uprmain.aspx>
- Du Toit, A. (2000). The moral foundations of the South African TRC: truth as acknowledgment and justice as recognition. En R. I. Rotberg y D. F. Thompson (Eds.), *Truth v. justice. The morality of truth commissions* (pp. 122-140). Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400832033-007>
- Fundación Ideas para la Paz (FIP) (2016). *La Habana, paso a paso*. FIP. <http://www.ideaspaz.org/especiales/dialogos-habana/>
- Gaviria Díaz, C. (2002). La constitución del 91 y los derechos humanos. *Credencial Historia. Red Cultural del Banco de la República*, 156. <https://www.banrepultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-156/la-constitucion-del-91-y-los-derechos-humanos>
- Gutiérrez Urresty, A. M. (2006). Las amnistías e indultos, un hábito social en Colombia. En C. de Gamboa Tapias (Ed.), *Justicia transicional: teoría y praxis* (pp. 388-407). Editorial Universidad del Rosario. <https://app-vlex-com.ez.urosario.edu.co/#search/jurisdiction:CO/Las+amnist%C3%ADas+e+indultos%2C+un+h%C3%A1bito+social+en+Colombia+Ana+Mar%C3%ADa+Guti%C3%A9rrez+Urresty/WW/vid/52394889>
- Hegel, G. W. F. (1970). *Filosofía de la historia*. Ediciones Zeus.
- Herrera Kit, P. (2010). La acción del Estado colombiano en materia de derechos humanos: un camino en construcción. *Opera*, 10, 149-165.
- Joseph, S., Mitchell, K., Gyorki, L., Solá Martín, H., Benninger-Budel, C. y World Organization Against Torture (2014). *Cómo hacer valer los derechos de las víctimas de la tortura: Un manual sobre los procedimientos de presentación de denuncias*

- individuales ante los órganos de tratados de la Naciones Unidas* (2.^a ed.). Vol. 4. Organización Mundial Contra la Tortura (OMCT). https://www.omct.org/files/2014/11/22956/v4_web_onusien_es_omc14.pdf
- Ley 975 del 2005 (25 de julio), por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios. *Diario Oficial* 45.980.
- Ley 1448 del 2011 (10 de junio), por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* 48.096.
- Mate Rupérez, M. R. (2008). *Justicia de las víctimas: terrorismo, memoria, reconciliación*. Fundación Alternativas / Anthropos Editorial. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=746437>
- Ministerio de Relaciones Exteriores (s. f.). *Colombia frente a los instrumentos internacionales en materia de derechos humanos y derecho internacional humanitario*. https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/colombia_frente_a_los_instrumentos_internacionales_de_derechos_humanos_y_dih-feb2014_3.pdf
- Ministerio de Relaciones Exteriores (2012). *Anexo III. Tratados ratificados por Colombia a 2012*. https://www.hchr.org.co/acnudh/EPU/A_HRC_WG.6_16_COL_1_Colombia_Annex%20III_S.pdf
- Ministerio de Relaciones Exteriores (2020a). *Instrumentos internacionales*. Biblioteca Virtual de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario. <http://gruposmre.cancilleria.gov.co/sitios/DVAM/DIDHD/Biblioteca/SitePages/Instrumentos%20Internacionales.aspx>
- Ministerio de Relaciones Exteriores (2020b). *Órganos de tratados*. Misión Permanente de Colombia ante las Naciones Unidas en Ginebra. <https://ginebra-onu.mision.gov.co/organos-tratados>
- Ministerio de Relaciones Exteriores (2020c). *Tratados multilaterales—derechos humanos*. Biblioteca Virtual de Tratados. <http://apw.cancilleria.gov.co/tratados/SitePages/BuscadorTratados.aspx?Temald=19&Tipo=M>
- Naciones Unidas (1945). *Carta de las Naciones Unidas*. <https://www.un.org/es/charter-united-nations/index.html>

- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2014). *Procedimientos especiales del Consejo de Derechos Humanos. Mandatos temáticos*. <https://www2.ohchr.org/spanish/bodies/chr/special/themes.htm>
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2020a). Human Rights Committee (CCPR). *UN Treaty Body Database*. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=en&TreatyID=8&DocTypeID=11
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2020b). *Ratification of 18 International Human Rights Treaties*. <https://indicators.ohchr.org/>
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2020c). *Visitas a los países de los procedimientos especiales del Consejo de Derechos Humanos desde 1998*. <https://spinternet.ohchr.org/ViewCountryvisits.aspx?visitType=all&lang=es>
- Oraá, J. y Gómez Isa, F. (1997). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos: un breve comentario en su 50 aniversario*. Deustuko Unibertsitatea/Argitalpen Zerbitzua. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=323683>
- Organización de las Naciones Unidas (2020). *Multilateral treaties deposited with the secretary-general. Chapter IV : human rights*. United Nations Treaty Collection. https://treaties.un.org/pages/Treaties.aspx?id=4&subid=A&clang=_en
- Organización de los Estados Americanos (1° de agosto del 2009). *Nuestra historia*. http://www.oas.org/es/acerca/nuestra_historia.asp
- Ospina, J. C. y García, L. (2018). *Aportes a la jurisprudencia constitucional. Treinta años en la defensa de la Constitución y la promoción de los derechos humanos*. Comisión Colombiana de Juristas. http://www.coljuristas.org/centro_de_documentacion/documento.php?id_doc=634
- Quinche, M. (2009). *Los estándares de la Corte Interamericana y la Ley de Justicia y Paz*. Universidad del Rosario.
- Rincón, T. (2010). *Verdad, justicia y reparación. La justicia de la justicia transicional*. Universidad del Rosario.
- Sentencia C-225 de 1995 (18 de mayo). Magistrado Ponente: Alejandro Martínez Caballero.
- Sentencia C-067 del 2003 (4 de febrero). Magistrado Ponente: Marco Gerardo Monroy Cabra.

- Sentencia T-280A del 2016 (27 de mayo). Magistrado Ponente: Luis Ernesto Vargas Silva.
- Tantaleán Odar, C. F. (2015). Análisis del proceso de internacionalización de los derechos humanos y de la incorporación de normas internacionales a los ordenamientos internos. *Derecho y Cambio Social*, 12(39), 1-16.
- Teitel, R. G. (2003). Transitional Justice Genealogy. *Harvard Human Rights Journal*, 16(69), 69-94.
- Unidad para la Atención y la Reparación Integral a las Víctimas (23 de junio del 2015). *Sistema Nacional de Atención y Reparación integral a las Víctimas*. Unidad para las Víctimas. <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/gestion-interinstitucional/sistema-nacional-de-atencion-y-reparacion-integral-las-victimas/77>
- Unidad para la Atención y la Reparación Integral a las Víctimas (30 de septiembre del 2020). *Registro Único de Víctimas (RUV)*. Unidad para las Víctimas. <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>
- Uprimny Yepes, R. y Saffon Sanín, M. P. (2006). Derecho a la verdad: alcances y límites de la verdad judicial. En R. Uprimny Yepes, M. P. Saffon Sanín, C. Botero Marino y E. Restrepo Saldarriaga, *¿Justicia transicional sin transición? Verdad, justicia y reparación para Colombia* (pp. 139-171). Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad. <https://www.dejusticia.org/publication/justicia-transicional-sin-transicion-verdad-justicia-y-reparacion-para-colombia/>
- Uprimny Yepes, R., Saffon Sanín, M. P., Botero Marino, C. y Restrepo Saldarriaga, E. (2006). *¿Justicia transicional sin transición? Verdad, justicia y reparación para Colombia*. Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad. <https://www.dejusticia.org/publication/justicia-transicional-sin-transicion-verdad-justicia-y-reparacion-para-colombia/>
- Villán Durán, C. (2006). *Curso de derecho internacional de los derechos humanos* (2.^a ed.). Trotta. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=179019>

EDUCACIÓN EN/PARA LOS DERECHOS HUMANOS (EDH). UNA CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA RECIENTE¹

Noemí Pérez Martínez

La educación en derechos humanos se erige como una de las principales herramientas que tienen tanto las instituciones públicas como la sociedad para caminar hacia una cultura real de vigencia y respeto a los derechos.

ABRAHAM MAGENDZO KOLSTREIN Y JORGE MANUEL PAVÉZ BRAVO, *Educación en derechos humanos: una propuesta para educar desde la perspectiva controversial*

En este texto se presentarán los planteamientos más relevantes acerca de la configuración de la categoría “educación en derechos humanos” (en adelante EDH), asumida como una construcción histórica. Por lo tanto, se mostrarán tanto aspectos importantes en cada uno de los periodos a partir de la aparición del concepto en el contexto latinoamericano, como las definiciones más utilizadas desde distintas organizaciones y movimientos involucrados con la defensa y promoción de los DD. HH.

1 El texto corresponde a los avances teóricos de la categoría “educación en derechos humanos” (edh), componente teórico de la tesis doctoral titulada “Trayectorias y prácticas de enseñanza de los pasados traumáticos, de 4 maestros que lideran experiencias de educación en/para los derechos humanos (edh) y memoria en Chile y Colombia, 2005-2015”.

Desde la fundación de las Naciones Unidas y la adopción de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) después de la Segunda Guerra Mundial, la EDH se ha presentado como un ideal para garantizar que las escuelas se conviertan en lugares de promesa y equidad en lugar de caldo de cultivo para el odio, la inequidad y la violencia. A pesar de que se considera que la EDH tiene como punto de partida la mención inicial realizada en la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH), como movimiento global esta ganó un impulso considerable solo después del final de la Guerra Fría a principios de la década de 1990 (Bajaj, 2017).

A pesar de que la EDH no es un concepto homogéneo, sino que depende del contexto sociopolítico e histórico desde el cual se posee el discurso, en lo que sí concuerdan los académicos, miembros de organizaciones sociales y educadores, es en que existen unos componentes centrales que cruzan la categoría conceptual. En primer lugar, algunos especialistas (Flowers, 2003; Tibbitts, 2002) consideran relevante incluir tanto contenidos como procesos relacionados con la enseñanza de los derechos humanos. En segundo lugar, gran parte de la literatura producida en el campo de la EDH concuerda en que las metas se enfocan hacia tres componentes: el cognitivo (contenidos), el actitudinal o emotivo (valores/habilidades) y el práctico (orientado a la acción) (Tibbitts, 2005).

Los componentes mencionados permiten establecer tres preposiciones al momento de enunciar el concepto: educación *sobre* o *en* derechos humanos, cuando se hace alusión a lo cognitivo; educación *a través* o *en* los derechos humanos, cuando el centro de interés son los métodos participativos que crean y fortalecen habilidades para la ciudadanía activa; y educación *para* los derechos humanos, orientada hacia la acción que fomenta y prepara a los educandos en su capacidad de hablar y actuar frente a las injusticias (Amnistía Internacional, 2015). En este orden de ideas, el presente documento asume la EDH con las preposiciones *en/para*.

A partir de lo plantado, se abre el ramillete de posibilidades y perspectivas para la EDH en las diferentes regiones del mundo, pudiendo distinguir, según Sacavino (2012), al menos dos visiones: desde los instrumentos internacionales, es decir, los avances y logros jalonados por el sistema internacional de los derechos humanos con la ONU y sus agencias a la cabeza; y desde las organizaciones populares regionales y las ONG.

Para el caso de América Latina, se destaca la relación entre derechos humanos y los procesos de democratización posteriores a largos periodos de dictaduras, en los que se evidencia una relación estrecha entre la memoria y la EDH. A lo anterior se suma una perspectiva de EDH surgida a partir de la educación popular y la teología de la liberación

que hace importantes aportes a la educación y el respeto por los derechos humanos asumiendo como soporte pedagógico, ético y político el pensamiento de Paulo Freire.

EDUCACIÓN EN/PARA LOS DERECHOS HUMANOS: UNA CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA

Así como los derechos humanos son el resultado de un proceso histórico, en el cual los hombres y las mujeres a través de sus luchas lograron que se les fueran reconocidos y respetados, también se fue viendo la urgencia de que estos fueran reconocidos y defendidos por los distintos grupos sociales, es decir, se esperaba que dentro de la educación impartida y recibida los derechos humanos fueran tenidos en cuenta como parte integral de la educación, pues se ha considerado que el conocimiento y la apropiación de estos es una manera de evitar que las atrocidades y los genocidios se repitan en el tiempo y en las sociedades. En este orden de ideas, encontramos que es en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 en donde se ubica explícitamente la idea de tener en cuenta los derechos como parte de los procesos de educación. Desde ese entonces, mucho se ha planteado acerca del tema, definiéndose diversas perspectivas de lo que sería la EDH.

EDUCACIÓN EN/PARA LOS DERECHOS HUMANOS EN EL SISTEMA INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS

A partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) emprendieron la tarea de abordar el asunto de educar para el ejercicio de los derechos humanos. Para ello lanzaron una serie de programas, protocolos e informes que invitaban a los Estados a hacer parte de la tarea de educación enfocada hacia los derechos humanos. La Asamblea General de las Naciones Unidas, en su Resolución 49/184 del 23 de diciembre de 1994, proclamó que el periodo comprendido entre 1995 y el 2004 sería el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos. Este incluía un plan de acciones y algunas directrices para elaborar planes nacionales de acción para la educación en la esfera de los derechos humanos, los cuales debían ser liderados por los gobiernos, las asociaciones intergubernamentales y la sociedad civil. Desde allí, la educación en la esfera de los derechos humanos fue definida como

[...] el conjunto de actividades de capacitación, difusión e información orientadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos, actividades

que se realizan transmitiendo conocimientos y moldeando actitudes. Cuyo fin es actuar como una estrategia eficaz en la prevención y la disminución de las violaciones de derechos humanos y a la creación de sociedades libres, justas y pacíficas. (ONU, 1997, p. 5)

La ejecución de este plan de acción requería que los Estados integrantes de la Asamblea General de las Naciones Unidas se comprometieran a impulsar la elaboración de estrategias enfocadas a la implementación de la capacitación en DD. HH., en pro de la consolidación de una cultura universal de derechos, e integrarla a los sistemas educativos. Continuando con esta labor de fomento de la educación centrada en los derechos humanos, se realizó una evaluación de la implementación en el 2000 y se encontró que

Las iniciativas tomadas desde el sistema de las Naciones Unidas como desde las entidades nacionales, regionales y locales; así como la supervisión, aplicación y evaluación del Decenio; y los recursos asignados, han resultado insuficientes. Las propuestas de los programas no han calado lo suficiente en las políticas educativas de los diferentes países y en consecuencia no se han implantado en las escuelas. (Ugarte, 2005, p. 125)

Frente a estos resultados, se decidió tener en cuenta las recomendaciones generales de la alta comisionada de la ONU, que insistió en que la EDH debía estar enfocada a disminuir las violaciones de derechos en el mundo y la necesidad de formar defensores de estos, por lo cual recomendaba “el fomento de métodos pedagógicos participativos que resulten apropiados para la vida de las personas y la promoción de la interacción entre niños de diferentes comunidades” (Ugarte, 2005, p. 126). Estas recomendaciones fueron relevantes para la implementación de una EDH centrada en la responsabilidad y el compromiso tanto personal como social; para ello, se enfocaron todos los esfuerzos hacia la promoción de planes de educación en derechos humanos, los cuales tendrían que ser elaborados por los Estados, quienes brindarán las condiciones para su puesta en marcha.

Es importante mencionar que esta iniciativa de elaborar los planes de educación en derechos humanos (PLANEDH) no fue acatada por todos los países, y en aquellos en los cuales se redactaron no dieron el resultado esperado, ya que el éxito del proceso dependía de las acciones encaminadas a la formación, y en ellas las familias y los docentes se convirtieron en actores esenciales en la consolidación de hábitos, la formación en valores y el respeto a la dignidad. Al asumir estos aspectos como relevantes, la EDH dio un giro en el ámbito pedagógico, asumiendo

[...] como necesario que la metodología de la educación en derechos humanos combine la formación teórica y la formación práctica. Formación teórica para reflexionar sobre el fundamento de los derechos humanos y sobre los acontecimientos políticos y sociales para juzgarlos con criterio. Formación práctica para educar el marcado componente actitudinal de este aspecto de la educación. El empleo de métodos dialógicos, tan acertado para desarrollar el razonamiento moral, se ha de completar con otras acciones. (Ugarte, 2005, p. 128)

Lo anterior llevó a que, con la promulgación del Programa Mundial para la EDH, mediante la Resolución 59/113 A del 10 de diciembre del 2004, y su plan de acción para la primera etapa 2005-2007, publicado en el 2006, se ampliara la definición de la EDH:

La educación en derechos humanos puede definirse como un conjunto de actividades de educación, capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal de los derechos humanos. Una educación integral en derechos humanos no sólo proporciona conocimientos sobre los derechos humanos y los mecanismos para protegerlos, sino que, además, transmite las aptitudes necesarias para promover, defender y aplicar los derechos humanos en la vida cotidiana. La educación en derechos humanos promueve las actitudes y el comportamiento necesarios para que se respeten los derechos humanos de todos los miembros de la sociedad. (ONU, 2006, p. 1)

Las actividades de la EDH deben transmitir los principios fundamentales de los derechos humanos, como la igualdad y la no discriminación, y, al mismo tiempo, consolidar su interdependencia, indivisibilidad y universalidad. Del mismo modo, esas actividades deben ser de índole práctica y estar encaminadas a establecer una relación entre los derechos humanos y la experiencia de los educandos en la vida real, permitiendo que ellos se inspiren en los principios de derechos humanos existentes en su propio contexto cultural.

Esta nueva definición de la EDH tiene en cuenta la evaluación realizada al Decenio de las Naciones Unidas para la educación en derechos humanos, y pretende integrar la EDH al sistema formal de educación en los niveles de primaria y secundaria como alternativa para garantizar procesos de formación continua y permanente que lleven a que los sujetos formados tomen conciencia de sus derechos y sean agentes activos de cambio, como lo explicita en el punto 1 del Programa Mundial para la EDH:

La educación en derechos humanos tiene por objeto fomentar el entendimiento de que cada persona comparte la responsabilidad de lograr que los derechos

humanos sean una realidad en cada comunidad y en la sociedad en su conjunto. En este sentido, contribuye a la prevención a largo plazo de los abusos de derechos humanos y los conflictos violentos, a la promoción de la igualdad y el desarrollo sostenible y al aumento de la participación de las personas en los procesos de adopción de decisiones dentro de los sistemas democráticos. (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, s.f., p. 13)

Como parte del avance del Programa Mundial para la EDH, se fueron implementando varias etapas que buscaban hacer llegar la EDH a distintos niveles educativos y escenarios sociales en los que se requería el aumento de la participación democrática. La primera etapa (2005-2009) del Programa Mundial para la EDH se centró en los sistemas de enseñanza de primaria y secundaria. La segunda etapa se lanzó para el periodo 2010-2014 y se centró en la educación en derechos humanos en la enseñanza superior y en los programas de capacitación sobre derechos humanos para maestros y educadores, funcionarios públicos, fuerzas del orden y personal militar a todos los niveles.

La tercera etapa comprendió los años 2015 al 2019 y se enfocó en la promoción de la formación en derechos humanos para los profesionales de los medios de comunicación y periodistas. Finalmente, la cuarta etapa abarca el periodo 2020-2024 y se centra en los jóvenes, haciendo hincapié tanto en la educación y formación sobre la igualdad, los derechos humanos y la no discriminación, como en la inclusión y el respeto de la diversidad con el fin de construir sociedades inclusivas y pacíficas.

Como se puede observar, este programa ha tenido diversas estrategias y metodologías que favorecen la implementación de la EDH en los distintos escenarios sociales, políticos y culturales. Sin embargo, es importante mencionar que la existencia de los planes de acción, las estrategias y la evaluación de la implementación en cada una de sus etapas no es garantía de cumplimiento en los países; prueba de ello es que en muchas escuelas no se aborda la EDH y en otros escenarios como el de las fuerzas armadas, el mundo de los comunicadores sociales y los jóvenes, se continúan haciendo patentes las violaciones a los derechos humanos; a su vez, el proceso de formación en la EDH se constituye en una apuesta ética y política de unos pocos sujetos democráticos.

El IIDH también emprendió un trabajo para evaluar la implementación de la EDH en América Latina. A partir del 2002 inició la elaboración de una serie de informes, diez en total, que se ocupan de analizar el avance de la implementación de la EDH en 19 países de la región.

Estos informes plantean aspectos relevantes para tener en cuenta en los procesos formativos en DD. HH., los cuales se pueden sintetizar en: el hecho de ubicar la EDH como elemento constitutivo del derecho a la educación en todos los niveles y modalidades, y que el Estado es el encargado de su cumplimiento; prevenir la violencia, combatir la discriminación, la injusticia y la exclusión social; educar para la democracia y la participación; llevar la EDH a la educación formal, en especial a las escuelas en donde se establecerá una organización curricular específica para los DD. HH.; e implementar la formación docente. Finalmente, consideran relevante que la EDH sea política de Estado mediante la elaboración, implementación y evaluación de planes nacionales de educación en derechos humanos (PLANEDH) (IIDH, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006).

Los diez informes sobre la EDH en 19 países desarrollados por el IIDH permiten visualizar y reconocer los aportes de este instituto tanto en la consolidación de un concepto de EDH, como en la promoción y avance desde la teoría y la práctica, al instar a los Estados para consolidar la EDH como parte del derecho a la educación, a la elaboración de planes de educación en la materia y a la realización de reformas en el ámbito educativo para garantizar que esta se constituya en tarea importante de la política pública hacia la transformación social.

Cabe resaltar que una gran mayoría de los 19 países de la región involucró en la política pública de educación reformas tendientes a ubicar a la EDH como parte del derecho a la educación, y aunque algunos Estados no gestionaron la elaboración del PLANEDH,² sí involucraron la EDH como parte del currículo en los escenarios de educación formal.

Frente a lo anterior, es importante mencionar que Colombia elaboró el PLANEDH, pero dista mucho de llevar a cabo su plena realización, pues aunque se menciona en muchos de los documentos de política pública, como la Ley General de Educación de 1994, el Plan Decenal de Educación 2006-2016, la Ley 1098 del 2006 o el *Código de la infancia y la adolescencia*, no se evidencia un seguimiento a la implementación por parte del Estado; lo que se encuentra es una serie de propuestas de EDH en distintos niveles educativos y sociales que no se hallan articuladas a una política pública de implementación, seguimiento y evaluación del PLANEDH.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), fundada en 1945, también ha llevado a cabo una importante labor encaminada al fomento de la EDH mediante la realización de acciones e investigaciones que

2 Únicamente siete países, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, México, República Dominicana y Perú, lanzaron el PLANEDH (IIDH, 2005).

contribuyeron en gran medida al avance y desarrollo. La recomendación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales, y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales del 19 de noviembre de 1974 no solo destaca la importancia del conocimiento de los derechos y los deberes que tienen las personas, los grupos sociales y las naciones para con los otros, sino que propone una educación que elimine las formas de discriminación y fomente la consolidación de la paz, por eso invita a:

Los Estados Miembros deberían tomar medidas destinadas a lograr que los principios de la Declaración Universal de Derechos Humanos y los de la Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial lleguen a ser parte integrante de la personalidad de cada niño, adolescente, joven o adulto, a medida que ésta se desenvuelve aplicando esos principios en la realidad cotidiana de la enseñanza en todos sus grados y en todas sus formas permitiendo así a cada individuo contribuir en lo que a él respecta, a renovar y difundir la educación en el sentido indicado. (Unesco, 1974, título V, numeral 11)

El Congreso Internacional sobre la enseñanza de DD. HH., celebrado en Viena en 1978, el encuentro en Malta en 1987 que generó la recomendación de Malta sobre la enseñanza, documentación e información acerca de los DD. HH., el Congreso Internacional sobre Educación para los DD. HH., reunido en Montreal en 1993, y la XL Reunión de la Conferencia Internacional de Educación, llevada a cabo en 1994, aportaron al debate sobre el concepto de EDH, y el vínculo evidente entre democracia y DD. HH., por un lado, y entre EDH, desarrollo y paz, por otro (Sacavino, 2012).

Por último, se menciona la Carta Democrática Interamericana (Organization of American States, 2001), la cual reitera la relación entre la educación de calidad y el fortalecimiento de las instituciones democráticas, la institucionalidad política y las organizaciones de la sociedad civil:

La educación es clave para fortalecer las instituciones democráticas, promover el desarrollo del potencial humano y el alivio de la pobreza y fomentar un mayor entendimiento entre los pueblos. Para lograr estas metas, es esencial que una educación de calidad esté al alcance de todos, incluyendo a las niñas y las mujeres, los habitantes de las zonas rurales y las personas que pertenecen a las minorías. (art. 16)

De todo lo presentado hasta aquí, se puede concluir, que desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos hasta el presente, el sistema internacional de

los derechos humanos a través de sus diversas instituciones ha venido constituyendo un amplio marco jurídico que da pleno respaldo a la EDH. No obstante, esa no es una plena garantía de que se lleve a la práctica, pues muchos países firman e incluso ratifican los pactos internacionales, pero en realidad no siempre se hacen cumplir. Ese es un claro ejemplo de que se da mayor énfasis a demostrar ante la comunidad internacional el interés por incorporar las directrices y políticas en torno a DD. HH., pero no se profundiza en el cumplimiento de estos en las realidades nacionales y regionales.

Según lo manifiestan Garnett y Suárez (2017), algunos países firman los tratados de derechos humanos con el propósito de desviar críticas por los abusos cometidos en materia de DD. HH. o para ganar legitimidad internacional, pero no hay unas directrices claras de implementación:

Los países a menudo no implementan los tratados de derechos humanos debido a la falta de mecanismos de monitoreo y aplicación. Dado que el régimen de derechos humanos está vinculado a un movimiento social más amplio a través del “efecto boomerang” o redes de ONG nacionales, movimientos sociales y ONG internacionales que abogan por los derechos, uno esperaría encontrar una relación coherente, entre intención y práctica. (p. 58)

Otro aspecto que se debe tener en cuenta es que tanto los DD. HH. como la EDH son responsabilidad del Estado-nación y eso está contemplado en las cartas constitucionales, como lo constata un estudio realizado por Beck *et al.* (2012), quienes encuentran que, en el 2005, el 60 % de las constituciones de 189 países menciona el término “derechos humanos” al menos una vez, con un promedio de seis alusiones por constitución. Lo que se logra establecer es que es común y recurrente el lenguaje de DD. HH. y de procesos formativos en la materia, pero en la realidad la realización de las políticas y los convenios es bastante restringida y en algunos casos son relegados a lo simbólico.

Finalmente, la EDH en el sistema internacional de DD. HH. queda reducida a la parte jurídica, pues la realización implica una gran tensión entre el Estado y la sociedad civil, ya que asumir la EDH como una herramienta transformadora de carácter universal implica que el Estado brinde los mecanismos a los ciudadanos para que se empoderen y planteen luchas contra el statu quo, y, de esta forma, sea sometido a permanentes críticas y posibles acciones tendientes a modificaciones estructurales, asunto poco conveniente para los Estados neoliberales.

EDUCACIÓN EN/PARA LOS DERECHOS HUMANOS EN AMÉRICA LATINA

La educación en derechos humanos en América Latina es como una red de “gritos escuchados y sentidos como en carne propia, los gritos de quienes se han convertido en víctimas, de quienes han sido despojados de su dignidad o de sus derechos”.

LUIS PÉREZ AGUIRRE, “Si digo educar para los derechos humanos”

La historia de América Latina, desde la llegada de los europeos, es de dominación, discriminación y despojo, una permanente violación a los derechos y la dignidad de millones de personas, como planteó Eduardo Galeano (1988):

La historia del subdesarrollo de América Latina es parte de la historia del desarrollo del capitalismo mundial, la fuerza del conjunto del sistema imperialista descansa en la necesaria desigualdad de las partes que lo forman, y esta desigualdad asume magnitudes cada vez más dramáticas. (p. 4)

La pobreza, desigualdad y marginalidad de un amplio número de la población, al igual que la exclusión, el racismo y el patriarcalismo, se ven claramente en la concentración del poder en todas sus manifestaciones económicas, políticas y socioculturales como una constante a lo largo y ancho de la región latinoamericana, la cual, salvo contadas excepciones, atravesó por un largo y terrorífico periodo de dictaduras militares que agudizaron la situación de menoscabo a los derechos de la población:

Como resultado de esta misma historia, la Educación en Derechos Humanos—EDH tiene características comunes a todos los países del Subcontinente latinoamericano. Surge en el contexto histórico de transición de regímenes dictatoriales civil-militares a sistemas democráticos. Nace de las luchas de resistencia contra las dictaduras y el fortalecimiento del Estado de derecho democrático y social en toda América Latina. En este proceso, los estudios identifican tres periodos: resistencia a la dictadura, transición democrática e institucionalización de EDH. (Rodino, 2014, p. 15)

En este orden de ideas, es importante recordar esos tres periodos a los que se hizo referencia. Para comenzar, hay que acordarse de que América Latina ha atravesado por largos periodos de violencia institucional promovida por los regímenes dictatoriales y el conflicto armado, en el caso particular de Colombia; este terrorismo de Estado se manifestó en las detenciones arbitrarias, el uso sistemático de la tortura, las ejecuciones

extrajudiciales, el exilio forzado, el funcionamiento de los centros clandestinos de detención y el desplazamiento forzado de miles de personas. Por todo lo anterior, la rampante violación a los derechos humanos ha sido y continúa siendo una constante, lo cual llevó a diversos grupos sociales a levantar la voz y exigir el respeto de la dignidad pidiendo el cese a la represión y el regreso de la democracia. Así,

[e]n los años setenta, las “Comisiones de Justicia y Paz”, los “Centros de Defensa de los Derechos Humanos”, los “Centros de Educación Popular”, vinculados a las iglesias, abrieron el camino para movilizaciones más amplias a través de la amnistía y la apertura política, eso terminó derrocando las dictaduras, aunque de manera diferente en cada país. (Arquidiócese de São Paulo, 2011; Cancian, 2005, citado en Rodino, 2014, p. 17)

En este proceso de resistencia se destacó la movilización de los distintos grupos sociales que se había formado en la educación popular como una educación liberadora inspirada en el trabajo de Paulo Freire y en la labor del Servicio de Paz y Justicia (SERPAJ), que, a través de su trabajo basado en el cristianismo ecuménico, animó y fortaleció la lucha por los derechos humanos y la paz. De esta manera, se considera que la resistencia a las dictaduras y las luchas enfocadas hacia una transformación de tipo político se constituyen en la génesis de la educación en derechos humanos en América Latina, al plantear la resistencia a las injusticias y el avance hacia la transformación como uno de los principios fundacionales de la EDH.

El segundo periodo de la EDH corresponde a la transición democrática. Al culminar las dictaduras se implementaron las comisiones de verdad que sacaron a flote las ingentes violaciones a los derechos humanos; es allí en donde la memoria ocupa un lugar destacado en el desarrollo de la transición y la reparación a las víctimas. En este segundo momento se encuentra que los movimientos sociales, las ONG y las universidades se articulan con el IIDH para promover una EDH basada en principios y objetivos que confluyen apuntando a la transformación de la sociedad latinoamericana en todos sus ámbitos.

El tercer periodo corresponde a la institucionalización de la EDH e inicia en los años noventa del siglo XX. En esta etapa se observó un marcado interés por parte de los Estados para implementar políticas públicas que favorecieron la incorporación de la EDH en los sistemas educativos formales; se elaboraron currículos y se plantearon planes de formación de educadores para llevar a cabo la EDH en las escuelas, a la vez que se buscó hacer extensiva esta formación a la educación no formal y a la informal. La ONU y la OEA plantearon recomendaciones a los gobiernos para que las tuvieran en cuenta mediante

la promulgación de políticas públicas enfocadas a la promoción, protección y defensa de los DD. HH. La gestión de las organizaciones populares y las ONG es destacada también en esta etapa de institucionalización de la EDH en los distintos países de la región.

La periodización desglosada está enfocada hacia el surgimiento e institucionalización de la EDH en América Latina; se enmarca en procesos políticos comunes en la región, en los cuales se centra el foco en las luchas de los pueblos latinoamericanos por la organización y la exigencia de sus derechos.

Además de la anterior periodización, algunos académicos latinoamericanos (Rodino, 2008; Rodino, 2014; Sacavino, 2012; Basombrío, 1991; Magendzo, 2000; Magendzo y Pavés, 2015) comparten la propuesta de organizar la EDH por décadas, partiendo de 1980, 1990 y el inicio del siglo XX a partir del 2000.

La década de 1980 es denominada por Ana María Rodino (2008) como la visión jurídica-política caracterizada por la investigación y difusión de conocimientos específicos sobre DD. HH. y su protección hacia lo que la autora considera una legitimación y expansión de la doctrina de los DD. HH. La preocupación fundamental del momento fue desde qué posición debe llevarse a cabo la EDH, y quién y de qué manera puede direccionar esta tarea en un contexto con fuerte presencia de totalitarismos. Una premisa o idea fuerza consistió en considerar que en la tarea educativa es indispensable la independencia institucional para garantizar la credibilidad política y académica. Se considera que en esta década se presenta una estrecha relación entre democracia y DD. HH., por lo cual la EDH se enfocó hacia el fomento de la participación activa de los ciudadanos.

Es por esto que se consideraba que la transición a la democracia en los distintos países se vería reflejada en auténticas prácticas de justicia e inclusión social. Sin embargo, la realidad fue bien distinta: en lugar de una auténtica democracia, lo que se vivió fueron meros formalismos electorales, lo cual dejó en claro que el respeto hacia los DD. HH. requiere del accionar de la ciudadanía activa, y en este proceso la EDH se constituye en elemento fundamental para reconocer las vulneraciones, rechazarlas y exigir la reparación; para esto la formación en EDH implica conocer fundamentos históricos y jurídicos, los mecanismos y sistemas de protección en el orden tanto nacional como supranacional, “en particular el Sistema Interamericano y la reciente creada corte IDH” (Rodino, 2008, p. 140).

Además de la ONU, el IDH y la Unesco, también hubo aportes importantes de las ONG, la educación popular y los movimientos sociales en la consolidación de la EDH. Para Magendzo (2000),

En la década de los ochenta, fueron las ONG's las instituciones que asumieron el mayor protagonismo en la EDH. Los movimientos populares, la educación popular, los movimientos revolucionarios jugaron un rol central cuando se pensó en introducir la temática a educación formal se señaló enfáticamente que esta no debiera ser una nueva materia, que había necesidad de incorporarla al curriculum con carácter transversal e interdisciplinario y a la cultura escolar. Inclusive se insistió que hay necesidad de considerar a los derechos humanos como contenido de formación general, otorgándole importancia a los cuerpos normativos nacionales e internacionales. Además, se comenzó a pensar que hay necesidad —en la educación formal— de motivar la reflexión crítica de la historia de violaciones recientes. (párr. 21)

En lo que respecta a la educación popular, es destacada la labor del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), el cual, a partir de actividades formativas entre las que se destacan el I Seminario Chileno sobre Educación para la Paz y los Derechos Humanos que coincidió con el II Curso Interdisciplinario en DD. HH., ambos realizados en 1984, aportó a la difusión de experiencias de EDH y a su sistematización con el propósito de evaluar los avances y establecer lineamientos para el futuro. Los movimientos de educación popular se enfocaron en un sentido liberador y transformador, es decir, asumieron la EDH como una herramienta para el cambio social.

Las iglesias católicas y cristianas también contribuyeron de manera activa a los procesos de EDH a través de la promoción de los DD. HH. mediante la creación de vicarías que implementaron una importante labor humanitaria. Según Magendzo (2000), la Conferencia Episcopal Latinoamericana (CELAM) aportó bastante en la promoción de los DD. HH. mediante sus programas de solidaridad liderados por las vicarías en distintos países. De igual forma, se destaca el Servicio de Paz y Justicia, organización que en distintos países latinoamericanos trabaja por una sociedad pluralista, justa y libre mediante el trabajo solidario con la población más vulnerable, con la cual desarrolla actividades a favor de la no violencia, y la construcción de alternativas de dignidad y liberación humana.

La década de 1990 fue denominada por Ana María Rodino (2008) “la visión pedagógica” y hace referencia a la introducción del saber de los derechos humanos en la escuela (p. 144). Durante este periodo cobró importancia la idea de extender la EDH a los escenarios escolares involucrando a la población en edad escolar, lo cual implica un cambio de concepción en el sentido de que empezó a ser accesible a niños y jóvenes que no eran activistas ni especialistas en derechos humanos, con el propósito de contribuir a la formación de sujetos de derechos y sujetos políticos, con el claro objetivo de contribuir a transformar la realidad circundante (Magendzo y Pavés, 2015).

La incursión de la EDH en la educación formal implicó un esfuerzo por organizar el currículo, los materiales pedagógicos, el enfoque pedagógico y la capacitación de los docentes, todo ello asumiendo el nivel de complejidad de cada uno de los niveles educativos, lo cual implicó la promulgación de políticas públicas que impartieron los objetivos y lineamientos para este proceso de escolarización de los DD. HH. Con ello, se hace evidente la intervención y el protagonismo del Estado como promotor y garante de la EDH.

En definitiva, la década de 1990 se constituyó en una época en la cual se extendió la EDH a los distintos sistemas y niveles educativos buscando un proceso de transformación individual y colectiva de las personas, para que se posesionaran como sujetos de derechos promotores y defensores de los DD. HH. y protagonistas de transformaciones sociales y políticas.

La educación en/para los derechos humanos en América Latina en las primeras décadas del siglo XXI fue denominada por Ana María Rodino (2008) el periodo de la doble dimensión política y pedagógica de la EDH. Se evidencia un acercamiento a la visión política-jurídica en la medida en que se puso en marcha una serie de planes y programas que establecieron la pauta para la EDH en la región.

Se precisaron distintas definiciones de EDH, se definieron contenidos conceptuales, la relación entre temas jurídicos y sistemas de protección, al igual que la sistematización de las experiencias de los participantes en el curso, lo cual permitió evaluar el avance de la EDH. Desde lo pedagógico se logran avances sustanciales en lo relacionado con el currículo.

A diferencia de la década anterior, el currículo explícito se vuelve objetivo estratégico de los esfuerzos por transformar la educación pública, la institución escolar y, en última instancia, la vida social. Puede ocurrir así porque

[...] la realidad política de la región es otra: los derechos humanos ya están legitimados como práctica y como campo de conocimiento, y pueden entrar a la escuela por la puerta grande del currículo. Esa entrada, a su vez, terminará de legitimarlos como saber valioso. (Rodino, 2008, p. 161)

Con el objetivo de garantizar que los Estados hicieran efectiva la EDH en los diversos escenarios y niveles escolares, se toma conciencia de la importancia de que los países elaboren sus propios PLANEDH, atendiendo al llamado de la Asamblea General de las Naciones Unidas al proclamar la década de la EDH (1995-2004) y el ya mencionado Programa Global de la EDH (2005-2009).

Otros avances logrados en las primeras décadas del siglo XX en cuanto a EDH tienen que ver con la incursión de esta en la educación superior; se crearon maestrías y diplomados, a la vez que se fomentó la investigación, y la organización de eventos académicos, redes de educación y educadores en derechos humanos.

EDH, UNA CATEGORÍA POLISÉMICA. EL PROBLEMA DE LAS DEFINICIONES

Como se planteó líneas arriba, la EDH tiene su origen al menos en su denominación en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Sin embargo, hasta 1980 se lanza una definición relacionada con educar en el asunto concreto de los DD. HH.; a raíz de esto fueron apareciendo diversas definiciones que representaban los puntos de vista de distintos grupos políticos, sociales y educativos que reflejan la discusión y los aportes al respecto.

Nancy Flowers, consultora de derechos humanos de Amnistía Internacional en el 2002, consideró que, a pesar de haber transcurrido más de cincuenta años de publicar la DUDH, no existía claridad respecto a lo que se denominaba educación en/para los derechos humanos y emprendió la tarea de convocar a más de trescientas experiencias asociadas con la EDH con el fin de identificar definiciones y características comunes entre la amplia diversidad de apuestas pedagógicas que se reunían bajo la misma denominación. El análisis de la experiencia la llevó a concluir que se evidenciaba una falta de claridad en la definición, y que se carecía de una base teórica que pudiera identificar y dar solidez al concepto (Flowers, 2003).

A raíz de esas indagaciones, la autora logró identificar tres tipos de definiciones que guardaban relación con los agentes implicados en el proceso educativo.

1. Los organismos gubernamentales, incluyendo las organizaciones intergubernamentales (OIG), agencias de la ONU y conferencias patrocinadas por la ONU. Estas definiciones son elaboradas por diplomáticos y expertos en el área de la justicia, por lo cual los objetivos y resultados se enfocan hacia la preservación del orden del Estado como institución encargada de promover los derechos, la dignidad y la igualdad de los ciudadanos. Por lo tanto, la educación se enfoca hacia el conocimiento y reconocimiento de las instituciones y los instrumentos tanto regionales como internacionales que dan paso a negociaciones, tratados y convenciones que reafirman la conservación de las dinámicas estatales. Por esto es común encontrar que se hace referencia a la promoción de la paz y la cohesión

- social, a la tolerancia y al desarrollo como base para mantener un orden establecido. Allí se sugiere que el Estado es el encargado de delinear los procesos de EDH en miras de lograr la cohesión social (Flowers, 2003).
2. Las organizaciones no gubernamentales hacen énfasis en los resultados que lleven a la transformación social; presentan una visión transformadora; consideran la EDH una herramienta para la transformación social; y plantean limitar el poder del Estado para proteger a las personas de sus prácticas abusivas y vulneradoras de los derechos. Consideran que mediante la educación enfocada al desarrollo de habilidades y actitudes críticas que les permitan a las personas reconocer en los contextos las desigualdades y exclusiones se abre un camino hacia la toma de conciencia política que conlleva la búsqueda de la transformación social.
 3. Las definiciones de los educadores. En general se enfocan hacia la metodología y el contenido que se debe tener en cuenta. Consideran los derechos un sistema de valores y opciones morales surgidos de las necesidades humanas, por tanto, son de aplicación universal y su enfoque es de carácter reflexivo. Mientras que la mayoría de las definiciones gubernamentales se refieren a “responsabilidades”, algunas de estas definiciones más abstractas se refieren explícitamente a “deber moral” y “acción moral”, la esencia de la ética:

Esto significa que los estudiantes deben ser enseñados que tienen el deber moral de asegurar que existen las condiciones necesarias para la actividad humana, para que todas las personas puedan ejercer sus derechos. Los derechos humanos en este contexto se convierten en el foco de la acción moral. (Spring, 1999, p. 162, citado en Flowers, 2003, p. 10)

Desde esta manera de concebir la EDH, la formación se enfoca en el fortalecimiento de conciencia ética y moral que posibilite en los sujetos la toma de decisiones de manera responsable, favoreciendo la justicia y la igualdad.

En el ámbito de la educación formal, los educadores han demostrado interés y preocupación por asociar la EDH con otras formas de educación ya establecidas en los planes de estudio, como la educación para la paz, la educación en ciudadanía y la formación ética, pues una amplia mayoría cree que los derechos humanos son parte integrante de estas otras formas de educación, sin detenerse a considerar hasta dónde se extienden los límites conceptuales de cada uno de estos campos abordados.

Para Flowers (2003), la EDH presenta dos dificultades latentes relacionadas con el ámbito teórico, pues no se evidencian bases que posibiliten una generalización y no es claro el objeto de estudio; no obstante, resalta la praxis en distintos contextos mundiales al dar a conocer la riqueza de experiencias de la educación formal y no formal, que tienen en común la búsqueda de soluciones a ingentes vulneraciones de los DD. HH. Así lo expresa:

Finalmente creo que la educación en derechos humanos desafía las definiciones debido a que su potencial creativo es mucho mayor de lo que podemos imaginar. Podemos describirlo como existe hoy, ejemplos de captura de buenas prácticas, o mostrar evidencia de su éxito, pero tenemos sólo el más mínimo atisbo de lo que la gente puede hacer con esta potente herramienta. Cada vez que tratamos de envolver la educación en derechos humanos en el idioma oficial de enseñanza como ideología revolucionaria, que estalla las costuras y crece en una dirección nueva e inesperada. Estos son los primeros días. Cincuenta años es un tiempo muy corto. Propongo una conferencia el 10 de diciembre de 2048, el 100 aniversario de la Declaración Universal. Tal vez entonces, o nuestros sucesores en este trabajo, podemos empezar a saber lo que la educación en derechos humanos realmente puede y debe ser. (p. 32)

La clasificación realizada por Nancy Flowers resulta interesante en la medida en que llama la atención acerca del carácter contextual del concepto, la complejidad y la necesidad de ahondar en sus aspectos teóricos, si se quiere diferenciar de otro tipo de formación como la educación para la paz, la convivencia o la ciudadanía. Deja en claro el sentido transformador que subyace en las prácticas educativas promovidas desde las comunidades por docentes que le apuestan a la comprensión y transformación mediante el desarrollo de habilidades y actitudes de los sujetos que hacen parte de las distintas actividades y programas de la EDH.

Se resalta también el esquematismo de la clasificación al ubicar los actores involucrados en el proceso, pues los avances en el asunto demuestran que en muchas oportunidades se juntan esfuerzos provenientes de distintas instancias y organizaciones tanto gubernamentales como de la sociedad civil para llevar a cabo acciones de EDH.

A manera de cierre de cómo se ha venido realizando el proceso de la EDH en América Latina, es importante mencionar que, a pesar de que la EDH tiene un desarrollo reciente en la región, se ha venido consolidando en los distintos escenarios de la sociedad y especialmente en la educación en sus distintos niveles y modalidades.

Sin embargo, todavía dista mucho de ser sólida política pública, pues más bien se encuentra que responde al interés y compromiso de ciertos grupos de educadores, instituciones y movimientos sociales que trabajan incansablemente por realizar un trabajo pedagógico encaminado a formar sujetos críticos de su situación y empoderados en el liderazgo conducente a la transformación social.

REFERENCIAS

- Amnistía Internacional (2015). *Educación en derechos humanos*. <http://www.amnesty.org/en/human-rights-education>
- Arquidiócesis de São Paulo (1985). *Projeto. Brasil: Nunca Mais*. Tomo I. <http://dhnet.org.br/memoria/nuncamais/index.htm>
- Bajaj, M. (2017). *Human rights education. Theory, research, praxis*. University of Pennsylvania Press.
- Basombrío, C. (1991). *Educación y ciudadanía. Educación para los derechos humanos en América Latina*. INDDHH/CEAAL.
- Beck, C. J., Drori, G. S. y Meyer, J. W. (2012). World influences on human rights language in constitutions: a cross-national study. *International Sociology*, 27(4), 483-501.
- Flowers, N. (2003). *What is human rights education?* Bertelsmann Verlag. http://www.hrea.org/erc/Library/curriculum_methodology/flowers03.pdf
- Galeano, E. (1988). *Las venas abiertas de América Latina*. Siglo XXI Editores.
- Garnett Russell, S. y Suárez, D. (2017). Symbol and substance: human rights education as an emergent global institution. En M. Bajaj, *Human rights education. Theory, research, praxis*. University of Pennsylvania Press.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) (2002). *Primer informe interamericano de la educación en derechos humanos. Un estudio en 19 países. Desarrollo normativo*. https://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/3_2010/a8618e63-68ec-4d5d-90e1-5ff4f479dca4.pdf
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) (2003). *Segundo informe interamericano de la educación en derechos humanos. Un estudio en 19 países. Desarrollo en el currículo y textos escolares*. https://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/3_2010/b011a7cb-1540-49bc-a88d-ee727e77423f.pdf
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) (2004). *Tercer informe interamericano de la educación en derechos humanos. Un estudio en 19 países. Desarrollo*

- en el currículo y textos escolares.* https://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/3_2010/ea3e5818-6b9f-4a77-9e0d-a438526d0f31.pdf
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) (2005). *Cuarto informe interamericano de la educación en derechos humanos. Un estudio en 19 países. Desarrollo en la planificación nacional.* https://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/3_2010/933ed1bb-7d8e-48ff-807c-ee12fa721bb0.pdf
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) (2006). *Quinto informe interamericano de la educación en derechos humanos. Un estudio en 19 países. Desarrollo en los contenidos y espacios curriculares: 10-14 años.* https://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/3_2010/504e2164-e340-4e62-8457-a327306591c5.pdf
- Magendzo, A. (2000). *La educación en derechos humanos en América Latina: una mirada de fin de siglo.* <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/la-educacion-en-derechos-humanos-en-america-latina-una-mirada-de-fin-de-siglo-abraham-magendzo.pdf>
- Magendzo, A. y Pavés, J. (2015). *La educación en derechos humanos: una propuesta para educar desde la perspectiva controversial.* Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.
- Naciones Unidas, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2006). *Plan de acción. Programa mundial para la educación en derechos humanos. Primera etapa.* Unesco. <https://www.ohchr.org/Documents/Publications/PActionEducationspdf>
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (s.f.). *Tercera etapa (2015-2019) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos.* <https://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/EducationTraining/WPHRE/ThirdPhase/Pages/ThirdPhaseIndex.aspx>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos.* <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1997). *Directrices para la elaboración de planes nacionales de acción para la educación en la esfera de los derechos humanos.* <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N97/284/14/PDF/N9728414.pdf?OpenElement>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (1974). *Recomendación para la comprensión, la cooperación y la paz*

- internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales*. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Organization of American States (11 de septiembre del 2001). *Carta Democrática Interamericana*. https://www.oas.org/charter/docs_es/resolucion1_es.htm
- Pérez Aguirre, L. (1997). Si digo educar para los derechos humanos. *DEHUIDELA*, 15, 49-56. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r24458.pdf>
- Rodino, A. (2008). Ideas-fuerza que impulsaron el desarrollo de la educación en derechos humanos en América Latina durante las tres últimas décadas: una lectura regional. En A. Magendzo (Ed.), *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica* (pp. 134-166). Unesco.
- Rodino, A. (2014). La institucionalización de la educación en derechos humanos en los sistemas educativos de América Latina (1990-2012): avances limitaciones y limitaciones. En A. M. Rodino, G. Tosi, M. N. T. Zenaide y M. B. Fernandez (Orgs.), *Cultura y educación en derechos humanos en América Latina*. Universidad Federal de Paraíba. http://www.gesec.com.ar/wp-content/uploads/2010/02/Miolo_Cultura_DH_America_Latina_07_10.pdf.
- Sacavino, S. (2012). *Democracia y educación en derechos humanos en América Latina*. Desde Abajo Ediciones.
- Tibbitts, F. (2002). Los nuevos modelos de educación en derechos humanos. *Boletín de la Corte Interamericana de Derechos Humanos*, 12(300). <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r24461.pdf>
- Tibbitts, F. (2005). Transformative learning and human rights education: taking a closer look. *Intercultural Education*, 16(2), 107-113. file:///C:/Users/pc/Downloads/Transformative_learning_and_human_rights_education.pdf
- Ugarte, C. (2005). El Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos 1995-2004. Perspectiva de futuro. *Estudios sobre Educación*, 8, 119-134.

AUTORES

Sonia del Pilar Pedraza Rodríguez

Especialista en Derecho de los Niños de la Universidad Sergio Arboleda. Estudiante en proceso de grado de la Maestría en Filosofía y de la Maestría en Derecho Administrativo de la Universidad del Rosario. Docente de la Secretaría de Educación del Distrito (SED). Correos electrónicos: soniapedraza@hotmail.com, sonia.pedraza@urosario.edu.co

Laura Vanessa Rodríguez León

Profesional en Ciencia Política y Gobierno, y psicóloga de la Universidad del Rosario. Estudiante de la Maestría en Filosofía de la misma universidad. Correo electrónico: laurava.rodriguez@urosario.edu.co

Wilson Herrera

Doctor en Filosofía de Binghamton University. Miembro del Centro de Formación en Ética y Ciudadanía, Phronimos. Profesor asociado de la Escuela de Ciencias Humanas de la Universidad del Rosario. Correo electrónico: wilson.herrera@urosario.edu.co

Miller Antonio Pérez Lasprilla

Magíster en Educación y doctorando en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesor de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá. Correo electrónico: paidoperez@hotmail.com

Esther Juliana Vargas Arbeláez

Doctora en Filosofía de la Universidad de Antioquia. Gestora de proyectos sociales en la Universidad del Rosario y coordinadora de la Cátedra Unesco en Educación y Cultura para la Paz. Profesora de cátedra del Programa en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: estherjulianava@yahoo.com.ar

Carol Juliette Pertuz Bedoya

Magíster en Estudios en Infancias de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del grupo de investigación Educación y Cultura Política. Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: cjpertuzb@pedagogica.edu.co

Manuel Alejandro Prada Londoño

Doctor en Filosofía Contemporánea y Estudios Clásicos de la Universidad de Barcelona. Miembro del grupo de investigación Moralia. Profesor de la Facultad de Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: maprada@pedagogica.edu.co

Katherine Galeano Sánchez

Maestría en Estudios de Género y Desarrollo de la Universidad Nacional de Colombia. Investigadora y docente, integrante del grupo de investigación Cultura y Ambiente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia. Integrante de la Red Latinoamericana de Antropología de la Biopolítica y colaboradora de la Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas (CNOA). Correo electrónico: lkgaLEANOS@unal.edu.co

Juan Alberto Carabali Ospina

Magíster en Desarrollo Humano de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), Buenos Aires, Argentina. Pertenece al equipo técnico de la Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas (CNOA). Actualmente se desempeña como asesor en derechos humanos e incidencia política. Correo electrónico: jaco723@gmail.com

Valentina Cura Álvarez

Estudiante de octavo semestre de Artes Liberales en Ciencias Sociales de la Universidad del Rosario. Correo electrónico: valentina.cura@urosario.edu.co

Viviana Suárez Galvis

Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Candidata a doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de la Secretaría de Educación Distrital. Miembro del grupo de investigación Educación y Cultura Política. Correo electrónico: vsuarezg@educacionbogota.edu.co

Rocío del Pilar Méndez Suárez

Magíster en Historia de la Universidad Nacional de Colombia. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de Ciencias Sociales de la IED Ricardo González (Subachoque, Cundinamarca). Correo electrónico: rdmendezs@upn.edu.co

Maximiliano Prada Dussán

Doctor en Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: aprada@pedagogica.edu.co

Paola Valbuena Latorre

Abogada y licenciada en Filosofía. Actualmente realiza estudios en la Maestría en Derecho Internacional de la Universidad de los Andes y en la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Asistente graduada del Centro de Español de la Universidad de los Andes. Correo electrónico: p.valbuena@uniandes.edu.co

Johanna Rocío Jiménez Jiménez

Magíster en Filosofía de la Universidad Colegio Mayor Nuestra Señora del Rosario. Doctoranda en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: jrjimenezj@upn.edu.co

Ángela Salas García

Magíster en Filosofía de la Universidad de los Andes. Doctoranda en Derechos Humanos de la Universidad de Deusto en el País Vasco. Profesora de Ética de la Universidad del Rosario. Correo electrónico: angela.salas@urosario.edu.co

María Teresa Palacios Sanabria

Magíster en Derecho Constitucional y doctora en Derecho de la Universidad de Sevilla. Directora del Grupo de Investigación en Derechos Humanos de la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad del Rosario. Correo electrónico: maria.palacios@urosario.edu.co

Laly Catalina Peralta González

Doctora en Humanidades de Concordia University. Profesora asociada de la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad del Rosario. Correo electrónico: laly.peralta@urosario.edu.co

Nicolás González Tamayo

Especialista en Derecho Internacional de la Universidad del Rosario. Investigador del Grupo de Investigación en Derechos Humanos de la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad del Rosario. Correo electrónico: nicolas.gonzalez@urosario.edu.co

Noemí Pérez Martínez

Magíster en Educación con énfasis en Enseñanza de la Historia de la Universidad Pedagógica Nacional. Candidata a doctora en Educación del Doctorado Interinstitucional de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de la Secretaría de Educación del Distrito (SED). Correo electrónico: noemip2001@yahoo.com

Los otros en mí
Estudios sobre educación para la paz,
ciudadanía y derechos humanos. Tomo I,
editado por la Universidad Pedagógica Nacional,
fue compuesto en caracteres de la fuente y familia tipográfica
Perpetua y se imprimió en los talleres de Imageprinting.
Bogotá, Colombia, 2020

