

Los otros en mí

Justicia transicional, enfoque diferencial
y educación para la paz

Tomo II

Los otros en mí. Justicia transicional, enfoque diferencial y educación para la paz. Tomo II. / Ángela Salas García, Juliana Mejía Quintana, Nicolás González Tamayo, Maximiliano Prada Dussán. 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.

206 páginas.

Incluye: Referencias bibliográficas.

ISBN PDF: 978-958-5138-62-9

ISBN Epub: 978-958-5138-66-7

1. Derechos Humanos - Educación - Colombia. 2. Paz - Educación. 3. Colombia - Política Social. 4. Derechos Civiles. 5. Mujeres y Paz. 6. Conflicto Armado - Colombia. 7. Equidad de Género. 8. Delitos Contra la Persona. 9. Administración de Justicia Militar. 10. Violencia Contra la Mujer. I. Salas García, Ángela, editora. II. Mejía Quintana, Juliana, editora. III. González Tamayo, Nicolás, editor. IV. Prada Dussán, Maximiliano, editor.

323.42 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 Dussán

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 el 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

Justicia transicional, enfoque diferencial
y educación para la paz

Tomo II

Ángela Salas García
Juliana Mejía Quintana
Nicolás González Tamayo
Maximiliano Prada Dussán
Edición académica



OEI



Los otros en mí. Justicia transicional, enfoque diferencial y educación para la paz. Tomo II

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

© Ángela Salas García, Juliana Mejía Quintana, Nicolás González Tamayo, Maximiliano Prada Dussán, Laura Restrepo, Diana González, Angie Escobar, Marisol Zamudio, Daniel Torres, Andrés Hernández, Juana Salazar, Christian Llano, Diana Díaz, Christian Mayorga, Danna Ramos, Cristian Rueda, Cindy Morales, Laura Meza, Yolima Neuta, Kelly Zabala, Luisa Guerrero, Diana Guerrero, Lisbeth Parra, Lina Aragón, María Cermeño, José Gómez, Leydi Bernal, Julissa Mosquera, Angie Salcedo, Gabriela Baquero, María Paula Piñeros, Tatiana Rojas, Andrea Herrera, Carol Rivas, Wilmer Rojas, Diana Mojica, Yolanda Quintero, Claudia Ávila, Lizeth Camino, Lizeth Salazar, Daniela Bernal, Daniela Fúquene, Laura Nieto, Martha Aguirre, Luz Dary Gómez, Ingrid A Soler, Diana Sánchez, Paula Henao.

ISBN PDF: 978-958-5138-62-9

ISBN Epub: 978-958-5138-66-7

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

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 No. 12B-41, oficina 501

Bogotá, Colombia

Tel: 2970200

editorial.urosario.edu.co

Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas

Calle 67 No. 14A-26

Bogotá, Colombia

Celular: +57 317 437 8986

Teléfono: (57-1) 3455520

<https://convergenciacnoa.org/>

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.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
<i>Ángela Salas García, Juliana Mejía Quintana, Nicolás González Tamayo y Maximiliano Prada Dussán</i>	
PARTE I. DERECHOS HUMANOS Y JUSTICIA TRANSICIONAL	11
INTRODUCCIÓN	13
<i>Nicolás González Tamayo</i>	
VIOLENCIAS ÉTNICAS Y DE GÉNERO EN LA GUAJIRA: LA REPARACIÓN POR LOS EFECTOS DE LA MINERÍA EN EL TERRITORIO Y LAS MUJERES WAYUI	17
<i>Laura María Restrepo Acevedo, Diana Daissy González Torres y Angie Yineth Escobar Ochoa</i>	
REFORMA ESTRUCTURAL DE LA POLICÍA NACIONAL: TENSIONES ENTRE LA JUSTICIA PENAL MILITARY LA JUSTICIA ORDINARIA EN COLOMBIA	29
<i>Marisol Zamudio González, Daniel Felipe Torres Ramírez y Andrés Felipe Hernández Vargas</i>	
LA BÚSQUEDA DE “LOS MUCHACHOS” DESAPARECIDOS: VEINTE AÑOS SIN VERDAD	43
<i>Juana María Salazar Martínez, Christian Llano Villegas y Diana Marcela Díaz Clavijo</i>	
PARTE II. ENFOQUE DIFERENCIAL	53
INTRODUCCIÓN	55
<i>Ángela Salas García</i>	
MUJERES, CONFLICTO ARMADO, TRABAJO SOCIAL Y COINTERVENCIÓN CON PRÁCTICAS TEATRALES DESDE EL ENFOQUE DIFERENCIAL	59
<i>Christian Camilo Mayorga Callejas, Danna Sofía Ramos Medina y Cristian Fernando Rueda Escamilla</i>	
LA MIRADA ANCESTRAL DE LA MEDICINA EN LA ATENCIÓN EN SALUD A POBLACIÓN INDÍGENA	67
<i>Cindy Yesenia Morales Espitia, Laura Lucía Meza Meza y Yolima Neuta Palacios</i>	
ENFOQUE DIFERENCIAL Y ÉTNICO: APORTES PARA FORTALECER UNA EDUCACIÓN INICIAL EN LAS IED	79
<i>Kelly Johana Zabala, Luisa Fernanda Guerrero Bautista, Diana Yasmín Guerrero Bautista y Lisbeth Marcela Parra Peña</i>	

MEMORIAS DE LA GUERRA: DISCAPACIDAD DE LOS MIEMBROS DE LA FUERZA PÚBLICA POR ACCIÓN EN COMBATE	91
<i>Lina María Aragón Suárez, María Andrea Cermeño y José Melquisedec Gómez García</i>	
PUEBLO EMBERÁ: ATENCIÓN EN SALUD, LA INFANCIA EN LA CIUDAD Y PERSONAS EN CONDICIÓN DE CALLE	101
<i>Leydi Stefania Bernal Suárez, Julissa Mosquera Murillo y Angie Julieth Salcedo Díaz</i>	
¿SON LAS CUOTAS ELECTORALES MECANISMOS EFECTIVOS PARA DISMINUIR LA VULNERACIÓN DE LOS DERECHOS DE LAS MUJERES EN LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA?	111
<i>Gabriela Baquero Rincón, María Paula Piñeros Rátiva y Yocelyn Tatiana Rojas Ramírez</i>	
LÍDERES SOCIALES SILENCIADOS EN EL CAUCA: “TOCAN A UNO, TOCAN A TODOS”	119
<i>Andrea Catherine Herrera García, Carol Alexandra Rivas Molina y Wilmer Ángel Rojas Ortiz</i>	
PARTE III. EDUCACIÓN PARA LA PAZ	125
INTRODUCCIÓN	127
<i>Juliana Mejía Quintana</i>	
RECUPERACIÓN DE MEMORIA HISTÓRICA DE FENÓMENOS DE RECLUTAMIENTO DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES: UNA PROPUESTA DESDE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ	133
<i>Diana Mojica y Yolanda Quintero</i>	
RECONOCIMIENTO Y CUIDADO: ESTRATEGIAS PARA MITIGAR LA VIOLENCIA HACIA LOS DOCENTES EN LA VIRTUALIDAD	141
<i>Claudia Milena Ávila Zorro, Lizeth Catalina Camino Toledo y Lizeth Salazar Chivatá</i>	
EL ACOSO SEXUAL EN ENTORNOS UNIVERSITARIOS EN BOGOTÁ: ¿UNA CONDUCTA NORMALIZADA?	149
<i>Daniela Bernal Aragón, Daniela Fúquene Vargas y Laura Esther Nieto Romero</i>	
NATURALIZACIÓN DE LA INTIMIDACIÓN ENTRE ESTUDIANTES	157
<i>Martha Liliana Aguirre Londoño, Luz Dary Gómez Herrera e Ingrid Adriana Soler Mora</i>	
CÍRCULOS DE PALABRA, CUERPO Y MÚSICA COMO APUESTAS PEDAGÓGICAS EN LA DESNATURALIZACIÓN DE LA VIOLENCIA EN CONTEXTOS ESCOLARES	167
<i>Diana Carolina Sánchez Figueroa, Paula Andrea Henao Aldana y Tatiana Sabogal Ravelo</i>	
ESPACIOS PÚBLICOS, VIOLENCIA Y CONSTRUCCIÓN DE MEMORIA HISTÓRICA: CAMINANDO LA RUTA DEL DESPLAZAMIENTO	177
<i>Mercy Dayana Campaz, Marcela Escobar Segura y Yuliana Valbuena</i>	
SILLAS PÚRPURA	187
<i>Gabriela López, Daniela Pedraza y Daniel Serrano</i>	
AUTORES	197

INTRODUCCIÓN

Ángela Salas García

Juliana Mejía Quintana

Nicolás González Tamayo

Maximiliano Prada Dussán

Este libro es fruto del trabajo realizado en el Diplomado en Derechos Humanos y Ciudadanía, llevado a cabo durante el 2020 gracias a una alianza entre la Organización de Estados Americanos (OEA), la Universidad del Rosario, la Universidad Pedagógica Nacional y la Conferencia Nacional de Organizaciones Afrodescendientes (CNOA), con el auspicio de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). No es este el único fruto que ha dado esta alianza. A lo largo del 2019 y el 2020 estas instituciones se han unido con el fin de promover la educación y cultura de paz en Colombia. Conscientes de que en estos momentos se requiere hacer esfuerzos explícitos tanto institucionales como individuales para la implementación de los acuerdos de paz, la alianza entre las instituciones mencionadas —junto con otras instituciones, en momentos específicos— ha realizado eventos de divulgación, cátedras conjuntas, cursos en las instituciones y material audiovisual en torno a la educación para la paz, además del diplomado mencionado. Se trata de iniciativas que, como la construcción de paz, requieren aunar esfuerzos entre distintos actores, compartir experiencia e información, apuntando, a la vez, a hacer trabajos de alta calidad y compromiso con el país. A este respecto vale la pena anotar, para que quede en los anales de estas experiencias, que el

diplomado se planeó para ser desarrollado presencialmente, pero la pandemia obligó a llevarlo a cabo con mediación tecnológica. ¡Aún con el confinamiento se requiere avanzar en estas iniciativas!

Además del soporte institucional ya descrito, es necesario subrayar tres características del Diplomado en Derechos Humanos y Ciudadanía. La primera es su diseño curricular: el diplomado estuvo estructurado en dos partes: la primera, denominada “formación común”, tuvo como objetivo brindar herramientas conceptuales para comprender el marco de los derechos humanos y la ciudadanía desde distintas perspectivas: filosofía, estudios culturales, sociología y derecho, entre otras; la segunda parte, denominada “ejes temáticos”, permitió que, sobre la base común, se profundizara en los tres ejes que se desarrollan en este libro: justicia transicional, enfoque diferencial y educación para la paz. Dentro de estos ejes temáticos el enfoque pedagógico fue distinto: ahora las herramientas conceptuales aportadas en las dos partes del diplomado se orientarían a brindar elementos para que los participantes lograran mayores comprensiones de situaciones o experiencias, realizar estudios específicos, sistematizar experiencias o plantear reflexiones, y, con base en ello, sus experiencias y conocimientos previos, proyectaran documentos escritos con el fin de ser publicados. La construcción de los textos en cada uno de los ejes se llevó a cabo contando con un equipo de profesores y estuvo liderada por Nicolás González Tamayo, en justicia transicional, Ángela Salas García, en enfoque diferencial, y Juliana Mejía Quintana, en educación para la paz. El libro que presentamos a continuación es, entonces, fruto de ese trabajo realizado por los participantes al interior de los ejes temáticos.

Su estructura responde a tal organización: primera parte: “Justicia transicional”; segunda parte: “Enfoque diferencial”; tercera parte: “Educación para la paz”. Cada una de las secciones está antecedida por una introducción, en la que se revela la idea general del eje temático, se reseñan los textos que lo componen y se subrayan elementos comunes a dichos textos.

La segunda característica del diplomado es la composición de sus participantes. En efecto, desde su planeación y convocatoria se tuvo previsto que asistieran miembros de la fuerza pública, docentes, estudiantes y distintos empleados públicos. Esto tiene una razón de ser: la construcción de la paz es un asunto de todos. El diplomado se pensó, entonces, como un lugar de encuentro de diversos sectores y perspectivas, de modo que la reflexión sobre derechos humanos y ciudadanía se tornara en asunto común. La creación de los textos aquí recogidos refleja esta intención: cada uno se postuló como un espacio de encuentro, un proyecto común, y un modo de comprender, reflexionar

y debatir sobre el mismo asunto desde procedencias distintas. Por eso, los escritos no son individuales, cada uno es la metáfora de la construcción colectiva que requerimos.

La tercera característica a resaltar se refiere al equipo de profesores y de diseño curricular del diplomado y el trabajo por ellos realizado. Se trata de un equipo académico e instituciones altamente cualificadas y de reconocida trayectoria. Tanto el diseño y los contenidos del diplomado como el equipo de trabajo están respaldados por grupos de investigación con experiencia en el tema. Así mismo, el encuentro de estos equipos en torno a un proyecto común revela también la naturaleza de la construcción ciudadana que se propone. Por su parte, el trabajo realizado por los maestros se refleja también en los aportes a la comprensión de las problemáticas abordadas; esto se reconoce en los escritos aquí recogidos, toda vez que constantemente hay referencias a los maestros del diplomado, tanto a sus escritos como a las reflexiones aportadas en las sesiones.

Estas tres características, previstas de antemano en la planeación del diplomado, permiten comprender el origen y la naturaleza del libro que aquí presentamos. Como señalamos, la publicación es resultado de una actividad de escritura incluida en el currículo del diplomado. Los participantes fueron invitados a elegir una de las tres líneas o ejes descritos y allí conformaron grupos de trabajo a partir de sus inquietudes personales e intereses teóricos o conceptuales. Durante cuatro semanas cada grupo recibió asesoría para la definición del problema, la identificación de un caso, y la búsqueda de correspondencia entre los contenidos del diplomado y el problema de análisis escogido. Cada grupo gestionó la escritura y el aporte de los integrantes, pero recibió apoyo del equipo pedagógico para definir las partes del texto, identificar fuentes pertinentes, y realizar un proceso de escritura pasando por revisiones, ajustes y correcciones. Los textos compilados son, en ese sentido, resultado de un trabajo colaborativo entre estudiantes y profesores. Los asesores de este proyecto de escritura acompañaron la producción de textos, pero mantuvieron una distancia respetuosa frente a los diferentes estilos de escritura que provienen de la diversidad de áreas a las que pertenecen los autores; por esa razón, el lector encontrará escritos formulados desde diferentes voces, con diversos estilos de escritura, y desde múltiples áreas laborales y académicas. Así, cada grupo plasmó en estos textos el análisis de un caso o tema específico dentro de la discusión global del diplomado. Se congregan, entonces, escritos de diversas características: algunos de ellos tienden a ser estudios científicos sobre el asunto abordado, otros se entienden como sistematización de experiencias, mientras que otros son reflexiones académicas sobre situaciones concretas. La diversidad de tipos de textos revela la variedad de perspectivas de los temas abordados, lo cual constituye una riqueza para el libro.

Resta señalar solamente que este es uno de dos libros que emergen del diplomado. El otro libro que será publicado, denominado *Los otros en mí (I). Estudios sobre educación para la paz, ciudadanía y derechos humanos*, reúne reflexiones y estudios sobre derechos humanos y ciudadanía. Así, entre este otro y el que aquí presentamos, se abordan los dos ejes temáticos planteados en el diseño curricular.

Agradecemos a todos los participantes, los profesores, las instituciones y el equipo curricular (Esther Juliana Vargas, coordinadora general del diplomado; Wilson Herrera, Laura Martínez, Álvaro Restrepo, Luis Martelo y Maximiliano Prada) haber dispuesto recursos, conocimiento y servicios institucionales para la realización de esta iniciativa y, sobre todo, por animarse a continuar construyendo una cultura de paz.

PARTE I
DERECHOS HUMANOS Y
JUSTICIA TRANSICIONAL

INTRODUCCIÓN

Nicolás González Tamayo

El eje temático en causa comporta la intersección de dos vectores temáticos de cardinal importancia en el contexto actual de Colombia, a saber, los derechos humanos y la justicia transicional. En consecuencia, en el marco del presente exordio se efectuará una breve alusión a la definición de los conceptos mencionados y se introducirán los tres capítulos que conforman la primera parte de esta obra.

Lejos de ser estática y unívoca, la definición del concepto de derechos humanos varía no solo en función de las corrientes ideológicas, filosóficas y doctrinales de las cuales emana, sino también de las particularidades de los momentos históricos en el seno de los cuales se concibe. Sin perjuicio de lo anterior, *lato sensu*, los derechos humanos pueden ser definidos como un conjunto de atribuciones o facultades reconocidas al ser humano como inherentes a su condición (Ara, 1993, p. 107) tanto en las constituciones nacionales como en los instrumentos internacionales, cuya finalidad esencial es hacer efectiva la noción de dignidad humana, que ha de materializarse individual y colectivamente, sin ningún tipo de discriminación, en los ámbitos social, político, jurídico, económico y cultural (Carpizo, 2011, p. 13; Fernández, 1982, p. 76).

Por su parte, la justicia transicional es un paradigma jurídico aplicable a los procesos de construcción de paz y gobernabilidad democrática —luego del acaecimiento de guerras o dictaduras—, erigido sobre cuatro pilares: la judicialización de los autores de los crímenes cometidos en el régimen anterior a la transición; la ejecución de iniciativas destinadas a la búsqueda de la verdad y a la construcción de memoria histórica; la reparación de las víctimas de violaciones de los derechos humanos; y, finalmente, la reforma inmediata de las instituciones a que hubiere lugar con el fin de lograr una gobernabilidad democrática (Colleen, 2005, pp. vii-viii).

En este sentido, la justicia transicional comporta un acervo de mecanismos o procesos destinados a lograr un equilibrio entre dos variables: el imperativo jurídico de justicia en favor de las víctimas y la necesidad política de lograr la paz (Uprimny y Saffon, 2008, p. 165). Ciertamente, el concepto puesto en consideración

[...] hace referencia a la idea de que luego de periodos de violaciones masivas a los derechos humanos, las transiciones de la guerra a la paz, o de las dictaduras a la democracia, no pueden hacerse de cualquier manera, sino que deben tener unos mínimos de justicia, asociados al respeto de derechos de las víctimas. Pero a su vez, el enfoque de la justicia transicional reconoce que en las transiciones operan restricciones fácticas que imponen ciertos límites a la consecución de una justicia plena, por lo cual se trata de una justicia imperfecta. (Uprimny, 2010, p. 10)

Así las cosas, es pertinente afirmar la existencia de una relación intrínseca entre los derechos humanos y la justicia transicional, siendo el respeto y la reparación de los primeros (que se suponen previamente conculcados) elementos imperativos a los cuales deben ceñirse los procesos de transición en la actualidad para lograr la materialización de la paz y la gobernabilidad democrática.

Teniendo en cuenta dicha premisa, se desarrolló la línea temática “derechos humanos y justicia transicional” del Diplomado en Derechos Humanos y Ciudadanía, como una iniciativa emanada de la sociedad civil destinada a fortalecer las competencias y capacidades de los participantes en lo que concierne a la construcción de paz en el escenario de transición en Colombia y a la defensa de los derechos humanos desde sus propias experiencias.

Como parte del proceso formativo en cuestión, los estudiantes presentaron trabajos finales en los que aplicaron las herramientas teóricas y conceptuales apreñadas a lo largo de las cátedras, plasmando reflexiones sobre las posibles soluciones a problemas concretos en materia de derechos humanos y justicia transicional, al igual que

sobre su rol como agentes hacedores de paz. Las situaciones y problemáticas abordadas en dichos documentos fueron variopintas, pero todas de alta relevancia respecto a los contenidos del diplomado, tratando asuntos como la falta de acceso a tratamientos de salud mental por parte de los miembros de la fuerza pública; las violencias étnicas y de género; el acceso al derecho fundamental al agua; la ciudadanía globalizada; las ejecuciones extrajudiciales; las desapariciones forzadas; la violencia contra líderes sociales; la aplicación del fuero penal militar; y el juzgamiento de los máximos responsables en la Jurisdicción Especial para la Paz, entre otros.

Dentro del haz de trabajos presentados, tres de ellos, titulados respectivamente “Violencias étnicas y de género en La Guajira: la reparación por los efectos de la minería en el territorio y las mujeres wayuu”, “Reforma estructural de la Policía Nacional: tensiones entre la justicia penal militar y la justicia ordinaria en Colombia” y “La búsqueda de ‘los muchachos’ desaparecidos: veinte años sin verdad”, fueron escogidos para ser publicados en el presente acápite.¹

El primero de los escritos mencionados, aquel titulado “Violencias étnicas y de género en La Guajira: la reparación por los efectos de la minería en el territorio y las mujeres wayuu”, de autoría de Laura María Restrepo Acevedo, Diana Daissy González Torres y Angie Yineth Escobar Ochoa, aborda, en torno a un enfoque interseccional, la problemática de las violencias múltiples a las que se ven sometidas las mujeres wayuu por cuenta de la ejecución de proyectos extractivos en sus territorios. Dando respuesta a la pregunta “¿cuáles son los principales desafíos de la justicia transicional para una efectiva reparación de las violencias sistemáticas en contra de las mujeres indígenas wayuu originadas y exacerbadas por las dinámicas extractivistas en La Guajira desde 1986 hasta la actualidad?”, las autoras desarrollan su análisis a partir del examen de la relación entre la población bajo estudio y su territorio, de las formas de reparación apropiadas ante las violaciones de derechos humanos en su contra, y de la posibilidad de obtener el restablecimiento de sus derechos a través del Sistema Integral de Justicia, Verdad, Reparación y No Repetición.

Por su parte, Marisol Zamudio González, Daniel Felipe Torres Ramírez y Andrés Felipe Hernández Vargas, mediante el texto “Reforma estructural de la Policía Nacional: tensiones entre la justicia penal militar y la justicia ordinaria en Colombia”, someten a escrutinio la idoneidad, a la luz de la Constitución Política y de los instrumentos

1 En este punto, es pertinente precisar que la selección de los textos se llevó a cabo en función de un estricto análisis de conformidad con tres criterios: solvencia argumentativa, profundidad conceptual y calidad general del escrito (evaluada a partir de elementos tales como: redacción, sintaxis, ortografía, coherencia y cohesión estructural, entre otros).

internacionales, de la aplicación del fuero penal militar a los miembros de la Policía Nacional implicados en casos de violaciones de los derechos humanos. Haciendo un estudio del régimen de la jurisdicción penal militar doméstico e indagando sobre su conformidad con las normas del Sistema Interamericano de Derechos Humanos, los autores plantean la posibilidad de hacer una reforma estructural de la fuerza pública que comporte el traslado hacia la justicia ordinaria de la competencia para juzgar a los agentes de policía.

Finalmente, en “La búsqueda de ‘los muchachos’ desaparecidos: veinte años sin verdad”, el último de los capítulos referidos, Juana María Salazar Martínez, Christian Llano Villegas y Diana Marcela Díaz Clavijo ponen en la palestra el caso de los siete agentes del Cuerpo Técnico de Investigación de la Fiscalía General de la Nación que fueron objeto de desaparición forzada en el 2000 a causa de los actos ejecutados por paramilitares del bloque norte de las AUC. “¿Qué pueden esperar las familias de las víctimas con la deportación a Colombia de Jorge 40 respecto al esclarecimiento del caso y a qué mecanismos pueden recurrir para garantizar los derechos a la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición?” es el interrogante que los autores pretenden resolver a través del escrito, para lo cual hacen un estudio preliminar del contexto territorial del municipio de La Paz, en el departamento de Cesar; posteriormente, examinan las vicisitudes en la reconstrucción de los hechos y en el esclarecimiento de la verdad; y, finalmente, llevan a cabo una revisión de las distintas estrategias que eventualmente posibilitarían la reparación de las víctimas.

REFERENCIAS

- Ara Pinilla, I. (1993). Hacia una definición explicativa de los derechos humanos. *Derechos y Libertades: Revista del Instituto Bartolomé de las Casas*, 1, 101-110.
- 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>
- Colleen, D. (2005). Prólogo. En A. Rettberg Beil, *Entre el perdón y el paredón: preguntas y dilemas de la justicia transicional* (pp. vii-xii). Universidad de los Andes.
- Fernández García, E. (1982). El problema del fundamento de los derechos humanos. *Anuario de Derechos Humanos*, 1, 73-112.
- Uprimny Yepes, R. y Saffon, M. P. (2008). Usos y abusos de la justicia transicional en Colombia. *Anuario de Derechos Humanos*, 4, 165-195.
- Uprimny Yepes, R. (2010). Prólogo. En T. Rincón Covelli, *Verdad, justicia y reparación: la justicia de la justicia transicional* (pp. 9-16). Universidad del Rosario.

VIOLENCIAS ÉTNICAS Y DE GÉNERO EN LA GUAJIRA: LA REPARACIÓN POR LOS EFECTOS DE LA MINERÍA EN EL TERRITORIO Y LAS MUJERES WAYUU

Laura María Restrepo Acevedo

Daissy González Torres

Yineth Escobar Ochoa

La Guajira está ubicada sobre la región Caribe, entre la Sierra Nevada de Santa Marta y la Serranía del Perijá hasta su península al norte del país, y organizada en quince municipios distribuidos en tres subregiones: la Alta, Media y Baja Guajira (Ministerio del Interior, 2014a). De los 20 848 km con los que cuenta La Guajira, la empresa Carbones del Cerrejón Limited dispone de una línea férrea de 150 km para transportar el carbón y de 143 000 hectáreas para su exploración y explotación (CINEP, 2020). En este contexto, se instalan y continúan las violaciones al pueblo y a las mujeres wayuu en forma de despojo, amenazas, violencia sexual, prostitución, explotación sexual, comercial y trata de personas, asesinatos selectivos de lideresas, entre otros hechos victimizantes (Red Nacional de Información, 2020).

El presente escrito hace parte del Diplomado en en Derechos Humanos y Ciudadanía, llevado a cabo por la Universidad del Rosario y la Universidad Pedagógica de Colombia. La metodología utilizada en este artículo surge principalmente de la revisión de los aprendizajes a lo largo de los encuentros sincrónicos del diplomado y de fuentes secundarias: informes de instituciones oficiales, organizaciones de la sociedad civil, notas de prensa y ensayos académicos sobre la materia.

Durante el diplomado empezamos a indagar sobre el rol que debe asumir la justicia transicional en la atención de violencias masivas en contra de los derechos humanos de grupos poblacionales como las comunidades étnicas y las mujeres. También nos preguntamos sobre el lugar del “otro” y el reconocimiento de los derechos que surgen en el marco de una justicia en transición, como los derechos a la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición. En este sentido, decidimos en el presente escrito indagar sobre la importancia de visibilizar procesos y narrativas de quienes, por causas históricas y estructurales, han permanecido invisibilizadas. Este es el caso de las mujeres wayuu, quienes han sufrido los efectos de los proyectos extractivistas en La Guajira, en particular, desde 1986 con la llegada de Cerrejón Limited, la mina de carbón a cielo abierto más grande de América Latina, y que cuenta con la participación de las multinacionales BHP, Anglo American y Glencore. La presencia de grandes empresas en territorio wayuu ha significado múltiples violaciones de derechos humanos en las comunidades indígenas y ha impactado específicamente a la mujer y la niñez wayuu.

La lectura de estas violencias e impactos debe ser analizada desde un enfoque de género y étnico, poniendo especial atención al marco de derechos reconocidos a las mujeres indígenas dentro del universo de los derechos humanos. Nos acogimos al enfoque interseccional, que nos invita a hacer un análisis situado en el que se identifiquen las afectaciones a las mujeres en razón de su género, condición de pobreza y pertenencia étnica, y con esto, estudiar las condiciones históricas y los patrones que han tenido que vivir las mujeres wayuu desde el rol asignado en el cuidado de las familias, y los recursos naturales, económicos y culturales de su pueblo.

En este diagnóstico, las tipologías de violencias deben también ser analizadas con detalle, toda vez que, para la situación de violaciones masivas contra las mujeres indígenas, confluyen violencias físicas, políticas, culturales, ambientales y espirituales. Por último, también recogimos los aportes y las definiciones de la justicia transicional para comprender su alcance en la reparación a las mujeres indígenas.

El reconocimiento y la visibilización de las múltiples y diferenciadas afectaciones de las mujeres indígenas es relativamente reciente. Esto se debe a que solo hasta la Constitución de 1991 los pueblos indígenas fueron reconocidos como sujetos de derechos, momento a partir del cual se observan algunos esfuerzos y avances de ellos en la reivindicación de sus derechos. Sin embargo, las mujeres indígenas han continuado invisibilizadas y silenciadas por un sistema hegemónico y heteropatriarcal (Santamaría *et al.*, 2018) que las ha considerado objeto de dominación en razón de su género, pertenencia

étnica y condiciones de pobreza. Esta situación se agrava ante la presencia de actores externos con intereses extractivos y de ejecución de macroproyectos en los territorios ancestralmente reconocidos de los pueblos indígenas, como es el caso del territorio del pueblo wayuu en La Guajira.

Frente a este escenario, se hace imperativo atender y detener las causas estructurales de dominación y violaciones masivas de las mujeres indígenas, dentro de las cuales se encuentra un continuo de despojo y apropiación de los territorios de pueblos indígenas, y la confluencia de actores con intereses antagónicos a la protección y conservación del patrimonio natural y cultural. En el trabajo de investigación, identificamos que, dentro del marco de la justicia transicional, aún quedan asuntos poco explorados, en especial por la falta de análisis sobre los efectos del extractivismo en las relaciones de género y en la violencia dirigida hacia las mujeres (Ulloa, 2016). Por tanto, buscamos aproximarnos a los ejercicios de verdad, justicia y reparación de las mujeres indígenas wayuu en un escenario de prácticas extractivas en territorios indígenas, respondiendo a la siguiente pregunta: ¿cuáles son los principales desafíos de la justicia transicional para una efectiva reparación de las violencias sistemáticas en contra de las mujeres indígenas wayuu originadas y exacerbadas por las dinámicas extractivistas en La Guajira desde 1986 hasta la actualidad?

LAS MUJERES WAYUU Y EL TERRITORIO ANCESTRAL: EL DEBER DE REPARACIÓN

Los pilares de la cultura wayuu son el territorio, la familia y la mujer (Ávila, 2013). El territorio es definido como el espacio integral que habitan los clanes, en donde se ejerce el dominio colectivo de la propiedad y el río es entendido como la sangre, como el cuerpo mismo del pueblo wayuu (Carvajal *et al.*, 2015). La familia está compuesta por clanes matrilineales, y la mujer representa la cultura y es “fundamento del equilibrio del ser humano” (Barón, 2013). En palabras de Ávila (2013), la mujer “designa la propiedad, es tejedora de sueños y narradora de la supervivencia” (p. 51). Quiere decir que para la cultura wayuu la relación de la mujer con el territorio está determinada por los dispositivos históricos del matrilineaje y por el rol otorgado a ella de preservar la cultura desde la gestación y transmisión de conocimientos. Por lo tanto, en la medida en que la afectación del conflicto armado ocurra en uno de estos tres pilares, se desencadena el desequilibrio existente entre humanos y naturaleza para la existencia armoniosa de la colectividad.

Las violencias contra las mujeres indígenas y sus cuerpos son una práctica de dominación que ha persistido desde la colonización y ha hecho parte de una estrategia sistemática de ejercicio de poder sobre ellas y sus territorios (CNMH, 2017). Así las cosas, las mujeres wayuu han sufrido los impactos de violencias de diversa índole desde los años ochenta hasta la actualidad. En el siguiente relato de uno de los líderes wayuu, transcrito por Ávila (2013), se observa el tipo de violencia física y cultural contra las mujeres wayuu y su intrínseca relación con el territorio:

Cuánto me va a pagar la nación a mí porque mis hermanas fueron violentadas sexualmente, fueron asesinadas. ¿Cómo se resuelve un tema de violencia sexual cuando a una mujer indígena se le causa un daño irreparable y no quiere tener hijos? ¿cuánto debe pagar la nación por una mujer, que sí tenía 16 años pudo haber dado a luz a seis niñas, que es lo que tiene la mujer Wayuu, porque ella pare, sigue pariendo y es orgullosa de que su hija vuelva y para, pero mujeres, para que no se pierda el dominio de la propiedad? ¿Cómo se resuelve eso? Esa es la duda que yo tengo ¿cuánto vale eso? Porque hay que calcular los efectos que tiene la generación futura. (Entrevista a A. Valbuena, 14 de febrero del 2011, p. 49)

La violencia política se entiende por los efectos de un territorio fraccionado por los intereses de las empresas y el Gobierno, situación que desconoce la cosmovisión y noción de integralidad del territorio del pueblo wayuu. También hay un continuo desconocimiento de los derechos étnico-territoriales a causa del confinamiento, desplazamiento y despojo de las comunidades por la minería. El último informe presentado por la revista *Noche y Niebla* del CINEP, titulado “Minería de carbón y des-arroyo: etnocidio y ecocidio en La Guajira” es un aporte importante para ilustrar las violencias territoriales, como se lee en el siguiente fragmento:

Los pueblos étnicos de La Guajira continuamos resistiendo ante la avanzada de la frontera extractiva. La actividad minera de la Empresa Carbones de Cerrejón es ecocida, amputa la vida vegetal, animal y espiritual en el territorio. No es posible compensar, mitigar o reducir el daño que han causado durante estos años de explotación. (CINEP, 2020, p. 19)

En esta misma línea, el impacto ambiental y en la salud humana se comprueba con la aparición de diferentes enfermedades respiratorias, en la sangre y en la piel de las madres, las mujeres embarazadas y los niños debido a la exposición a la contaminación

ambiental generada por la extracción de carbón (CINEP, 2020). Así mismo, se han relatado las afectaciones al recurso hídrico: dejaron de existir los arroyos y manantiales que fungían como alimento físico y espiritual de las mujeres, familias y comunidades wayuu. En este sentido, en más de catorce fallos judiciales de la Corte Constitucional se ha ratificado la violación de derechos fundamentales a la población guajira, en especial la wayuu (Cajar, 2020).

La contaminación y escasez del agua vulnera la soberanía alimentaria al volver infértil la tierra, ya que no se puede cultivar alimentos. Además, genera una afectación en la salud de sus hijos con la aparición de enfermedades como la desnutrición; padecimientos respiratorios por la polución y contaminación del aire; daños en el ADN por la concentración de diversos metales como el plomo, el azufre, los hidrocarburos aromáticos policíclicos oxidados, sustancias que científicamente se ha comprobado que tienen consecuencias letales; genotoxicidad; cáncer, entre otras.

Autoras como Ulloa han estudiado la situación del agua en contextos de minería a gran escala y los efectos sobre los territorios indígenas de La Guajira. La autora resume las afectaciones de la gran minería en la pérdida de disponibilidad de acceso al agua y un incremento de las desigualdades, especialmente para las mujeres y los niños, en tanto los procesos de expansión de la minería fraccionan las relaciones milenarias de la mujer wayuu con el territorio por la pérdida de tierras de los pueblos, el desarraigo cultural, la aparición de enfermedades o el desconocimiento de los derechos de facto de acceso a recursos como el agua (Ulloa, 2020).

Así mismo, la violencia es cultural, pues genera fracturas sociales y relacionales del territorio con las prácticas ejercidas por las mujeres indígenas. Esta situación se vivió con el “hostigamiento a las mujeres wayuu que se bañaban en el río y eran observadas e intimidadas por militares del Batallón Especial Energético y Vial —BAEEV— No.17” (CINEP, 2020). Por su parte, el impacto espiritual emerge por el desconocimiento de la cultura: por ejemplo, el Cerrejón era un cerro sagrado, custodiado por plantas y animales que representaban el *Tu SainMma*, el corazón de la tierra (Ministerio del Interior, 2014b).

Ante estos impactos, surge la pregunta: ¿en qué momento las mujeres wayuu serán reparadas frente a los extractivismos en su territorio? Este interrogante aparece luego de identificar una línea jurisprudencial y unas directrices robustas que en la

formalidad han dispuesto mecanismos de protección de derechos al pueblo wayuu, y a sujetos de especial protección constitucional como las mujeres y los niños.

Con el ánimo de medir la efectividad de las acciones y los esfuerzos de reparación a cargo de la justicia transicional, el punto de partida deberá ser la comprensión de la cosmovisión y las nociones propias de lo que se entiende por reparar. Así, por ejemplo, para el pueblo wayuu reparar obedece a una compensación por el daño ocasionado que logre devolver la dignidad colectiva. Por tanto, para atender las causas de dominación estructural, se hace necesario restablecer el orden espiritual y físico de la relación entre las mujeres wayuu y el territorio a través de la “compensación” como forma de reparación que implica: restituir el territorio ancestral a los pueblos étnicos, proteger los recursos, dar garantías de seguridad y dignidad en el pleno goce de los derechos de las mujeres indígenas a proteger su territorio y a no ser víctimas en su propio cuerpo. Desde una perspectiva de democracia, es necesario impulsar y proteger la participación política de las mujeres wayuu en defensa del territorio y los recursos.

Por tanto, el principal desafío será atender las causas de dominación estructural. Esta apuesta puede abordarse a partir de las siguientes propuestas de reparación: 1) restituir el territorio ancestral a los pueblos étnicos; 2) proteger los recursos y la tierra restringiendo las licencias de exploración y explotación de minería; 3) crear garantías de seguridad a lideresas y mujeres indígenas en la defensa de su territorio; 4) el Estado debe contribuir a la distribución de excedentes en la región e intervenir para contrarrestar la pobreza de las mujeres y niñas wayuu; 5) desde una perspectiva de democracia, es necesario impulsar y proteger la participación política y la consulta previa sobre decisiones que afecten a las mujeres y niños wayuu en defensa del territorio y los recursos; 6) garantizar los derechos económicos, sociales y culturales de las mujeres y niñas indígenas wayuu; 7) reconocimiento de los responsables por hechos victimizantes en el marco del extractivismo; 8) adoptar medidas para tasar las indemnizaciones (compensaciones) colectivas en favor de las mujeres y niñas indígenas wayuu; 9) como garantía de no repetición, procurar desmilitarizar el territorio wayuu; y 10) propender por la reparación y el resarcimiento de los daños ocasionados a través de la búsqueda de la verdad, justicia y no repetición.

EL SISTEMA INTEGRAL DE JUSTICIA, VERDAD, REPARACIÓN Y NO REPETICIÓN (SIVJRNR) EN EL RESTABLECIMIENTO DE DERECHOS ÉTNICO TERRITORIALES Y DE GÉNERO EN EL PUEBLO WAYUU

El Sistema Integral de Reparación propuesto por la Ley 1448 del 2011 y el Decreto 4633 del 2011 sobre reparaciones a pueblos indígenas, sumado al marco normativo que surge del capítulo étnico y de género de los acuerdos de paz, propone un catálogo amplio y robusto de protección de los derechos que se exponen en el presente escrito. Al respecto planteamos unas breves reflexiones en torno al deber del SIVJRNR de materializar estas disposiciones, identificando los esfuerzos que se han hecho hasta el momento y los desafíos que aún se plantean en materia de reparación étnica con un enfoque de género.

En el componente de reparación, la Unidad para la Atención y Reparación Integral de las Víctimas (UARIV), en un comunicado del 2020 define como proceso de reparación, el acompañamiento que brinda para la reconstrucción del tejido social y comunitario a través de noventa esquemas de acompañamiento que apoyan el restablecimiento del arraigo cultural y territorial de las familias wayuu, una estrategia de apoyo psicosocial de reparación individual que ha avanzado un 95 % en la comunidad y la reparación colectiva por los hechos ocurridos en Bahía Portete.

Al respecto de los derechos territoriales, en junio del 2016 se constituyó el resguardo Nuevo Espinal, ubicado en la jurisdicción del municipio de Barrancas, La Guajira, del pueblo wayuu sobre los cuatro predios del Fondo Nacional Agrario llamados “El Cerrito”, “Las Palmira”, “Nuevo Sincelejo” y “Nuevo Hato Paraje Diego Largo” (Acuerdo 36 del 2017, ANT), como forma de reparación a quienes fueron desplazados de las veredas Caracoli y Espinal por el impacto de la explotación minera.

En cuanto a la construcción de verdad, para el caso de Bahía Portete se siguió una iniciativa de reconstrucción de memoria histórica como forma de reparación simbólica. Al respecto, la Sentencia 2014-00033 del Tribunal Superior de Cartagena, Sala Civil Especializada en Restitución de Tierras, le ordenó al Centro Nacional de Memoria Histórica reconstruir la historia tomando como fuente al pueblo wayuu para crear memoria, difundir un mensaje de fortalecimiento de los derechos a los pueblos y las comunidades indígenas, y garantizar la no repetición.

En el componente de justicia, cabe resaltar un caso hito en la Jurisdicción Especial para la Paz, en el cual se profirió el Auto SRVBIT 079 del 12 de noviembre del 2019,

en el marco del caso 002, que acreditó como víctimas al territorio Katsa Su (en lengua awá, 'gran territorio') y a 32 cabildos indígenas asentados en 27 resguardos y 5 territorios ancestrales en proceso de titulación, en calidad de sujetos colectivos de derechos, asociados y representados por la Unidad Indígena del Pueblo Awá (Unipa), Asociación de Autoridades Tradicionales Indígenas Awá. La JEP expone que las principales razones para reconocer al territorio y a sus pobladores como víctima tiene que ver con la inescindibilidad del territorio y el pueblo awá, y con el reconocimiento de las afectaciones graves, diferenciadas y desproporcionadas que sufrieron las comunidades en el marco del conflicto armado. Así como el caso del Katsa Su, consideramos que el territorio wayuu es víctima del conflicto que opera por diversos actores. Por tanto, activar un litigio estratégico en sede judicial es también una forma de acceder a la reparación en el marco de la JEP y en favor de los grupos étnicos y las mujeres que habitan estos territorios.

Ahora bien, además del reconocimiento del territorio como víctima y las medidas de reparación impulsadas por la JEP, autores como Tobar (2019) consideran que en procesos de justicia transicional los estándares de control hacia la actividad de las empresas debe ser más alto en los componentes de verdad, justicia y reparación frente a las víctimas. Esto implica tanto ampliar el alcance de investigación de los hechos y la asignación de responsabilidad a las empresas como sujetos activos, como plantearse mecanismos de autorregulación con un especial diseño de responsabilidad social y pedagogías para la convivencia pacífica y horizontal entre los diversos actores que confluyen en un territorio.

Por último, la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (CEV) debe servir también como una plataforma que, en virtud de su mandato, expanda la investigación de hechos en torno a las afectaciones del pueblo y mujeres wayuu desde una perspectiva multiactor y que reconozca las temporalidades narradas por los pueblos indígenas, más allá del marco temporal que plantea el conflicto armado. Es decir, la CEV debe instar al Estado y la sociedad a que reconozca el rol de las grandes empresas sirvientes del modelo económico extractivista en el origen, el recrudecimiento y la pervivencia de graves afectaciones a derechos humanos en territorio colombiano. De esta forma, es posible hablar de una reparación acorde a las demandas de los territorios étnicos y sus comunidades de ejercer, por ejemplo, autogobierno y justicia propia en su territorio sin ocupación de colonos o dominación alguna, al igual que proponer mecanismos de compensación desde la cosmovisión wayuu como formas de etnorreparación, para desde ahí fortalecer los tejidos que protegen a la mujer indígena y al territorio como fundamento de pervivencia cultural del pueblo wayuu.

CONCLUSIÓN

El territorio wayuu y las mujeres indígenas que lo habitan han sido víctimas del conflicto desde una perspectiva que contempla el alto grado de responsabilidad corporativa en las dinámicas de opresión histórica y graves violaciones a derechos humanos. Estas violencias se agravan por la impunidad que opera en manos del Estado colombiano frente a los hechos victimizantes ocurridos en el territorio a causa de actividades extractivas.

No es posible hacer un tránsito hacia la paz sin que se atiendan las verdaderas causas de opresión desde las dinámicas locales. Es decir, la paz territorial para grupos étnicos debe pasar primero por reconocer los impactos diferenciados por la extracción de los recursos naturales, como la minería en pueblos indígenas. Solo a partir de esta comprensión es posible diseñar programas de gobierno a cargo del Sistema Integral de Reparación, con el fin de minimizar e incluso repensar los sistemas hegemónicos que son totalmente adversos a las formas de vida armónicas con el territorio.

En perspectiva de género, es necesario hablar de justicia social y justicia de género desde las apuestas de reparación colectiva orientadas al pueblo wayuu. De esta forma, la reivindicación de los derechos sobre el territorio se convierte en un esfuerzo por saldar la deuda histórica hacia las mujeres indígenas y para compensar los daños en la salud, la cultura, la integridad, el cuerpo, la soberanía alimentaria y las formas propias de gobierno que han sido vulnerados sistemáticamente por más de cuatro décadas.

REFERENCIAS

- Agencia Nacional de Tierras. Acuerdo 36 del 2017, por el cual se constituye el Resguardo indígena Nuevo Espinal, sobre cuatro (4) predios del Fondo Nacional de Agrario, localizados en jurisdicción del municipio de Barrancas, departamento de La Guajira.
- Auto 079 del 2019 (12 de noviembre). Magistradas: Belkis Florentina Izquierdo Torres y Ana Manuela Ochoa Arias.
- Ávila, L. (2013). *Narrativas del Estado y del pueblo wayuu en la formulación de lineamientos de política pública de reparación en Colombia (2002-2009)*. Universidad Nacional de Colombia.
- Barón Romero, D. (2013). *Impactos de la minería en los derechos de las mujeres rurales*. CINEP. <https://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CEDAW/RuralWomen/CINEP.pdf>

- Cajar (29 de septiembre del 2020). *Resumen violaciones en contra de comunidad del resguardo indígena wayuu de provincial*. Centro de Información sobre Empresas y Derechos Humanos. <https://www.business-humanrights.org/es/%C3%BAltimas-noticias/resumen-violaciones-en-contra-de-comunidad-del-resguardo-ind%C3%ADgena-wayuu-de-provincial/>
- Carvajal, L. M., Cabnal, L., Ruales, G., Cuenca, Á., Aliaga, C. y Gatica, S. (2015). *Mujeres defendiendo el territorio: experiencias de participación en América Latina*. Fondo de Acción Urgente en América Latina. https://fondoaccionurgente.org.co/site/assets/files/1177/mujeres_defendiendo_el_territorio_experiencias_de_participacion_en_america_latina-ilovepdf-compressed.pdf
- Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP). (2020). Minería de carbón y des-arroyo: Etnocidio y ecocidio en La Guajira. *Noche y Niebla*, 61. <https://www.cinep.org.co/Home2/component/k2/836-mineria-de-carbon-y-des-arroyo.html>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) (2017). *La guerra inscrita en el cuerpo: informe nacional de violencia sexual en el conflicto armado*. CNMH.
- Decreto 4633 del 2011 (9 de diciembre), por medio del cual se dictan medidas de asistencia, atención, reparación integral y de restitución de derechos territoriales a las víctimas pertenecientes a los pueblos y comunidades indígenas. *Diario Oficial* 48.778.
- 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.
- Ministerio del Interior de Colombia (2014a). *Plan de salvaguarda y diagnóstico pueblo wayúu. Zona Norte de Albania*. https://siic.mininterior.gov.co/sites/default/files/pueblo_wayuu_norte_albania_-_diagnostico_comunitario.pdf
- Ministerio del Interior de Colombia (2014b). *Plan salvaguarda wayuu. Zona Sur de La Guajira*. http://siic.mininterior.gov.co/sites/default/files/pueblo_wayuu_sur_de_la_guajira_-_diagnostico_comunitario_0.pdf
- Red Nacional de Información (2020). Unidad para la Atención y la Reparación Integral a las Víctimas (Registro Único de Víctimas).
- Santamaría, A., Acosta, M., Castañeda, A., García, D., Hernández, F. y Dunen, M. (2018). The Colombian transitional process: comparative perspectives on violence against indigenous women. *International Journal Transitional Justice*, 12, 108-125.

- Sentencia 2014-00033 del 2015 (25 de marzo). Consejera Ponente: Sandra Lisset Ibarra Vélez.
- Tobar Torres, J. A. (2019). Responsabilidad corporativa en procesos transicionales de paz: entre la judicialización y la autorregulación. Elementos de análisis desde el caso colombiano. *Estudios constitucionales*, 17(2), 121-140. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-52002019000200121>
- Tribunal Superior de Cartagena, Sala Civil Especializada en Restitución de Tierras (2016). Sentencia 2014-00033.
- Ulloa, A. (2016). Feminismos territoriales en América Latina: defensas de la vida frente a los extractivismos. *Nómadas*, 45, 123-139.
- Ulloa, A. (2020). Medio ambiente y democracia [Artículo en proceso de publicación].
- Unidad para la Atención y Reparación Integral de las Víctimas (UARIV) (2020). *Unidad para las Víctimas apoyó más de 90 esquemas de acompañamiento familiar en Bahía Portete*. <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/retornos-y-reubicaciones/unidad-para-las-victimas-apoyo-mas-de-90-esquemas-de-acompanamiento>

REFORMA ESTRUCTURAL DE LA POLICÍA NACIONAL: TENSIONES ENTRE LA JUSTICIA PENAL MILITAR Y LA JUSTICIA ORDINARIA EN COLOMBIA

Marisol Zamudio González

Daniel Felipe Torres Ramírez

Andrés Felipe Hernández Vargas

A raíz de las actuaciones perpetradas por la Fuerza Pública contra la sociedad civil, que han dejado como resultado diversas afectaciones a los derechos humanos, en el presente artículo queremos analizar la posibilidad de una reforma a la justicia penal militar (JPM). Esto, a la luz de los temas estudiados en el Diplomado en Derechos Humanos y Ciudadanía,¹ nos invita a evaluar la posibilidad de limitar los criterios de aplicación de dicha jurisdicción en armonía con los convenios y jurisprudencia internacional, de manera que se protejan y garanticen los derechos fundamentales de las personas en Colombia, sobre todo en el acceso efectivo a la justicia, en el marco de vulneraciones acaecidas en procesos de movilización social.

Actualmente, en Colombia, la JPM se encarga de juzgar los actos de un cuerpo civil como la Policía. A pesar de la gran atención que acaparan los hechos de abuso policial, casi nunca se conocen las decisiones que se toman con respecto a dichas situaciones. Frente a este tema surge la inquietud de si estos hechos son “actos

1 Dentro de los cuales, los que tuvieron mayor incidencia en la elaboración del presente escrito fueron: el bloque de constitucionalidad, la protección de los derechos humanos y los mecanismos internacionales de protección de derechos humanos.

de servicio”, es decir, si se enmarcan dentro de los parámetros legales que rigen la actividad policial; lo cual, a su vez, determina si un caso es investigado por la JPM o por la justicia ordinaria.

Esta cuestión ha vuelto a adquirir especial relevancia en Colombia con motivo de las movilizaciones sociales multitudinarias que han sucedido desde el 21 de noviembre del 2019, en las que la Policía Nacional ha optado, en su relacionamiento con la ciudadanía, por el despliegue de acciones represivas, alejadas de su carácter civil y en contravención de su función constitucional.

Entre el 2017 y el 2019, la violencia policial cobró la vida de al menos 639 personas, dejando además un saldo de 241 casos de abuso sexual y 40 481 de violencia física, según el informe *Bolillo, Dios y patria* de Temblores ONG (2020). Pese a la sistematicidad de los hechos registrados por organizaciones sociales y la ciudadanía, en sucesivas declaraciones de representantes de la Fuerza Pública se ha proyectado a la opinión pública la narrativa en torno a la excepcionalidad del abuso de la fuerza, aludiendo al concepto de “manzanas podridas”² (“La excusa”, 2020).

Esta perspectiva se opone, en efecto, a la posición de diversos actores sociales que demandan una reforma estructural de la Fuerza Pública, especialmente en el caso de la Policía Nacional (Senado de la República, 2020). Además de estas transformaciones, es necesario incluir en el debate lo referente al acceso a la justicia, pues históricamente se ha construido un manto de impunidad que de cierta forma promueve la extralimitación en las funciones.

En este contexto, la JPM ha sido la encargada de juzgar a los miembros de la Fuerza Pública que incurren en violaciones al Código Penal o a los derechos humanos. Por lo tanto, la presente investigación tiene como propósito indagar sobre la pertinencia de este estamento judicial a la luz de algunos casos particulares, a propósito del rechazo que las familias de las víctimas han manifestado en términos de garantías procesales, verdad, justicia y reparación efectiva (“Javier Ordoñez tiene 9 fracturas”, 2020).

Los hechos ocurridos los días 9 y 10 de septiembre del 2020 en Bogotá, que iniciaron en el barrio Villaluz y se extendieron a otras ciudades del país, provocaron que la intención de restablecer el orden público por parte de la Policía Nacional se tornara represiva y violenta. Esto ocurrió debido al homicidio de Javier Ordoñez, un estudiante

² Utilizado con la intención de individualizar los casos de extralimitación de las funciones constitucionales de los agentes de la Fuerza Pública, obstaculizando la posibilidad de evaluar si se trata de un problema institucional en términos de formación en derechos humanos.

de Derecho de 44 años que fue sometido de forma violenta por dos agentes con un arma taser y luego trasladado al Comando de Atención Inmediata (CAI), donde le propinaron una golpiza que fracturó su cráneo en nueve partes³ (Instituto Nacional de Medicinal Legal y Ciencias Forenses, 2020).

En el barrio Verbenal de Bogotá, Cristian Camilo Hernández, un joven que estaba trabajando en ese momento, fue asesinado por un impacto de bala en la cabeza propinado por agentes de la policía. Según el más reciente video publicado por Ariel Ávila y Temblores ONG, es posible ver de qué manera se articula premeditadamente el uso indiscriminado de armas de fuego en contra de manifestantes, inmediatamente después de lanzar una aturdidora con humo (Ávila, 2020). Esto fue confirmado días más tarde gracias a la reconstrucción minuto a minuto que hizo La Silla Vacía (Hernández y Becerra, 2020), en la cual se puede identificar la coincidencia entre el momento en que los policías disparan y cuando Jaider Fonseca, Andrés Felipe Rodríguez y Cristián caen heridos en distintos puntos aledaños al CAI de este sector.

El carácter mediático que adquirió el homicidio de Ordoñez, impulsado por las protestas que se extendieron por Colombia, provocó que el caso fuese tratado con celeridad. Aunque en un principio iba a ser la JPM la jurisdicción en la que se desarrollaría la investigación respectiva, se decidió que la Fiscalía sería la institución encargada de hacerlo debido a la gravedad y contundencia de lo sucedido (Quiñones, 2020).

En este contexto, resulta pertinente plantearse la posibilidad de prescindir de la JPM en los hechos de abuso policial contra civiles, y llevar a cabo su investigación y juzgamiento en la justicia ordinaria, de conformidad con lo prescrito en los tratados internacionales, como la Convención Americana sobre Derechos Humanos. Desde distintos sectores de la sociedad civil, el Congreso de la República, el Gobierno Distrital de Bogotá y su cabildo, entre otros, se conculca en la necesidad de una transformación estructural de esta institución. Quizás la más promovida es la separación de esta del Ministerio de Defensa y su adscripción a la cartera del ministro del Interior (Senado de la República, 2020).

Para resolver este conflicto, es necesario abordar temas como la seguridad, la dignidad y el respeto de los derechos humanos, el bloque de constitucionalidad, el

3 “Se documenta lesiones patrón por arma de conducción eléctrica y trauma de tejidos blandos con patrón de carrillera en tórax anterior derecho, los cuales no explican la muerte pero producen intenso dolor y sufrimiento [...]. La muerte se explica por hemorragia masiva intraabdominal y retroperitoneal, segunda trauma cerrado de abdomen, contundente de alta energía [...]” (Instituto Nacional de Medicinal Legal y Ciencias Forenses, 2020).

control de convencionalidad y los mecanismos internacionales de protección de derechos humanos, con el objetivo de que se les garantice a las víctimas el acceso a la administración de justicia con un juez natural, imparcial e independiente que permita una efectiva protección de sus derechos.

EL FUERO PENAL MILITAR EN COLOMBIA

En Colombia, la figura del fuero penal militar se estableció por influencia del derecho español mediante la ordenanza de carácter militar dictada por Fernando VI en 1748 y el real decreto promulgado por Carlos III en 1793. En este último, se estableció un fuero militar en los ejércitos españoles y de ultramar consistente en el juzgamiento de militares por tribunales castrenses diferenciados de la justicia ordinaria. Después, esta figura fue aplicada durante los procesos de independencia y reconquista para juzgar delitos como la alta traición, la rebelión y similares, y se mantuvo en todas las constituciones promulgadas en el siglo XIX (Echeverry y Pardo, 2019).

Así, esta figura se instauró definitivamente en la Constitución de 1886 mediante su artículo 170 que disponía que “de los delitos cometidos por los militares en servicio activo y en relación con el mismo servicio, conocerán las Cortes Marciales o Tribunales, con arreglo a las prescripciones del Código Penal Militar”.

Posteriormente, la Constitución Política de 1991 en su artículo 221 estableció que las conductas cometidas por los miembros activos de la Fuerza Pública en relación con el servicio serían conocidas por las cortes marciales o tribunales militares con arreglo al Código Penal Militar. A pesar de que en el texto constitucional se excluye la cadena de mando para los integrantes de la JPM, se estableció, de forma expresa, que dichos tribunales o cortes se encuentran conformados por miembros de la Fuerza Pública en servicio activo o en retiro. De hecho, la JPM pertenece jerárquicamente al Ministerio de Defensa y no hace parte de la Rama Judicial del poder público (Sentencia C-037 de 1996).

En concordancia, el artículo 2 del Código Penal Militar (Ley 1407 del 2010, modificada por la Ley 1765 del 2015) establece el fuero militar en los siguientes términos:

Son delitos relacionados con el servicio aquellos cometidos por los miembros de la Fuerza Pública en servicio activo dentro o fuera del territorio nacional, cuando los mismos se deriven directamente de la función militar o policial que la Constitución, la ley y los reglamentos les ha asignado.

Según el artículo 3 del Código Penal Militar, se exceptúan del fuero militar el genocidio, la tortura y la desaparición forzada, por ser delitos de lesa humanidad en los que no existe relación entre el servicio y la conducta, por lo que deben ser conocidos por la justicia ordinaria. Sin embargo, queda por esclarecer qué ocurre con las demás violaciones a los derechos humanos.

Al respecto, la Corte Constitucional en la Sentencia C-533 del 2008 señaló que

El objetivo del derecho penal militar es excluir comportamientos reprochables que, pese a tener relación con el servicio, denotan desviación respecto de sus objetivos o medio legítimos, que son repudiables y sancionables a la luz de la Constitución y la ley, pues en un Estado de Derecho no es tolerable el uso de medios ilegítimos para la consecución de sus fines. (secc. 9.4)

En concordancia, la Corte Constitucional en la Sentencia C-372 del 2016 se indicó que

El tratamiento particular que a través del fuero penal militar se reconoce, encuentra una clara justificación en las diferencias existentes entre los deberes y responsabilidades impuestas a los ciudadanos y los que están llamados a cumplir los miembros de la fuerza pública, pues a estos últimos la Constitución les asigna una función especial, exclusiva y excluyente, “como es el monopolio del ejercicio coactivo del Estado, lo que implica el uso y disposición de la fuerza legítima y el sometimiento a unas reglas especiales propias de la actividad militar, opuestas por su naturaleza a las que son aplicables en la vida civil”.

Así mismo, según la jurisprudencia de esta Corte, se desconocen los principios de igualdad, juez natural y autonomía e independencia judicial “cuando la Justicia Penal Militar asume el conocimiento, investigación y juzgamiento de delitos que no se ajustan a los parámetros restringidos de su competencia y que en realidad deben ser decididos por la justicia penal ordinaria” (Sentencia C-372 del 2016).

Así las cosas, la Corte Constitucional ha establecido, vía jurisprudencia, dos elementos que permiten establecer la procedencia en la aplicación del fuero penal militar, los cuales son: 1) el elemento subjetivo, el cual hace referencia a que el delito sea cometido por una persona que haga parte del servicio activo de la Fuerza Pública; y 2) el elemento funcional, que implica que el delito cometido tenga relación directa con el servicio (Sentencia C-878 del 2000). Dichos elementos deben ser aplicados bajo las restricciones antes mencionadas, por lo cual se deben excluir de su aplicación los casos

que, aún teniendo relación con el servicio, impliquen la comisión de crímenes de lesa humanidad o la desviación respecto a los objetivos o medios legítimos propios de este.

Por su parte, la Corte Suprema de Justicia, mediante la Sentencia STC7641-2020 del 2020, señaló que de conformidad con la Constitución de 1991 el Estado fue fundado en el respeto a la dignidad humana, “radicando en las autoridades, como el Ejército, la Policía y, por lo tanto, el Esmad, el deber de proteger a los habitantes de un territorio”.

Así mismo, afirmó que

El “orden público” gira en función de la garantía por el respeto a la dignidad humana que es principio fundante del Estado en Colombia y del cual se derivan otros derechos y, por tanto, toda aquella preservación del status quo no puede anteponerse ni estar por encima del señalado precepto constitucional, so pena de resquebrar el sistema democrático. (Sentencia STC 7641-2020 del 2020)

Por último,

Para la Sala, lo advertido en el caso concreto, revela serios problemas en cuanto a: (i) La falta de una Ley Estatutaria que desarrolle los alcances y limitaciones de la fuerza pública, su direccionamiento centralizado o descentralizado, su naturaleza y el juzgamiento de sus conductas, cuando se ejerce el derecho fundamental a la protesta pacífica. (Sentencia STC 7641-2020 del 2020)

EL FUERO PENAL MILITAR EN EL SISTEMA INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS

Al remitirse a lo dispuesto en el bloque de constitucionalidad, específicamente en lo concerniente al orden público y el uso de la fuerza por parte de agentes de la Fuerza Pública, el Sistema Interamericano de Derechos Humanos ha establecido en su jurisprudencia que los casos relacionados con la extralimitación de funciones deben ser resueltos en la jurisdicción ordinaria, siendo excepcional su transferencia a la justicia penal militar (Ferrer, 2014).

Así, este tema hace parte de una de las siete líneas jurisprudenciales que en materia penal tiene la Corte Interamericana de Derechos Humanos (en adelante Corte IDH) (Ferrer, 2014) (Corte IDH, 1997). El primer caso en que se trató esta materia fue *Loaiza Tamayo vs. Perú* (1997) y la sentencia más reciente es aquella proferida respecto al caso *Noguera y otra vs. Paraguay* (2020).

A pesar de que en el caso *Genie Lacayo vs. Nicaragua* (Corte IDH, 1997, párr. 91) la Corte IDH estableció que la JPM no violaba *per se* la Convención Americana, dicha tesis fue abandonada después. Así, al respecto, este ente ha señalado en su jurisprudencia que

[...] en un Estado democrático de derecho la jurisdicción militar ha de tener un alcance restrictivo y excepcional y estar encaminada a la protección de intereses jurídicos especiales, vinculados con las funciones que la ley asigna a las fuerzas militares. Por ello, el Tribunal ha señalado antes que en el Fuero Militar solo se debe juzgar a militares por la comisión de delitos o faltas que por su propia naturaleza atenten contra bienes jurídicos propios del orden militar. (Corte IDH, 2009, párr. 108)

Lo anterior significa que la jurisprudencia de la Corte IDH ha indicado que el fuero penal militar tiene un alcance restrictivo y excepcional encaminado a la protección de bienes jurídicos especiales, los cuales son aquellos vinculados a la propia entidad, esta es, la Fuerza Pública. En concordancia, en la sentencia del caso *Radilla Pacheco, Fernández Ortega y otros, y Rosendo Cantú y otra vs. México* (2015), se determinaron parámetros que limitan el fuero penal militar, los cuales son: en primer lugar, este fuero no es competente para investigar, juzgar o sancionar a los autores de actos que impliquen la violación de los DD. HH.; en segundo lugar, su competencia se restringe a militares en servicio activo; por último, se encarga de tratar delitos o faltas contra bienes jurídicos propios del orden militar (Corte IDH, 2015, párr. 13).

Sobre este punto, la jurisprudencia de la Corte IDH ha precisado, además, que la investigación y el juzgamiento de casos que impliquen violaciones a DD. HH. bajo el fuero penal militar, incluso de los casos en los que la parte pasiva sea un miembro de la Fuerza Pública, resultan incompatibles con la Convención Americana sobre Derechos Humanos (en adelante, CADH). En ese sentido, dicho fuero busca mantener el orden de las fuerzas, lo que lo dota de un carácter restrictivo y excepcional limitado a la protección de los intereses vinculados a tales entidades, los cuales no comprenden violaciones a derechos humanos.

Por otra parte, frente a la protección de los DD. HH., ha surgido la inquietud frente a si se garantiza la independencia e imparcialidad de los jueces cuando se activa la jurisdicción militar frente a casos en los que presuntamente se vulneraron derechos humanos y, así, la configuración del incumplimiento al deber de investigar las violaciones a estos últimos. Sobre el particular, la Corte IDH ha indicado en su jurisprudencia que

la imparcialidad de los jueces implica que “no tengan un interés directo, una posición tomada, una preferencia por alguna de las partes y que no se encuentren involucrados en la controversia” (Corte IDH, 2005, párr. 146).

En ese sentido, dicha institución ha señalado que, cuando los funcionarios de la jurisdicción penal militar que tienen a su cargo la investigación de los hechos son miembros de las Fuerzas Armadas en servicio activo, no están en condiciones de rendir un dictamen independiente e imparcial, dado que, como miembros de la Fuerza Pública, tienen una doble función: 1) combatir a determinados grupos y 2) juzgar e imponer penas a miembros de esos grupos (Corte IDH, 2000, párr. 125). Así mismo, la Corte ha considerado que resulta cuestionable su imparcialidad cuando los tribunales militares están inmersos en estructuras castrenses jerarquizadas, lo que implica que dentro de la misma jerarquía de la Fuerza Pública se determinan los ascensos, los incentivos profesionales y la asignación de funciones de sus inferiores (Corte IDH, 1999, párr. 130).

Resulta claro que, a la luz de la CADH, los sistemas de administración de justicia militar implican retos en temas como la protección del derecho al debido proceso (artículo 8), la protección judicial (artículo 25), y el deber de investigar y juzgar a los responsables de violaciones de derechos humanos (artículo 1.1).

Hasta este punto, el elemento central de la jurisprudencia de la Corte IDH en materia de jurisdicción militar es que

[...] en un Estado democrático de derecho, la intervención del fuero militar ha de ser restrictiva y excepcional de manera que se aplique únicamente en la protección de bienes jurídicos de carácter castrense que hayan sido vulnerados por miembros de las fuerzas militares en el ejercicio de sus funciones. (Corte IDH, 2012, párr. 187)

Lo anterior está aunado a un segundo aspecto que consiste en que la Corte ha establecido que “la jurisdicción militar no es el fuero competente para investigar y sancionar a los autores de violaciones de DD. HH., sino que el procesamiento de los responsables corresponde siempre a la justicia ordinaria” (Corte IDH, 2012, párr. 187), con el objetivo de evitar impunidad y garantizar el derecho de las víctimas a un recurso efectivo y a la protección judicial.

Ahora bien, específicamente para el caso colombiano, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) manifestó su preocupación respecto a la reforma de los artículos 116, 152 y 221 de la Constitución Política de Colombia por medio del

Acto Legislativo 2 del 27 de diciembre del 2012, que, en su momento, amplió el alcance de la JPM.

Frente a esto, la principal preocupación de la CIDH era que la aplicación exclusiva del derecho internacional humanitario (DIH) en la jurisdicción militar para el juzgamiento de las conductas de los miembros de la Fuerza Pública que, en el marco de una operación militar, puedan constituir delitos es contraria a lo que se ha sostenido dentro del Sistema Interamericano de Derechos Humanos y, por lo tanto, era necesaria la complementariedad en la aplicación del DIH y el derecho internacional de los DD. HH., sin que se excluyan mutuamente (CIDH, 2013).

Después, dicho acto legislativo fue declarado inexecutable por la Corte Constitucional en la Sentencia C-740 del 2013 por vicios de procedimiento en la forma del Acto Legislativo 2 del 2012. No obstante, mediante el Acto Legislativo 1 del 2015 se modificó el artículo 221 y se incorporó una reforma similar a la del Acto legislativo 2 del 2012 en el sentido de que

[...] en la investigación y juzgamiento de las conductas punibles de los miembros de la Fuerza Pública, en relación con un conflicto armado o un enfrentamiento que reúna las condiciones objetivas del Derecho Internacional Humanitario, se aplicarán las normas y principios de este.

CONCLUSIONES

Pese a la tensión entre la aplicación del marco normativo nacional y lo dispuesto por la jurisprudencia interamericana, el acceso a la justicia por parte de víctimas de violaciones a derechos humanos perpetradas por agentes de la Fuerza Pública es considerado por ellas inefectivo y carente de garantías, como en el caso del homicidio de Dilan Cruz en noviembre del 2019, a propósito de las disculpas ofrecidas por el ministro de Defensa recientemente (“Familia de Dilan Cruz”, 2020). Así, en aras de abordar integralmente esta problemática, se pueden implementar las siguientes estrategias.

En primera instancia, la autoridad competente debe garantizar el acompañamiento jurídico y psicosocial a las víctimas de abuso policial, a sus familias y a terceros afectados por la contravención de la función constitucional de este cuerpo civil. Dicha estrategia es importante en tanto se debe procurar que las víctimas de este tipo de hechos obtengan justicia, pero esto no es posible si desconocen las entidades a las cuales deben acudir y los procedimientos que se deben llevar a cabo.

En segunda instancia, los agentes de la Fuerza Pública, como lo ordenó el histórico fallo proferido por la Corte Suprema de Justicia (Sentencia STC 7641-2020 del 2020) al ministro de defensa Carlos Holmes Trujillo, deben garantizar a las víctimas y sus familias el reconocimiento de los abusos cometidos. Ante la existencia de pruebas irrefutables de la comisión de este tipo de conductas por parte de personal de la Fuerza Pública, es fundamental que la institución correspondiente reconozca dichos actos, lo que no solo hace parte del proceso de creación de justicia, sino que además ayuda a que no se socave la legitimidad del Estado.

En tercera instancia, la Fiscalía y los órganos administradores de justicia deben asegurar la celeridad en las actuaciones judiciales a fin de que no se vulneren los derechos de las víctimas y de los sindicatos, que muchas veces se ven inmersos en procesos largos e infructuosos que conllevan a una revictimización y menoscabo de los derechos fundamentales.

Además, es necesario fortalecer la institucionalidad que constitucionalmente debe velar por el cumplimiento integral de los derechos fundamentales de las personas. Las instituciones del Ministerio Público, fundamentalmente la Personería y la Defensoría del Pueblo, serían garantes de este proceso de cambio y, a su vez, veedoras directas de la transformación estructural de las fuerzas de seguridad del Estado, con el fin de garantizar el acceso a la justicia a través de la construcción de garantías para la no repetición y el respeto al derecho constitucional a la protesta social.

Desde nuestra área de estudio podemos participar en la solución del problema a través de la promoción de los derechos humanos tanto en la pedagogía de estos como en el acompañamiento de las personas que consideren que han sido víctimas de abuso policial, para que se presenten las denuncias correspondientes y se logre esclarecer cada situación.

De otra parte, sería preciso que se delimitaran las competencias de la JPM en armonía con la Constitución Política, el bloque de constitucionalidad y la jurisprudencia de la Corte IDH, para que estas se ajusten a temas propiamente del servicio, como deserción, insubordinación, entre otros, teniendo así un alcance excepcional y restrictivo, de manera que lo atinente a la prestación del servicio, en términos de la atención o afectación a población civil, corresponda a la justicia ordinaria. Esto se logra considerando que en el “ejercicio de sus funciones” la Fuerza Pública puede afectar DD. HH., actos que estarían fuera de la jurisdicción de la JPM conforme al Tribunal Interamericano, que en

el caso Rodríguez Vera y otros señaló que “la jurisdicción militar no es el fuero competente para investigar y, en su caso, juzgar y sancionar a los autores de vulneraciones de derechos humanos sino que el procesamiento de los responsables corresponde siempre a la justicia ordinaria” (Corte IDH, 2014, párr. 443).

Aunado a ello, el Estado colombiano debe acatar lo contemplado en los tratados internacionales a los cuales está suscrito, como al artículo 8° de la CADH, el cual se refiere a las garantías judiciales o debido proceso legal, ya que, en lo que hemos podido ver, la JPM no cumple con dichas garantías. En el caso de Dilan Cruz, por ejemplo, los responsables actualmente no han recibido sanción, ni se ha evidenciado un avance significativo en el caso, afectando los derechos de las víctimas, sus familias y la sociedad en general. Por ello, consideramos que este tema debe concluir con una asignación clara de los procesos a la JPM que en cierto modo dirima los conflictos que se han suscitado por la vigencia de la JPM y los casos asignados a ella.

Así las cosas, consideramos que para garantizar que las víctimas de casos de abuso policial obtengan justicia y una efectiva protección de sus derechos humanos, se requiere que los casos de violaciones a los derechos humanos sean excluidos de la JPM en Colombia. Esto se puede lograr a través de dos caminos: el primero, mediante aplicación del control de convencionalidad por parte de la Corte Constitucional, adoptando los parámetros fijados por la Corte IDH sobre este tema en la interpretación de la CADH. El segundo consiste en el trámite de una reforma constitucional tramitada en el Congreso de la República que, por un lado, garantice el cumplimiento de lo dispuesto por el sistema interamericano, adaptando la jurisprudencia previamente descrita, y, por el otro, establezca un marco regulatorio para la implementación de una reforma estructural en la Fuerza Pública colombiana. Este último es, lamentablemente, el curso de acción más problemático, pues la concentración de poder que ha adquirido el Poder Ejecutivo, en cabeza del uribismo, se configura como un atentado directo contra el Estado de derecho, la democracia y los derechos constitucionales como la protesta social.

En todo caso, el proceso de reforma de la Fuerza Pública y de la JPM debe garantizar la participación deliberativa de víctimas y de las organizaciones de la sociedad civil, de manera que se consulte, invite y promueva la veeduría ciudadana en la formulación, la ejecución y el monitoreo de las modificaciones estructurales de las que eventualmente sean objeto.

REFERENCIAS

- Acto Legislativo 2 del 2012 (27 de diciembre), por el cual se reforman los artículos 116, 152 y 221 de la Constitución Política de Colombia. *Diario Oficial* 48.657.
- Acto Legislativo 1 del 2015 (25 de junio), por el cual se reforma el artículo 221 de la Constitución Política de Colombia. *Diario Oficial* 49.554.
- Ávila, A. (17 de septiembre del 2020). La prueba reina: la brutalidad policial y la necesaria renuncia del ministro. *Semana*. <https://www.semana.com/opinion/articulo/la-prueba-reina-la-brutalidad-policial-y-la-necesaria-renuncia-del-ministro/202029/>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH). Comunicado de prensa del 4 de enero de 2013. <https://www.oas.org/es/cidh/prensa/comunicados/2013/004.asp>
- Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH) (29 de enero de 1997). Caso Genie Lacayo v. Nicaragua. Fondo, reparaciones y costas. Serie C No. 30, párr. 91.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH) (17 de septiembre de 1997). Caso Loayza Tamayo Vs. Perú. Fondo. Serie C No. 33.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH) (30 de mayo de 1999). Caso Castillo Petruzzi y otros v. Perú. Fondo, reparaciones y costas. Serie C No. 52, párr. 130.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH) (16 de agosto del 2000). Caso Durand y Ugarte v. Perú. Fondo. Serie C No. 68, párr. 125.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH) (22 de noviembre del 2005). Caso Palamara Iribarne v. Chile. Fondo, reparaciones y costas. Serie C No. 135, párr. 146.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH) (20 de noviembre del 2009). Caso Usón Ramírez Vs. Venezuela. Excepción preliminar, fondo, reparaciones y costas. Serie C No. 207, párr. 108.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH) (24 de octubre del 2012). Caso Nadege Drozema v. República Dominicana. Fondo, reparaciones y costas. Serie C No. 251, párr. 187.

- Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH) (14 de noviembre del 2014). Caso Rodríguez Vera y otros (desaparecidos del Palacio de Justicia) vs. Colombia. Excepciones preliminares, fondo, reparaciones y costas. Serie C No 287, párr. 443.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH) (17 de abril del 2015). Casos Radilla Pacheco, Fernández Ortega y otros, y Rosendo Cantú y otra v. México. Supervisión de cumplimiento de sentencia, párr. 13.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH) (9 de marzo de 2020). Caso Noguera y otra vs. Paraguay. Fondo, reparaciones y costas. Serie C No. 401.
- Echeverry-Enciso, Y. y Pardo-Cuevas, V. (2019). El fuero penal militar en Colombia y sus debates constitucionales. *Memorias Forenses*, 2, 9-28.
- Familia de Dilan Cruz dice que disculpas no son auténticas y pide renuncia de Mindefensa (24 de septiembre del 2020). *El Espectador*. <https://www.elspectador.com/noticias/judicial/familia-de-dilan-cruz-dice-que-disculpas-de-mindefensa-no-son-autenticas/>
- Ferrer, E. (2014). Las siete principales líneas jurisprudenciales de la Corte Interamericana de Derechos Humanos aplicable a la justicia penal. *Revista IIDH*, 59, 29-118.
- Hernández Osorio, C. y Becerra, M. (28 de septiembre del 2020). La Silla reconstruye cómo policías mataron a los tres jóvenes de Verbenal. *La Silla Vacía*. <https://lasillavacia.com/silla-reconstruye-como-policias-mataron-los-tres-jovenes-verbenal-78570>
- Instituto Nacional de Medicinal Legal y Ciencias Forenses (2020). *Informe pericial de Necropsia No.2020010111001002559*. Bogotá.
- Javier Ordóñez tiene 9 fracturas en el cráneo: Medicina Legal (12 de septiembre del 2020). *El Heraldo*. <https://www.elheraldo.co/colombia/javier-ordonez-tiene-9-fracturas-en-el-craneo-medicina-legal-757772>
- La excusa de las “manzanas podridas” ya no cabe más (13 de septiembre del 2020). *El Espectador*. <https://www.elspectador.com/opinion/editorial/la-excusa-de-las-manzanas-podridas-ya-no-cabe-mas/>
- Ley 1407 del 2010 (17 de agosto), por la cual se expide el Código Penal Militar. *Diario Oficial* 47.804.

Ley 1765 de 2015 (23 de julio), por la cual se reestructura la Justicia Penal Militar y Policial, se establecen requisitos para el desempeño de sus cargos, se implementa su Fiscalía General Penal Militar y Policial, se organiza su cuerpo técnico de investigación, se señalan disposiciones sobre competencia para el tránsito al sistema penal acusatorio y para garantizar su plena operatividad en la Jurisdicción Especializada y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* 49.582.

Quiñones, M. (9 de octubre del 2020). Judicatura deja en manos de Fiscalía la investigación penal por muerte de Javier Ordóñez. *Blu Radio*. <https://www.bluradio.com/judicial/judicatura-deja-en-manos-de-fiscalia-la-investigacion-penal-por-muerte-de-javier-ordonez>

Senado de la República (9 de octubre del 2020). *Proyecto de reforma de la Policía Nacional busca fortalecer su carácter civil y transformación profunda*. <https://www.senado.gov.co/index.php/component/content/article/13-senadores/1882-proyecto-de-reforma-de-la-policia-nacional-busca-fortalecer-su-caracter-civil-y-transformacion-profunda>

Sentencia C-037 de 1996 (5 de febrero). Magistrado Ponente: Vladimiro Naranjo Mesa.

Sentencia C-878 del 2000 (12 de julio). Magistrado Ponente: Alfredo Beltrán Sierra.

Sentencia C-533 del 2008 (28 de mayo). Magistrada Ponente: Clara Inés Vargas Hernández.

Sentencia C-740 del 2013 (23 de octubre). Magistrado Ponente: Nilson Pinilla Pinilla.

Sentencia C-372 del 2016 (13 de julio). Magistrado Ponente: Luis Guillermo Guerrero Pérez.

Sentencia STC 7641-2020 del 2020 (22 de septiembre). Magistrado Ponente: Luis Armando Tolosa Villabona.

Temblores ONG (2020). *Bolillo, Dios y patria*. Temblores ONG.

LA BÚSQUEDA DE “LOS MUCHACHOS” DESAPARECIDOS: VEINTE AÑOS SIN VERDAD

Juana María Salazar Martínez

Christian Llano Villegas

Diana Marcela Díaz Clavijo

El 19 de marzo del 2000, un grupo de siete agentes del Cuerpo Técnico de Investigación de la Fiscalía General de la Nación (CTI)¹ se dirigió a la hacienda La Holanda en el corregimiento de Minguillo, municipio de La Paz en el departamento del Cesar, para realizar la exhumación del cuerpo de Alcides Tiburcio Rivera Palencia, un palettero de la zona quien había desaparecido el año anterior. Durante el recorrido, los funcionarios del CTI, conocidos coloquialmente por los habitantes de la región como “los muchachos”, fueron retenidos por un grupo de paramilitares del bloque norte de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), quienes los torturaron, asesinaron y después desaparecieron. Dentro de los perpetradores de los hechos punibles en mención se encontraban, entre otros, John Jairo Esquivel, alias el Tigre, y los

¹ Del cual hacían parte los investigadores judiciales Carlos Ibarra Bernal, Mario Abel Anillo Trocha, Javier Carrera Aguancha y Arturo Linares Correa; el técnico judicial Hugo Alberto Quintero Gutiérrez; el técnico criminalístico dactiloscopista Alberto Roca Martínez y el odontólogo Elías Barros Ovalle.

exjefes paramilitares Carlos Castaño y Rodrigo Tovar Pupo, alias Jorge 40, jefe del bloque norte de las AUC.

Ahora, en el marco del proceso de justicia y paz, Jorge 40 fue extraditado a los Estados Unidos a pagar una condena por narcotráfico y con su regreso al país, se espera que el exparamilitar aporte al esclarecimiento de los hechos: dónde están las víctimas y qué hicieron con sus cuerpos. Sin embargo, se entiende la dificultad para que dicho actor aporte su declaración ya que de los implicados ha sido el único que no ha dado información. El presente artículo analiza distintas herramientas mediante las cuales se podrían garantizar los derechos de las víctimas a la verdad, la justicia y la reparación. Se advierte que varias de las citas que serán utilizadas en el documento provienen de fuentes no públicas, como entrevistas realizadas personalmente para un proyecto de memoria por los veinte años de búsqueda.

Este documento se realizó en el marco de la línea de formación en derechos humanos y ciudadanía del Diplomado en Derechos Humanos y Ciudadanía, a partir de la cual se gestó en los autores una preocupación por la vulneración de los derechos humanos en el transcurrir histórico de un país que por más de medio siglo ha padecido el actuar de grupos armados al margen de la ley.

De esta manera, encontramos que, según registros nacionales, con autoría de grupos paramilitares, guerrillas, grupos posdesmovilización y agentes del Estado, más de ochenta mil personas han sido víctimas de desaparición forzada en Colombia (CNMH, 2018). Dichas desapariciones se generaron en contra de distintos grupos poblacionales como estudiantes, sindicalistas, población vulnerable y servidores públicos, entre otros. Es importante resaltar que fueron los grupos paramilitares quienes mayoritariamente incurrieron en esta práctica, aportando un total de 13 562 víctimas de desaparición forzada entre 1970 y el 2015.

Al ser una desaparición forzada, se afectan un conjunto de derechos constitucionales cuyo fundamento es, entre otros, la dignidad humana (Sentencia C-180 del 2014), el derecho a la vida, y el acceso a la justicia, el debido proceso, la no repetición y la verdad. En el proceso se han involucrado instrumentos internacionales como la Convención Interamericana sobre Desaparición Forzada de Personas y los principios de búsqueda elaborados por las Naciones Unidas. Todas estas herramientas pretenden dar respuesta a la pregunta: ¿dónde están?

A partir de los datos citados y entendiendo la multiplicidad de derechos que se vulneran a las víctimas y a sus familias en el marco de la desaparición forzada,

comprendimos la necesidad de profundizar en uno de los tantos casos registrados en el país, pues es a partir de dicho análisis que podemos darles un rostro a las víctimas y realizar procesos de memoria histórica en los que se reconozcan, de manera no solo simbólica sino también jurídica, las vulneraciones a los derechos que siguen en la impunidad.

Por tanto, decidimos abordar el caso de los siete funcionarios del CTI en el 2000 en el departamento del Cesar, al cual se encuentra fuertemente vinculado el exjefe paramilitar Rodrigo Tovar, quien fue deportado a Colombia el 28 de septiembre del 2020 luego de que cumpliera, el día 6 del mismo mes, una condena por narcotráfico en Estados Unidos, por lo cual, habiendo regresado a territorio nacional, podría aportar información para el reconocimiento del hecho y esclarecer el paradero de los desaparecidos.

Sin embargo, debido al incumplimiento a las audiencias judiciales y a decir la verdad, Tovar fue expulsado de justicia y paz, lo que plantea escenarios complejos para esperar una colaboración futura en este y todos los demás casos de delitos por los que es señalado, ya que pasa de una justicia transicional en el marco de una negociación, cuya colaboración le traía beneficios, a una justicia retributiva de la jurisdicción ordinaria, en la que la confesión de hechos delictivos le serían perjudiciales y podrían elevar las penas a las que sería condenado. Es importante señalar que Tovar fue admitido por la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) como un tercero financiador o colaborador, por lo que se le podría abrir una puerta para una colaboración más activa en contar la verdad a cambio de beneficios.

¿Qué pueden esperar las familias de las víctimas con la deportación a Colombia de Jorge 40 respecto al esclarecimiento del caso, y a qué mecanismos pueden recurrir para garantizar los derechos a la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición?

Así las cosas, si no se logra que sea en el marco de la justicia transicional por parte de la JEP que se consiga la colaboración de Rodrigo Tovar y este obtenga beneficios, sería inevitable la impunidad pues en la justicia ordinaria las penas por confesar la verdad serían muy altas y no existen otros mecanismos que permitan esclarecer el paradero de los siete desaparecidos.

La estructura del presente texto contiene tres apartados esenciales: en el primero, se abordará el contexto territorial en el que desaparecieron “los muchachos”. Después, presentaremos las dificultades que se han tenido en el presente caso para reconstruir los hechos y obtener un esclarecimiento de la verdad. Finalmente, entendiendo las

limitaciones para el esclarecimiento de los hechos, se desarrollará una revisión de las distintas estrategias que podrían aportar a la reparación de las víctimas.

EL CONTEXTO REGIONAL EN EL MARCO DE LA DESAPARICIÓN

Con el surgimiento de las guerrillas campesinas y la respuesta de grupos paramilitares en el contexto colombiano (Velásquez, 2007), podemos dilucidar una fuerte tendencia hacia el aumento de casos de violación a los derechos humanos a partir de múltiples actos de violencia y barbarie cometidos por estos.

En el departamento, el contexto de seguridad era complejo para ese tiempo, pues estaban en pleno auge los grupos de autodefensa, que pretendían “liberar” (Corporación Fasol, 2020b) a la región de la fuerte presencia de la guerrilla, lo que causó innumerables enfrentamientos por el territorio. De esa manera,

[...] la población civil, en especial pobladores rurales pobres en municipios como Becerril, Codazzi, San Diego, La Paz, Pueblo Nuevo, El Copey, Bosconia y El Paso, se convirtieron en el blanco político y social de una guerra irregular que tuvo como objetivo central contrarrestar la influencia de los grupos guerrilleros sobre la población, el territorio, la política y la economía del Cesar [...]. (Lemus, 2014, p. 23)

Los hechos anteriores impidieron determinar desde el inicio qué pasó con ese grupo de investigadores. Claudia Balsero, esposa de Israel Roca, comenta que existen varias versiones de lo que les pudo suceder, desde que los tiraron al río y encontraron las cabezas, hasta que los cuerpos fueron enterrados bajo la vía de la zona en donde desaparecieron. Incluso, se ha llegado a señalar “que los arrojaron picados a una laguna plagada de caimanes” (Torrado, 2020).

Desde el comienzo de las investigaciones, la Fiscalía General de la Nación obvió los procedimientos oportunos y se limitó a señalar el hecho como un secuestro; así mismo, los familiares solicitaron un helicóptero para realizar un sobrevuelo en la zona donde posiblemente los estarían trasladando *de finca en finca*, pero no se lo brindaron argumentando que “no tenía gasolina” (Fasol, 2020b). Este hecho ha sido objeto de distintos patrones de criminalidad, además de dinámicas sistemáticas ya que desde 1989 al 2019 se han cometido 1324 acciones violatorias en contra del poder judicial registradas en la ONG Fasol (2020a, p. 9).

Por otra parte, la situación de vulnerabilidad de las familias de “los muchachos” se agrava por cuanto las rutas de atención integral no operan con celeridad y el acompañamiento del Estado no supera los primeros años desde el inicio de los hechos, por eso son las mismas familias las que califican de insuficientes las acciones de ayuda.

DIFICULTADES PARA EL ESCLARECIMIENTO DE LA VERDAD

Algunos de los problemas para el avance de la investigación y el juzgamiento del crimen estudiado han sido las decisiones políticas y la voluntad de los funcionarios de acoger las normas internacionales sobre desaparición forzada, particularmente sobre la búsqueda, y dar un tratamiento continuo al caso. Para el Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo (Cajar), es el caso con el que han tenido más diligencias en terreno (35 prospecciones, aproximadamente), con algunas dificultades. Al comienzo la investigación no se realizó bajo un plan de búsqueda y, pasado un tiempo, la organización EQUITAS acogió a los familiares de “los muchachos” bajo un plan organizado de búsqueda, cuyo desafío ha sido que la Fiscalía lo desarrolle.

La Ley de Justicia y Paz tuvo un efecto distinto al que se esperaba pues los victimarios que debían aportar a la verdad no dieron información veraz y por ello no hubo verdad, justicia, ni reparación a las víctimas.

Otras dificultades han sido la falta de herramientas técnicas adecuadas para realizar la búsqueda, y, de manera permanente, las adversas condiciones meteorológicas y del terreno, limitando las acciones de búsqueda a ciertas épocas del año, las cuales no han dado resultados para esclarecer la verdad.

Respecto a Rodrigo Tovar, expulsado del proceso de justicia y paz por incumplir a las comparecencias ante las autoridades colombianas, regresó a Colombia tras pagar pena en Estados Unidos, se desconoce si hará aportes para esclarecer la verdad del caso, lo cual deja interrogantes como: ¿qué mecanismos se podrían utilizar para garantizar el derecho a la verdad a las familias?

Sobre lo ocurrido hay que hacer dos consideraciones. Primero, la desaparición forzada es, como ha señalado la Corte Interamericana de Derechos Humano (Corte IDH) (1990), un delito contra la humanidad y así lo ha ratificado la Corte Suprema de Justicia (CSJ) en la Sentencia C-317 del 2002, en la que señala la desaparición forzada como un delito de lesa humanidad que atenta contra múltiples derechos fundamentales de las

víctimas y sus familiares, cuya incertidumbre permanente y la esperanza del regreso impide iniciar el duelo y prolonga los sufrimientos.

Segundo, en el texto titulado “Algunas reflexiones sobre la vigencia e importancia de los derechos humanos” (Ugarte, 2015), en la sección “Los derechos humanos como derechos frente al Estado”, llama la atención lo referente a la responsabilidad estatal, ya que en Colombia se registran cerca de noventa mil desaparecidos, cuyos responsables son los grupos ilegales, la delincuencia común y las fuerzas de seguridad del Estado. Es decir, el Estado es responsable no solo por los actos cometidos contra sus propios ciudadanos al no garantizar la seguridad e integridad, sino que se convierte en otro victimario, lo que implica una falta a su deber de respetar, garantizar y satisfacer los derechos humanos, apartándose de principios esenciales como el del respeto a la dignidad humana.

Otro texto para entender y contextualizar el problema elegido en la línea de trabajo es *El sistema universal de los derechos humanos* (Tudda, 2010) cuya temática permite abordar con una mirada más estructurada la revisión de fallos condenatorios contra Colombia por casos de desaparición forzada, como el de la Corte Interamericana de Derechos Humanos en el 2017 por la desaparición forzada de 12 personas en la vereda La Esperanza, municipio de El Carmen de Viboral, Antioquia, acontecida en 1996 a manos de miembros de las autodefensas y con el apoyo de miembros de la fuerza pública.

ESTRATEGIAS PARA LA REPARACIÓN DE LAS VÍCTIMAS

Entendiendo la complejidad del caso, evidenciamos que existe una pluralidad de actores vinculados en este, los cuales desde cada una de las orillas de trabajo pueden y deben aportar a su solución: los victimarios, quienes tienen la verdad y la obligación de contarla; el aparato judicial, en quien recae la responsabilidad de garantizar que el mecanismo de justicia opere de manera correcta; y las familias de las víctimas y las ONG —dentro de las que se resalta el trabajo de EQUITAS, Cajar y Fasol—, quienes han trabajado constantemente en la reconstrucción de la memoria histórica. Por ello, a continuación esbozaremos algunas propuestas que pueden ayudar a superar la situación.

Dentro del proceso penal que se adelanta contra los victimarios, es indispensable lograr la comparecencia de todos los involucrados, para lo cual es necesaria una veeduría estricta sobre el desarrollo del proceso mismo y la garantía del debido proceso.

Además, para hacer más visible el drama que supone la desaparición forzada, se deben generar estrategias de reconocimiento de los hechos en la población colombiana y crear espacios de memoria que involucren organismos gubernamentales más allá de los generados por las familias de víctimas y las ONG que las ayudan.

Otra propuesta consiste en construir redes de apoyo entre organizaciones, y entidades públicas y privadas que den respaldo y asesoramiento a las familias de los desaparecidos, ya que es una necesidad sentida por ellas. La desaparición forzada afecta de manera grave a quienes esperan el regreso de sus seres queridos y este sufrimiento, como en el caso estudiado, se puede prolongar por décadas. Es fundamental insistir en el proceso de búsqueda de la verdad, porque para las familias de las víctimas es esencial iniciar el duelo, si fallecieron, el cual empieza solo al conocer su paradero.

Con respecto a este punto, se abre una ventana de oportunidad con el cumplimiento de la pena en Estados Unidos impuesta a Rodrigo Tovar y su regreso a Colombia, donde se espera que su testimonio permita finalizar veinte años de desaparición forzada del caso en cuestión.

Por otro lado, entendiendo la importancia de que cada uno de los miembros de nuestra sociedad reconozca este tipo de casos, consideramos fundamental que se creen estrategias pedagógicas encaminadas a fortalecer los conceptos básicos de justicia, reparación, procesos de verdad y reconocimiento para evitar la desinformación. De esta manera, se promueve la defensa de los derechos humanos no solo en el caso de los siete muchachos del CTI, sino también en hechos que afecten a su comunidad.

Así mismo, es necesario involucrar a la sociedad para el respaldo a las familias de las víctimas, previniendo que su caso caiga en el olvido como un hecho aislado.

Dichos objetivos en gran medida se lograrán con avances significativos en la implementación de espacios como la Cátedra de Paz en las instituciones educativas básica y media. Sin embargo, es apremiante que estas últimas y el cuerpo docente se apropien de esos espacios para que allí se realicen reflexiones profundas frente a las distintas vulneraciones a los derechos humanos que históricamente se han presentado en el contexto colombiano.

Por último, se debe resaltar que es necesario implementar todas las acciones descritas para que el caso no quede en la impunidad, se condene a los victimarios en un acto de justicia, se logre la verdad y la reparación, y se garantice la no repetición por parte de los actores involucrados.

CONCLUSIONES

En primer lugar, se considera imperativo fortalecer las rutas de atención a las familias de las víctimas, pues a pesar de que en el presente caso las víctimas fueron funcionarios del Estado, las herramientas que ha brindado este para el acompañamiento, la reparación y el esclarecimiento de los hechos han sido insuficientes o poco efectivas. Por tanto, se hace necesario el establecimiento de rutas de atención diferenciadas, integrales y sin una limitación en el tiempo que les permitan un mejor manejo de las afectaciones que se deriven del caso.

Además, a pesar de los profundos esfuerzos de las familias de las víctimas y de las ONG que han apoyado este caso, se debe propender por fortalecer los trabajos de memoria histórica y la difusión de dichos trabajos con la comunidad, porque sin un verdadero apoyo institucional difícilmente el caso llegará a ser recordado y conocido por el grueso de la población colombiana.

La expulsión de justicia y paz le abrió a Rodrigo Tovar la posibilidad de que a su regreso al país, debido al incumplimiento de aportar a la verdad, reciba una condena de cuarenta años si es la justicia ordinaria la que resuelve su situación (“Los crímenes”, 2015), por lo que, buscando condiciones más favorables, solicitó someterse a la JEP, la cual en el comunicado 004 del 17 de enero del 2020 negó su sometimiento por no haber sido un miembro de las FARC-EP, pero aceptó su rendición como un tercero financiador o colaborador. Esta compleja situación siembra dudas de cuál será su interés de colaborar en esclarecer hechos si por esa vía las confesiones pueden hacer más gravosa su situación. Ante la enorme cantidad de delitos que quedarían sin esclarecer, urge tomar medidas que garanticen el derecho a la verdad como forma de resarcimiento a decenas de miles de familias víctimas de la guerra en Colombia.

REFERENCIAS

- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) (2018). *Desaparición forzada: balance de la contribución del CNMH al esclarecimiento histórico*. <http://www.centrode-memoriahistorica.gov.co/micrositios/balances-jep/>
- Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH) (17 de agosto de 1990). *Velásquez Rodríguez vs. Honduras*. https://www.corteidh.or.cr/CF/Jurisprudencia2/ficha_tecnica.cfm?nId_Ficha=189&lang=es

- Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH) (31 de agosto del 2017). Caso vereda La Esperanza vs. Colombia. https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_341_esp.pdf
- Corporación Fasol (2020a). *Brochure institucional*. Corporación Fasol.
- Corporación Fasol (1° de marzo del 2020b). *Los Muchachos* [Video]. YouTube. https://youtu.be/RgMbQsbJJ_4?t=104
- Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) (2020). *Comunicado 004. La JEP negó sometimiento de Rodrigo Tovar Pupo como excombatiente, pero aceptó estudiar su sometimiento como tercero*. <https://www.jep.gov.co/Sala-de-Prensa/Paginas/JEP-neg%C3%B3-sometimiento-de-Rodrigo-Tovar-Pupo-como-excombatiente-pero-accept%C3%B3-estudiar-su-sometimiento-como-tercero-.aspx>
- Lemus, O. G. (2014). *Cesar: análisis de conflictividades y construcción de paz*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- Los crímenes que ‘Jorge 40’ nunca confesó (23 de junio del 2015). *Verdad Abierta*. <https://verdadabierta.com/los-crimenes-que-jorge-40-nunca-confeso/>
- Sentencia C-180 del 2014 (27 de marzo). Magistrado Ponente: Alberto Rojas Ríos.
- Sentencia C-317 del 2002 (2 de mayo). Magistrada Ponente: Clara Inés Vargas Hernández.
- Torrado, S. (14 de marzo del 2020). Después de 20 años, no he dejado de llorar a mi hermano, de soñar con él. *El País*. <https://elpais.com/internacional/2020-03-14/despues-de-20-anos-no-he-dejado-de-llorar-a-mi-hermano-de-sonar-con-el.html>
- Tudda, G. (15 de junio del 2010). *El sistema universal de los derechos humanos*. Dipublico. Derecho Internacional. <https://www.dipublico.org/3320/el-sistema-universal-de-proteccion-de-los-derechos-humanos-gabriel-tudda/>
- Ugarte, K. (2015). Algunas reflexiones sobre la vigencia e importancia de los derechos humanos. *Lex: Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Alas Peruanas*, 13(16), 43-54.
- Velásquez Rivera, E. J. (2007). Historia del paramilitarismo en Colombia. *História*, 26(1), 134-153. <https://www.scielo.br/pdf/his/v26n1/a11v26n1.pdf>

PARTE II
ENFOQUE DIFERENCIAL

INTRODUCCIÓN

Ángela Salas García

El concepto de *enfoque diferencial* hace parte de un discurso oficial orientado a la construcción de paz. En el 2011, el término fue incluido en la Ley 1448 señalando que la función del *enfoque diferencial* es reconocer a la población colombiana que cuenta con rasgos particulares, distintivos y minoritarios que pueden resultar afectados por el conflicto armado. Desde entonces empezó a circular un mensaje en el lenguaje jurídico, gubernamental e institucional que invitaba a reconocer la diversidad en Colombia; sin embargo, la misma invitación se había formulado previamente, como lo vemos en el artículo 13 de la Constitución Política de 1991, en el que se enumeran los grupos y las prácticas que constituyen diversidad en Colombia. Según esto, el reconocimiento de la diversidad ha sido una tarea pendiente desde hace treinta años.

Las invitaciones y exigencias respecto al enfoque diferencial proliferaron en los procesos de paz del siglo XXI. Los discursos institucionales, los documentos oficiales y el lenguaje gubernamental contienen el término *enfoque diferencial*, lo cual constituye una parte de la tarea; es un primer paso que se puede ver como un gesto educativo en el ámbito de la comunicación. A pesar de que no hay una formulación óptima de tal invitación, sí hay un marco de acción y un llamado al reconocimiento de comunidades y

grupos sociales diversos en el territorio nacional afectados por el conflicto armado. Por ello, el enfoque diferencial está incluido en el lenguaje oficial de la construcción de paz.

Desde el terreno político hay un discurso que genera condiciones de posibilidad para el reconocimiento de la diversidad y nos tomó alrededor de treinta años llegar a este punto; el siguiente periodo consiste en materializar el enfoque diferencial en las acciones de los ciudadanos y, con ello, lograr una correspondencia entre el discurso y la acción incluyente. Aunque el Gobierno y las figuras institucionales tienen un compromiso con el tema, somos millones de ciudadanos involucrados en la misma tarea. Los avances significativos en la materia de inclusión y reconocimiento se obtienen cuando el reconocimiento de poblaciones tradicionalmente excluidas y vulneradas se revela en las prácticas y en las decisiones de los ciudadanos.

Si bien intervenir la comunicación oral y escrita es importante, solo constituye una parte del compromiso. Podemos incluir en nuestros discursos y en nuestro lenguaje la idea de reconocimiento de la diversidad, pero ello no equivale a incorporarlo en nuestras acciones y decisiones. La otra parte de la tarea consiste, entonces, en incluir el *enfoque diferencial* en la relación con otras personas y con nosotros mismos, en realizar gestos genuinos de inclusión, reconocimiento, respeto por la diversidad y cuidado.

Los textos que se presentan en esta sección muestran posibilidades de materializar el reconocimiento de las diferencias en acciones concretas. Los autores escogieron situaciones de su interés personal, ejemplos o casos de enfoque diferencial. Estos textos recogen las voces de ciudadanos que comprenden la noción de enfoque diferencial, que estudiaron ese concepto y lo viven en sus actividades laborales, académicas y escolares. Son personas que identificaron la correspondencia de *las palabras* con *las acciones* en las que participan o de las cuales son testigos, y compilaron esa idea en el texto que se presenta aquí.

La sección contiene siete textos escritos por los participantes del diplomado, los cuales comparten el interés por presentar el vínculo entre el enfoque diferencial y la construcción de paz en Colombia. El primer texto, titulado “Mujeres, conflicto armado, trabajo social y cointervención con prácticas teatrales desde el enfoque diferencial”, muestra la preocupación de los autores por la sanación de las mujeres que son víctimas de la violencia política, y proponen una estrategia teatral de catarsis y resiliencia. Las autoras del segundo texto, titulado “La mirada ancestral de la medicina en la atención en salud a población indígena”, plantean el reto del reconocimiento de las comunidades indígenas en el campo específico de la salud. Sugieren el problema de la

precaria cobertura que el sistema de salud alcanza frente a enfermedades con alta incidencia en esta población, y dejan planteada la pregunta por la pertinencia de promover, aceptar y respaldar la medicina tradicional propia de estas comunidades. El tercer texto, “Enfoque diferencial y étnico: aportes para fortalecer una educación inicial en las IED”, es el resultado de la experiencia de las autoras en el campo de la educación y el trabajo social. En el escrito señalan la necesidad de formar a los educadores del sector público en temas de reconocimiento e inclusión, argumentando que ellos se enfrentan a recibir a población diversa en sus aulas y deben enseñarle a todo el estudiantado acciones de respeto e inclusión. En el mismo texto, se presentan ejemplos de capacitación de docentes que han ampliado la comprensión de la necesidad del enfoque diferencial en educación. El grupo que escribió el texto “Memorias de la guerra: discapacidad de los miembros de la Fuerza Pública por acción en combate” formula una reflexión sobre el rol de las personas en situación de discapacidad, centrándose en el caso de un integrante de las Fuerzas Armadas de Colombia. En el texto los autores presentan la experiencia de estos sujetos y la necesidad de reconocimiento que ellos requieren como excombatientes y como personas en situación de discapacidad. Llama la atención que los autores resalten la confrontación generada por el repentino tránsito del rol de protector (soldado) a protegido (paciente) y plantean las consecuencias emocionales en este escenario. En la misma línea de la noción de vulnerabilidad, los autores de “Pueblo emberá: atención en salud, la infancia en la ciudad y personas en condición de calle” presentan el fenómeno de la población indígena que, en procesos de denuncia y de reclamo de sus derechos, queda atrapada en alguna ciudad colombiana y se expone a la marginalización propia de la urbe. Las autoras explican cómo opera el rol de los líderes sociales en este escenario, orientados hacia el reclamo de los derechos para las poblaciones indígenas. Por su parte, las autoras del texto “¿Son las cuotas electorales mecanismos efectivos para disminuir la vulneración de los derechos de las mujeres en la participación política y administración pública?” exploran el tema del reconocimiento de género y la equidad en un escenario delimitado como el ejercicio de la política. Su propuesta es discutir si las exigencias que regulan la participación de mujeres en política han funcionado, para lo cual las autoras hacen una reflexión respecto a la participación de las mujeres colombianas en política y señalan los pasos que se han dado en ese sentido. El capítulo se cierra con una reflexión breve sobre la necesidad de reconocimiento y protección de los líderes sociales que se ocupan de la defensa de derechos humanos. Finalmente, en el texto “Líderes sociales silenciados en el Cauca: ‘Tocan a uno, tocan a todos’” se expresa una idea de comunidad a partir del desafortunado fenómeno de los asesinatos de líderes sociales en Colombia

durante la segunda década del siglo xx. Esta reflexión invita al lector a pensar la ciudadanía y las posibilidades de respaldo y participación que todos tenemos.

En el proceso de selección y edición de los textos se puso en evidencia el interés de los autores por mostrar escenarios concretos que demandan el reconocimiento, respeto y cuidado. La selección de los escritos se hizo teniendo en cuenta los perfiles del concepto de enfoque de género. Resulta destacable que en cada texto se muestra una correspondencia entre temas abordados en el diplomado, se señalan acciones concretas de reconocimiento a la población escogida, y se reflexiona sobre fenómenos reales que los autores conocen de cerca o que los involucran de manera personal y emocional.

MUJERES, CONFLICTO ARMADO, TRABAJO SOCIAL Y COINTERVENCIÓN CON PRÁCTICAS TEATRALES DESDE EL ENFOQUE DIFERENCIAL

Christian Camilo Mayorga Callejas

Danna Sofía Ramos Medina

Cristian Fernando Rueda Escamilla

El conflicto armado en Colombia es producto de disputas sociales, culturales, económicas, políticas, territoriales, desiguales, violentas y deshumanizantes.¹ A lo largo de sesenta años, este ha causado muchas víctimas y diversos tipos de violencia, los cuales en particular se han sustentado en la acción de destruir, poseer y dominar todos los territorios, desde el cuerpo hasta el espacio que habitamos. La violencia ha sido causa de cambios en la geografía de nuestro país y del éxodo de diferentes poblaciones hacia otros territorios, y las personas sufren los flagelos de estas luchas por el dominio de la tierra. En este escenario, las mujeres han sido victimizadas de manera invisible² porque la violencia sexual es el delito menos mencionado en el conflicto armado,

1 “El conflicto armado interno de Colombia desbordó el enfrentamiento entre los actores armados, como lo demuestra la altísima proporción de civiles afectados y el ostensible envilecimiento de las modalidades bélicas” (CNMH, 2013, p. 15).

2 “La violencia sexual ha sido empleada por los actores armados contra los cuerpos que habitan los territorios bajo su control, para enfatizar su dominio, como una forma de aleccionamiento macabro, de ‘purificación’ de aquellos sujetos considerados aberrantes o desviados, principalmente, por ocupar posiciones marginales en la escala socio sexual” (CNMH, 2018, p. 30).

a pesar de ser uno de los más desgarradores, y que ha dejado heridas y memorias difíciles de comunicar. Así, hay un dolor agonizante en el silencio.

CASO

Los efectos predominantes de la violencia sexual en el conflicto armado colombiano son evidentes en la voz de las víctimas que revela los sentimientos de rabia, impotencia, vergüenza y miedo de las mujeres que se ven enfrentadas al contacto y la relación con las otras esferas de la sociedad. Ellas sienten que su vida ha cambiado drásticamente y lo expresan así: “Nos desgraciaron la vida”, “La vida está marcada ya”, “Curar mi herida ya no se puede”.³

En el departamento de Bolívar, específicamente en El Salado, en el 2000 se llevó a cabo una masacre sobre la población civil por parte de grupos paramilitares.⁴ Además del asesinato de 66 personas, hubo casos de violencia sexual, extorsión, desplazamiento forzado, tortura y ejecución. Las prácticas bélicas contra la comunidad eran sistemáticas y deshumanizantes, buscaban silenciar y fragmentar a las personas por medio del terror.

Las personas y los lugares vinculados en los contextos de conflicto armado en Colombia son:

- Victimarios: paramilitares y guerrilleros
- Víctimas: población civil de todas las edades y géneros
- Territorio como principal objeto de disputa

Es importante hacer una lectura desde el enfoque diferencial que abarque todas las dimensiones humanas, relacionales, culturales y territoriales de las víctimas de la violencia sexual en el conflicto armado, para identificar que:

- La violencia infringida sobre sus cuerpos, a través del abuso sexual, la tortura física y psicológicamente, impiden el desarrollo de su autoestima y su libertad en la sociedad.

3 Las frases corresponden a opiniones y testimonios de mujeres acompañadas por la Corporación Sisma Mujer entre el 2010 y el 2011 (Morales, 2015).

4 Según la Unidad para la Atención y la Reparación Integral a las Víctimas, las mujeres han sido víctimas de múltiples, atroces y sistemáticos crímenes del conflicto armado. Las cifras de la Unidad para las Víctimas (RUV) al 31 de marzo del 2013 registran que entre 1985 y el 2012, 2 420 887 de mujeres han sido víctimas de desplazamiento forzado, 1431 de violencia sexual, 2601 de desaparición forzada, 12 624 de homicidio, 592 de minas antipersonas, 1697 de reclutamiento ilícito y 5873 de secuestro (Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, 2020; Hernández, 2015).

- Las mujeres víctimas de estas masacres están inmersas en dinámicas patriarcales, replicando discursos machistas en los que se degrada el cuerpo y el papel de la mujer (que se restringe a la esfera privada y al rol reproductivo).
- La violencia sexual contra las mujeres es una práctica habitual, extendida, sistemática e invisible en el contexto del conflicto armado colombiano, al igual que lo son la explotación y el abuso sexual (CNMH, 2013, p. 78). Por lo tanto, las afectaciones suscitadas en el conflicto armado son evidentes en las mujeres a nivel emocional, relacional, económico y migratorio ya que gran parte de ellas migró de sus territorios (Programa Somos Defensores, 2019; Morales, 2015).

En el contexto mencionado es oportuno generar procesos de trabajo personal, humano y social que se traduzcan en reconciliación consigo mismo, con el territorio y con los demás. Se requiere participación de las víctimas y el acompañante, quienes deben presentarse acorde al territorio en donde se desarrolla la práctica de intervención, estrategia que en trabajo social se denomina *cointervención*.

Las prácticas teatrales dentro de los procesos de cointervención consisten en un trabajo de expresión corporal, emocional, relacional y cognitiva mediante la expresión sistemática del cuerpo, lo cual permite reconocer, concientizar y sanar las huellas de la violencia sexual en el conflicto armado.⁵ Estas actividades son un aporte en la atención a víctimas sexuales del conflicto armado, ya que permite hacer una lectura amplia del contexto sin omitir los matices de los acontecimientos sucedidos en ese territorio. Así, con este proceso de cointervención se busca que la víctima reconozca y denuncie la vulneración de sus derechos para que, de esta manera, pueda exigirlos y sanar las huellas de su historia.

APORTES DEL DIPLOMADO

En esta parte se hace referencia a los aportes entregados en el Diplomado en Derechos Humanos y Ciudadanía, ya que abre la posibilidad tanto de comprender la participación en procesos de atención a víctimas del conflicto armado como de hacer una lectura del conflicto armado a la luz de una cointervención basada en el enfoque diferencial. Este último genera un profundo cuestionamiento que permite ampliar la mirada a las comunidades y los grupos marginados por distintos factores políticos y sociales (Sánchez y

⁵ “Rescatar los saberes, las experiencias y los procesos de reconstrucción del tejido social, liderados por las mujeres, es una tarea que se debe realizar en cada rincón de nuestro país” (Representante de la Mesa Nacional de Víctimas).

Oliveros, 2014). Ayuda entonces a visibilizar al marginado, al violentado y abandonado, erróneamente denominados y estigmatizados como ciudadanos desadaptados. Desde el ámbito del trabajo social se resalta la importancia de promover a la persona en todos los ámbitos de la sociedad.

Desde el diplomado y en el marco del enfoque diferencial, recogimos dos temas que son fundamentales para el desarrollo de nuestro texto. El primero es la protección colectiva a líderes sociales y el segundo es la atención a víctimas del conflicto armado. Las fuentes teóricas proporcionadas en el diplomado (Carpizo, 2011; CIDH, 2019) permiten hacer una conexión entre nuestros campos de acción como estudiantes de Trabajo Social y los funcionarios de las fuerzas públicas de Colombia. A partir de ello, logramos poner en diálogo nuestros diferentes saberes para construir un texto que abarque otras perspectivas y ayude a pensar la variedad de contrastes existente.

Dos recomendaciones que haríamos a las personas que quisieran seguir trabajando este tema del enfoque diferencial de género en el marco del conflicto armado son:

- Reconocer todo el proceso que Colombia ha llevado y vincularlo con las experiencias que han adquirido, y trabajar con las mujeres que han sido víctimas como consecuencia del conflicto armado colombiano.
- Apoyar los procesos artísticos que permitan superar las secuelas del conflicto armado en nuestro país de las mujeres, los hombres, los niños y las niñas que han tenido que enfrentar estos contextos.

ENFOQUE DIFERENCIAL DE GÉNERO EN ESCENARIOS DEL CONFLICTO ARMADO

El enfoque diferencial de género es una forma de leer la realidad social que se centra en que los individuos se relacionan entre sí desde la diversidad y mediante esas relaciones se ejerce una lucha de poderes: “El orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya” (Bourdieu, 2000, p. 22).⁶ Así, el enfoque diferencial se preocupa por el ser humano y sus condiciones, lo cual remite a la lectura de acontecimientos desde su contexto en pro de una intervención que posibilite la sanación de heridas.

⁶ El alcance de la Ley 1448 del 2011 respecto al enfoque diferencial de género para observar si los mecanismos de reparación diseñados se encuentran conformes a los requerimientos de las víctimas mujeres en relación con su condición especial y a los estándares de reparación.

Nuestro país está atravesando por un periodo de posconflicto y los agentes de transformación social debemos empezar a desarrollar procesos de intervención sin olvidar el camino que hemos recorrido. Es evidente que, de manera paulatina, el Estado mediante el Poder Judicial ha venido contribuyendo a la transformación de una vida social digna. Por ejemplo, mediante la Sentencia T-045 del 2010 se reconoce que “las mujeres víctimas del conflicto armado, más que cualquier grupo social, han tenido que enfrentar las pérdidas humanas y materiales propias de esa condición, situación exacerbada por la discriminación de género”, como señaló un tribunal de restitución de tierras. La situación de la mujer campesina en el marco del conflicto armado es compleja, está en un escenario desigual frente a las oportunidades brindadas a la población masculina y lleva traumas derivados de hechos violentos generados por la pérdida de sus familias.

Así, la mujer como víctima del conflicto armado tiene una múltiple victimización desde varios puntos de vista: como esposa o compañera, como hija, como madre y siempre como mujer, como víctima directa y colateral (CIDH, 2009, p. 30).⁷ La propuesta de intervención con personas que se organizan dentro de una comunidad tiene un arraigo político, cultural, sexual, de identidad y de género con el objetivo de promocionar e invitar a la superación de esas situaciones de conflicto y marginación.

APROXIMACIÓN: ARTE, TRABAJO SOCIAL Y CONFLICTO ARMADO DESDE EL ENFOQUE DIFERENCIAL DE GÉNERO

Como acción de desahogo para las mujeres víctimas, planteamos la intersección del trabajo social y las prácticas teatrales. Por un lado, el trabajo social explora la realidad histórica que converge en el territorio, y, por otra parte, indaga en las causas políticas, sociales, económicas y educativas que se han construido desde la comunidad. Allí, el enfoque diferencial nos hace comprender las distintas formas de realidades y relaciones que se ejercen en ese territorio. Luego de esta comprensión, se busca la transformación de estas realidades, buscando alternativas que permitan explorar las posibilidades de ser en comunidad, sin llegar a juzgar el ejercicio del otro; se busca dialogar con él y construir nuevos motores y conceptos para la consolidación de la sociedad.

Hay herramientas de improvisación, laboratorios teatrales y procesos de psicoterapia que tienen grandes alcances, pero sobre todo grandes potencialidades en la

⁷ “Las mujeres llevan a costas un peso más, y es la discriminación y la violencia que proviene desde tiempos históricos a causa de una cultura patriarcal” (Restrepo, 2007, p. 75).

exploración de procesos individuales y colectivos con carácter social. Consideramos que estas herramientas son pertinentes para el trabajo conjunto con víctimas de violencia sexual, ya que ayudan a rehabilitar los canales de expresión del individuo, los cuales impiden enunciar esta experiencia conflictiva que coarta el ejercicio de nuestro ser.

Históricamente el teatro ha estudiado los procesos de comunicación, y la conformación de situaciones y expresiones. Además, es un espejo de nuestra sociedad que permite que nos escuchemos a nosotros mismos y al otro; en esa medida, retomando los conceptos de Freire, el teatro se torna en antropología en la medida en que nos permite la introspección crítica, junto con un diálogo reflexivo con nuestro par.⁸ Después del reconocimiento del otro, solo nos queda comunicar y escuchar, dos conceptos básicos en la construcción de memoria histórica y en los procesos pedagógicos (Freire, 1985, pp. 70-109; Ocampo, 2008). Así, la capacitación, el empoderamiento, la participación, la construcción de tejido social y la democratización plena solo serán posibles a través de una cointervención integral a favor de una transformación personal y social.

En esta intersección, Vieites (2016) menciona un objetivo clave en el trabajo social con énfasis teatral: el potencial expresivo de los sujetos. Esto es clave a la hora de comprender tanto la forma y posición en que se construyen las relaciones sociales, como, sobre todo, la capacidad de sentir y manifestar las experiencias. Las víctimas tienen en común las huellas de la violencia afectiva, sexual y relacional, por tanto es pertinente hacer procesos creativos con el fin de dar cuerpo y voz a las narrativas individuales y colectivas. Muchas veces estos grupos son invisibilizados en la esfera pública, y pierden su calidad como ciudadanos que aportan y construyen la realidad.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Como ciudadanos hacemos parte del problema desde el momento en que empezamos a alejarnos de la realidad. Un obstáculo es pensar que la violencia no existe porque no nos afecta personalmente; esa idea es una negación de lo real, con lo que logramos sacar de nuestra vida la historia sin involucrarnos. Así se permite que la violencia siga cobrando miles de víctimas porque *quien no conoce su historia está condenado a repetirla*.

8 La construcción del sujeto creador supone, en primer lugar, la reconstrucción, recuperación y puesta en valor del sujeto como tal, y para esto último las técnicas propias de la expresión dramática son especialmente relevantes, toda vez que su finalidad última es el desarrollo del potencial creativo y expresivo de la persona, siempre en relación con capacidades, habilidades y destrezas vinculadas a la expresión oral y corporal, la improvisación y el juego de roles, la dramatización, la espontaneidad y la creatividad, y con competencias básicas como la social y la comunicativa, la autonomía personal y la resolución de problemas (Vieites, 2016, p. 26).

Consideramos que una manera de aportar es mediante el autoanálisis y las acciones desde el enfoque diferencial. Por un lado, el autoanálisis nos ayuda a pensar la manera como concebimos los diferentes problemas que surgen a causa del conflicto armado y pensar si en realidad como seres humanos somos conscientes de aquellos actos atroces que se han cometido a las mujeres. Por otra parte, mediante la concepción del enfoque diferencial podemos plantear acciones que repercutan en las víctimas. El objetivo es que se deje de ver la violencia sexual como algo excluido y se logre dar cuenta de su existencia.

REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Carpizo J. (2011). Los derechos humanos: naturaleza, denominación y características. *Revista Mexicana de Derecho Constitucional*, 25, 3-29. <http://www.scielo.org.mx/pdf/cconst/n25/n25a1.pdf>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) (2009). *Informe de seguimiento: "Las mujeres frente a la violencia y discriminación derivadas del conflicto armado en Colombia"*. <https://www.cidh.oas.org/annualrep/2009sp/Cap.5.Colombia.sp.htm>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) (2018). *Memoria histórica con víctimas de violencia sexual: aproximación conceptual y metodológica*. CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) (2019). *Informe personas defensoras y líderes de derechos humanos en Colombia*. OEA. <https://www.oas.org/es/cidh/prensa/comunicados/2019/330.asp>
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva/Siglo XXI Editores.
- Hernández Ceballos, M. C. (2015). Las mujeres víctimas de El Salado: una reflexión ética del conflicto armado. *Trans-pasando Fronteras*, 8, 53-65.
- 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.
- Morales, C. (2015). *Violencia sexual contra las mujeres: comprensiones y pistas para un abordaje psicosocial*. Corporación Sisma Mujer. <https://www.sismamujer.org/2019/07/31/violencia-sexual-contra-las-mujeres-comprensiones-y-pistas-para-un-abordaje-psicosocial/>

- Ocampo López, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 10, 57-72.
- Programa Somos Defensores (2019). *Informe anual 2019 La Ceguera. Sistema de información sobre agresiones contra personas defensoras de derechos Humanos en Colombia*. Programa Somos Defensores. <https://drive.google.com/file/d/1jYXd8GjrDjOERyTOJG5gDA4A55UEqYVN/view>
- Restrepo Yepes, O. C. (2007). ¿El silencio de las inocentes?: violencia sexual a mujeres en el contexto del conflicto armado. *Opinión Jurídica*, 6(11), 87-144.
- Sánchez Lucumí, C. L. y Oliveros Ortiz, S. (2014). La reparación integral a las víctimas mujeres. Una aproximación del enfoque diferencial de género en el contexto del conflicto armado colombiano. *Universitas Estudiantes*, 11, 163-185.
- Sentencia T-045 del 2010 (2 de febrero). Magistrada Ponente: María Victoria Calle Correa.
- Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (30 de noviembre del 2020). *Registro Único de Víctimas (RUV)*. <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>
- Vieites, M. (2016). Trabajo social y teatro: considerando las intersecciones. *Cuadernos de Trabajo Social*, 129(1), 21-31.

LA MIRADA ANCESTRAL DE LA MEDICINA EN LA ATENCIÓN EN SALUD A POBLACIÓN INDÍGENA

Cindy Yesenia Morales Espitia

Laura Lucía Meza Meza

Yolima Neuta Palacios

La ausencia del enfoque diferencial en las rutas de atención en salud para diferentes pueblos indígenas es un problema porque hay vulneración de los derechos en salud y desconocimiento de la medicina ancestral propia de la comunidad. Actualmente, la comunidad mhuisqa de Bosa no cuenta con una atención diferencial en salud desde las Entidades Administradoras de Planes de Beneficios de Salud (EAPBS) subsidiadas y contributivas para el ciclo de vida. Una de las principales causas de consultas en salud realizadas por parte del pueblo mhuisqa de Bosa son el régimen subsidiado y contributivo. Un mecanismo para responder a estas consultar es la medicina ancestral. Desde un enfoque cultural se hace un llamado a reconocer, salvaguardar y proteger la medicina ancestral, los conocimientos, la sabiduría y el fortalecimiento de los principios de espiritualidad propia de los pueblos. En contraposición, se desconoce la medicina ancestral propia y el trabajo que se ha desarrollado desde años atrás por parte de los abuelos, sabedores y médicos ancestrales con plantas sagradas y tratamientos propios.

El concepto de comunidades indígenas surge desde el Decreto 2001 de 1988, artículo 2.18 como

[...] el conjunto de familias de ascendencia amerindia que comparten sentimientos de identificación con su pasado aborigen y mantienen rasgos y valores propios de su cultura tradicional como formas de gobierno y control social internos que las distinguen de otras comunidades rurales.

El pueblo mhuytsqa de Bosa mantiene viva su cultura a través de los usos y las costumbres, como la sabiduría espiritual de las plantas medicinales que aún viven en el territorio. Actualmente la comunidad fortalece su proceso de medicina ancestral en *la casa de medicina*, lugar identificado para la curación, sanación y atención de las enfermedades físicas, espirituales y mentales. Por tanto, uno de los retos del presente documento es insistir en el valor y la importancia de sus prácticas y de sus modos de vida, que han cambiado por las transformaciones de su territorio.

En este texto mostraremos que en Colombia se ha obligado a brindar un trato equitativo e igualitario a las comunidades indígenas, respetando su cultura y costumbres, lo que significa que las dichas comunidades requieren un trato diferencial que incluya su propia autonomía. A partir de allí el reconocimiento del enfoque diferencial para la atención a grupos étnicos es aquel que identifica y actúa sobre las necesidades de atención y protección que deben tener las políticas públicas, y el accionar estatal en su conjunto para la protección de los derechos individuales y colectivos de los grupos étnicos que habitan en Colombia. Por ello, resulta problemático no incluir una política pública que proteja la salud como un derecho fundamental desde esa diferencia de etnicidad, y que sea incluyente de la medicina ancestral y otras prácticas necesaria para la autonomía de las comunidades.

Los datos actualizados de la comunidad mhuytsqa permiten identificar sus características poblacionales, partiendo de la sabiduría que circula entre abuelos, abuelas, mayores, mayoras, poporeros, sabedores, sabedoras, médicos ancestrales, parteras y la comunidad en general. Por consiguiente, el lector encontrará una caracterización poblacional a partir de los listados censales de la comunidad para el 2019, sus dinámicas territoriales y culturales en el marco del plan de vida (Cabildo Mhuytsqa de Bosa, 2020), y otras fuentes primarias y secundarias definidas con el objetivo de resaltar aspectos en torno a la salud, enfermedad y calidad de vida de la comunidad mhuytsqa de Bosa.

Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE, 2020), para el 2018 Colombia contó con una población total de 48 258 494 habitantes, de los cuales el 51,2 % eran mujeres y el 48,8 % hombres, lo cual resalta la participación de las mujeres en todo el territorio colombiano. Según las mismas estadísticas para el 2018,

Bogotá reportó 7 181 469 de habitantes que representan un 14,8 % de la población total de Colombia. Según estadísticas de la Veeduría Distrital y la Secretaría de Planeación Distrital para el 2019, la localidad séptima de Bosa cuenta con un total aproximado de 776 363 habitantes, que equivale a un 10,8 % de la población total de Bogotá, diferenciados en un 51,2 % en mujeres y un 48,8 % en hombres.

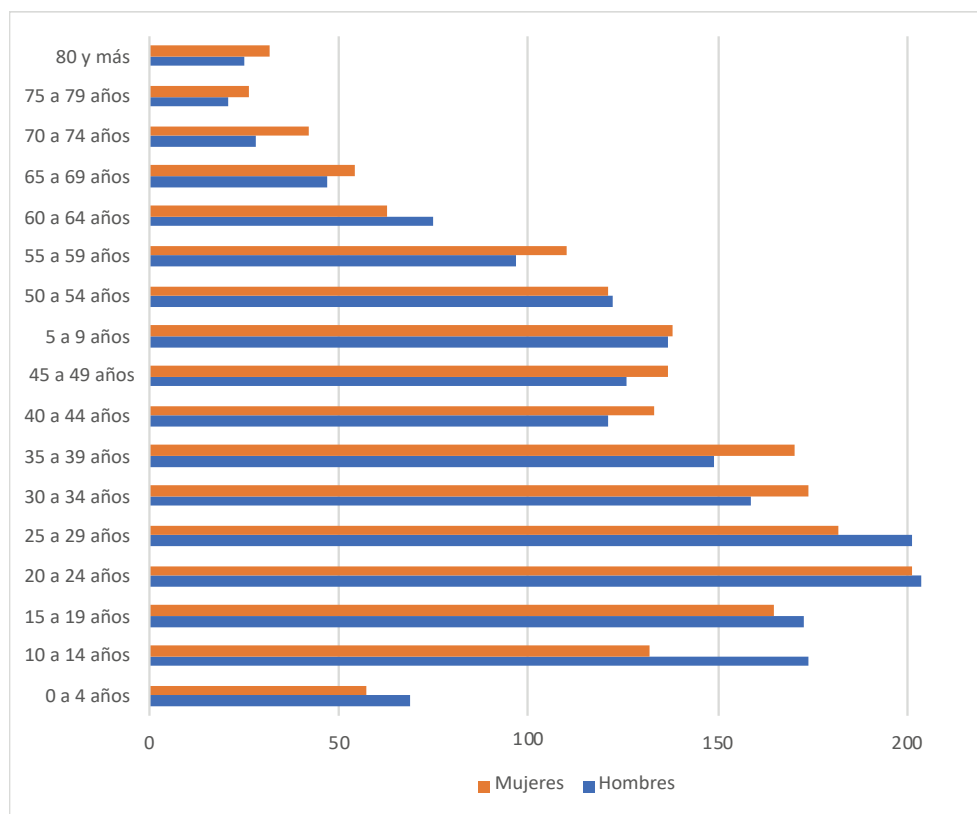


Figura 1. Pirámide poblacional Cabildo Indígena Mhuysqa de Bosa, censo 2019

Fuente: listado censal del Cabildo Indígena Mhuysqa de Bosa oficial registrado ante el Ministerio del Interior en el 2019

La composición de la población del Cabildo Mhuysqa para el 2019, como se observa en la figura 1, se caracteriza por una paridad entre hombres y mujeres por curso de vida. La población se encuentra en una etapa adulta joven de su vida, manteniendo la mayor cantidad de su población en una edad entre los 10 y los 34 años, es decir que la comunidad se encuentra en etapa productiva.

Se evidencia una disminución de curso de primera infancia con respecto al resto de la población con un 2,9 %, lo que nos indica la mengua de nacimientos en los últimos 5 años, pese a la cantidad las mujeres en edad fértil de la comunidad, que representan un 45,3 % de las mujeres en el cabildo. Este es un factor influyente en el futuro socioeconómico de la comunidad, ya que se presentaría una disminución de la etapa productiva y se aumentaría de forma exponencial la cantidad de adultos mayores; dicho caso no se representa en este momento porque se evidencia que la población mayor está en disminución con respecto a la población total con un 11,9 % de la comunidad en general (60 años y más), lo cual es una amenaza para la cultura, los usos y las costumbres de la memoria viva de la comunidad mhuisqa. A partir de la anterior información del Cabildo Mhuysqa de Bosa y a través de los censos del DANE, se identifica la población afectada por la no atención diferencial en salud y la cantidad de población por curso de vida.

Por medio de su legislación, Colombia brinda completa protección de los derechos fundamentales a los pueblos indígenas; la Constitución de 1991 reconoce derechos tanto individuales como colectivos. En el caso de los pueblos indígenas, la comunidad adquiere una importancia especial que no está adecuadamente reflejada en la dicotomía individual-colectivo. En la relevante Sentencia T-380 de 1993, la Corte declaró que una comunidad indígena es por sí misma propietaria de derechos fundamentales. Las bases de esta afirmación se hallan en los artículos 1, 7 y 8 de la Constitución, en los que se declara que Colombia es un Estado pluralista que reconoce y protege tanto la diversidad étnica y cultural, como la riqueza cultural de la nación. Otro gran tratado ratificado por Colombia es el 169 de la OIT en el que se fundamenta el respeto a las culturas y el enfoque diferencial es el componente central. De esta manera, se establecen las acciones que deben liderar las autoridades tradicionales del Cabildo Indígena Mhuysqa de Bosa con las institucionales del gobierno local, distrital y nacional, buscando garantizar su protección como lo establece la Constitución Política de Colombia de resguardar la identidad, la cultura, la calidad de vida y la historia ancestral.

Semper (2006, p. 766) explica que

Para la Corte Constitucional los pueblos y comunidades indígenas no son únicamente un dato de la realidad sino también sujetos de derechos fundamentales. La Constitución reconoce diferentes formas de vida y concede a las comunidades indígenas personería jurídica para que puedan ejercer sus derechos fundamentales y reclamar protección.

En este sentido, la problemática de la ausencia de un enfoque diferencial en las rutas de atención en salud para la comunidad mhuysha de Bosa vulnera principalmente el derecho a la salud, porque se deslegitima su cultura y se desconocen sus tradiciones orales y prácticas desde la cosmogonía propia.

En cuanto a la comunidad mhuysha de Bosa y las autoridades encargadas de garantizar la salud como un derecho, el enfoque diferencial inicia con la incorporación de las prácticas tradicionales en los procedimientos, las intervenciones y los tratamientos de las dolencias de la comunidad. Luego de realizar una revisión documental y consultar las bases de datos censales y las estadísticas, se infiere que la comunidad mhuysha de Bosa consulta con frecuencia las EAPBS privadas y públicas por enfermedades, las cuales son tratadas desde lo occidental, dejando de lado el trabajo de las parteras, los médicos ancestrales y los sabedores de la comunidad. La medicina ancestral de la comunidad mhuysha es fuerza y contiene una importancia sustancial para la población, que evidencia un equilibrio entre los daños ambientales y la pervivencia de este saber.

TESTIMONIOS

A partir de los testimonios de los abuelos, la comunidad ha realizado documentos escritos como el libro *Los seres del agua* (Martínez *et al.*, 2007), el cual presenta la mayor problemática ambiental de la localidad de Bosa: la contaminación del río Tunjuelito, que genera una ruptura en el entorno cultural y afecta las dinámicas ambientales de su territorio.¹

¹ Las dinámicas ambientales permiten observar los contextos que han rodeado a la comunidad mhuysha de Bosa a lo largo de la historia; implica conocer las relaciones entre familias, clanes y comunidad, y las generadas dentro de sus barrios, localidad y ciudad. A lo largo de este documento se describirán algunas de las afectaciones del territorio ancestral mhuysha. Sus comuneros manifiestan que el territorio de hoy está en malas o regulares condiciones por la contaminación del río, el aumento de las urbanizaciones ilegales que conlleva la llegada de personas que han maltratado el territorio, las basuras aumentaron y algunos de los barrios más cercanos a la ronda del río Tunjuelito se convirtieron en focos de concentración de escombros y quema de llantas, evidenciando un alto nivel de contaminación, al igual que la adecuación de negocios de reciclaje que llegaron a los barrios San Bernardino, San José de Bosa y barrios aledaños.

El cambio del uso del suelo abrió paso a la construcción tanto de barrios ilegales y de invasión, como de casas construidas con una altura de hasta cuatro pisos, por lo que quedan en desnivel en comparación con las viviendas tradicionales de la comunidad. Esto genera una de las problemáticas más fuertes en los barrios más antiguos donde vive gran parte de la comunidad, que, a causa de la falta de alcantarillado, se ve perjudicada por el vertimiento de las aguas servidas en los vallados, que eran los canales ancestrales de riego y eran utilizados por la comunidad para los sembrados. Así mismo, se ve afectada por inundaciones en épocas de lluvia, lo cual genera malos olores, la presencia de mosquitos, vectores, desechos y suciedad, que perjudican principalmente la salud de la comunidad indígena mhuysha de Bosa.

Como un acto de resistencia, la comunidad indígena mhuysha de Bosa ha mantenido y fortalecido sus prácticas de medicina propia para mitigar el impacto producido por las afectaciones de la contaminación del río y por todas las nombradas antes:

[...] la comunidad ha intentado resguardar su saber principal, que como sabiduría de oro vive en las familias, en los clanes y en la comunidad, que a través de las mayores y los mayores se fue rescatando este saber de la medicina ancestral. Para hoy en día contar con sabedores, sabedoras, médicos y médicas, parteras y parteros. Se ha tenido siempre esta tradición dentro de la cultura de la comunidad Mhuysha se puede decir que estas costumbres y tradiciones hacen y han sido parte del diario vivir de la comunidad que vistas desde la parte histórica hacen parte primordial de la transmisión de prácticas culturales. (Martínez *et al.*, 2006, p. 43)

A partir de las dos miradas presentadas, se establece la necesidad de contar con una ruta de atención diferencial para el pueblo mhuysha de Bosa y los demás pueblos reconocidos en el Distrito. Esto permite brindar un reconocimiento de la forma de sanar desde el mundo indígena, el universo simbólico propio, la aplicación del calendario ecológico, las concepciones de la vida, la relación salud y enfermedad, la forma de prevención, la armonización, la ritualidad y el equilibrio.

APORTE TEÓRICO DEL DIPLOMADO

Un elemento estudiado en el diplomado que brinda elementos para reflexionar es el fenómeno de “desconexión moral y ciudadanía”, que se entiende como un

[...] empobrecimiento de la agencia moral que se expresa en indiferencia ante el daño y el sufrimiento provocado por otros. La desconexión moral no es, sin embargo, un proceso gratuito, sino que es el resultado de múltiples creencias y prácticas en las que juega un papel fundamental la interacción social y los estándares morales de la comunidad o el grupo al que se pertenece. (Rubiano, 2018)

Así mismo, vemos que cada vez es más común en nuestra sociedad la falta de empatía y la poca sensibilidad ante la vulneración de los derechos de ciertos grupos sociales, como pueden ser las colectividades LGTBI, las comunidades indígenas y afros, entre otras. Los integrantes de esta población constantemente se encuentran exigiendo respeto por sus culturas o sus derechos y es aquí donde se identifican reacciones desobligantes del tipo: “les dan y siguen molestando”, “todo lo quieren gratis”, “nunca están

felices con nada”. Con ello, se desconoce la deuda histórica que el país tiene por los actos en masa que los han colocado en situaciones de vulnerabilidad, y el sufrimiento que por generaciones se ha transmitido y que en diversos momentos ha puesto a esta población en situaciones de revictimización.

UNA ESTRATEGIA DE ACCIÓN DIFERENCIAL

La medicina tradicional se practica por medio de la energía de las plantas, lo cual se evidencia en dos espacios: el familiar y el comunitario. En el primero, se perciben prácticas en el uso de plantas para curar enfermedades, limpiar energías y armonizar los espacios, técnicas preventivas y terapéuticas que responden tanto a tratar un dolor o molestia, como a atraer buena suerte y alejar malas energías. A nivel comunitario, se evidencia el reconocimiento social de *parteras*, *sobanderos* y *sabedores*, quienes poseen un conocimiento particular en la curación del cuerpo y el espíritu, *consultados* por los comuneros cuando la situación lo amerita, generalmente siendo su rol la segunda instancia, pues inicialmente “la enfermedad recae sobre la madre, tía o la abuela de la familia. Entorno a la huerta medicinal casera se organizaba la primera respuesta a todo problema de salud” (Martínez *et al.*, 2006).

Desde el plan de vida de la comunidad se comprende la medicina tradicional y se identifica la percepción de salud como más que la ausencia de enfermedad. Allí aparece la capacidad del individuo de ser normativo con respecto al mundo, es decir, de instruir normas vitales propias y transformar el entorno según las necesidades; esta es una forma particular de estar y ser en el mundo, una experiencia que se aprehende y se ejerce a través de la cultura.

Como segunda acción, se identifica que se puede fortalecer la atención en salud desde las entidades involucradas, como la Secretaría Distrital de Salud, las Subredes Integradas de Servicios de Salud, que actualmente son los hospitales de alta, mediana y baja complejidad; en el territorio de Bosa están representadas por el Hospital de Bosa con una mediana complejidad, el Hospital Pablo VI con una complejidad baja y el Hospital de Kennedy, que corresponde a una complejidad alta. Todos ellos están encaminados a validar las prácticas y los tratamientos de las dos vías: la propia ancestral y la occidental. La comunidad cuenta con “la casa de medicina”,² lugar físico donde los sabedores

2 Lugar donde se prestan servicios de atención desde las prácticas tradicionales de la comunidad, el cual es de libre acceso a todas las poblaciones, es decir, tanto indígenas como no indígenas. Los servicios que se prestan en estos espacios no están articulados al sistema general de seguridad social en salud.

prestan el servicio de atención a los comuneros y las personas externas al cabildo desde un conocimiento propio con la intención de vislumbrar los procesos y conocimientos entorno a la curación física y energética. Entonces se realizan encuentros internos para la preparación de cremas, esencias, jabones, purgantes, entre otros productos elaborados a base de plantas cultivadas en las huertas de la comunidad.³

La medicina tradicional es todo el conjunto de conocimientos, aptitudes y prácticas basado en teorías, creencias y experiencias indígenas de las diferentes culturas, sean o no explicables, usados para el mantenimiento de la salud y para la prevención, el diagnóstico, la mejora o el tratamiento de enfermedades físicas o mentales. Los mhuy-sqa cuentan con conocimientos médicos avanzados que aplicaban, según los cronistas, en el tratamiento de afecciones respiratorias y cutáneas, úlceras y estados febriles, para lo que también se valían de prácticas religiosas y de hierbas medicinales. La alimentación indígena estaba íntimamente relacionada con diversas enfermedades, entre ellas la desnutrición, causada por un bajo consumo de proteínas y hierro porque la dieta se basaba en un alto consumo de maíz, yuca y papa. Estos pueblos son herbívoros y solamente las personas de alto rango en el grupo social, como los jefes, chamanes y sacerdotes, podían consumir proteínas animales, como la carne de venado, aves y pescado.

Desde la comunidad mhuy-sqa de Bosa y sus cabildantes, jóvenes, médicos ancestrales y los profesionales de las diferentes áreas, se comprende la necesidad del diálogo de saberes que se complementan entre sí para buscar el equilibrio espiritual, físico y territorial, ya que se entiende al cuerpo como extensión del territorio. Esta unión de

3 La recuperación de este saber parte de las mayores y mayores de la comunidad, que identificaban las plantas y sus usos para el beneficio de sus familias y la comunidad; por ejemplo, muchas de las plantas medicinales que ahora no se consiguen crecían alrededor de estos cuerpos de agua: el borrachero blanco, cuyas hojas y flores tenían muchos usos, especialmente para tratar el seco de difunto y el mal de ojo en los niños; la guaba, que producía una suerte de mazorca pequeña y roja que curaba la mastitis de las vacas y servía para desinflamar heridas en los “cristianos”; el cobán, al que llamaban irónicamente el “tapaculos” porque producía estreñimiento al comer sus pepas dulces; el chilco, que servía para curar el ombligo de los recién nacidos; la toronja para lavar la ropa; el higüerillo, del cual se sacaba el aceite para el divino rostro; el tinto, también medicinal, y con el que los niños (no hace mucho, aún María Nelsy, Yamile y Janneth lo recuerdan) jugaban a sacar la tinta de sus frutos; el barbasco y la hacendera, que crecían como malezas en todos los rincones de chucuas o zonas secas, y que desaparecieron (actualmente deben cultivarse) con la llegada del pasto quicuyo, que coincide con el dragado del río y la llegada de la contaminación; las matronas y abuelas insisten en que el mejor tratamiento para males como el ojeado o el seco de difunto incluía plantas de chucuas que ya casi no se consiguen. Por ejemplo, “se usaba el alcaparro”, explica Inés, “la ruda silvestre, la ruda de castilla, las hojas del tinto y del borrachero, y el altamiso y la hierbabuena [...] se le hacía una camita al niño con esas plantas y se le envolvía con un trapo oscuro para que sudara”. También cuando “los niños estaban de difunto” podía usarse el arboloco, cuenta Ana María, “se les ponían las hojas de sien a sien, pero poquito, porque chisque les seca los sesos a los niños si se usa mucho”. Todas eran plantas cálidas, perfectas para sacar el frío y la enfermedad que este podía traer (Martínez, 2007, p. 27).

la cosmovisión permite el acceso diferencial a la salud integral y plena de los pueblos indígenas con la comprensión del saber ancestral. Así mismo, se puede seguir tejiendo con las comunidades, las instituciones, los sabedores, las parteras diálogos de saberes reales entre lo occidental y lo ancestral, respetando las profesiones y los saberes propios del Cabildo Mhuysqa de Bosa.

UNA MIRADA PROPIA Y COMUNITARIA DEL PROBLEMA

En esta sección, las autoras del texto proponen vías de acción a partir de sus áreas de estudio. Desde el área jurídica, un aporte significativo sería la construcción de una ruta de atención en salud con enfoque diferencial en la que se incluya la medicina ancestral que maneja la comunidad, para así hacer efectivo el derecho a la salud; sumado a ello, se brinda un acompañamiento jurídico de una veeduría de dicha acción afirmativa.

Desde el área de la educación, es preciso facilitar a los niños en formación procesos de aprendizaje relacionados con la diversidad cultural, biológica y étnica en Colombia. Invitarlos a comprender que la diferencia es una oportunidad de enriquecimiento en conjunto, en donde las particularidades permiten potenciar en el individuo un desarrollo efectivo de las competencias ciudadanas que son fundamentales en cualquier contexto de la vida. De ese modo, se pretende que la visión del otro esté guiada por el respeto y la empatía. Un ejemplo de estos procesos formativos es

[...] la herramienta pedagógica “Panarceros” que se desarrolla en Colombia con el objetivo de mejorar la convivencia entre estudiantes colombianos y venezolanos en el ambiente escolar. Este material busca generar reflexiones entre los niños, niñas y adolescentes, sus maestros y familias, en torno a una serie de conceptos clave vinculados a los procesos migratorios, tales como: frontera, derechos humanos, refugio, desplazamiento forzado, trata de personas, xenofobia, discriminación, entre otros. (Aliaga *et al.*, 2020)

Para avanzar en el tema de enfoque diferencial, es imperativo incluir la participación activa de la comunidad. No puede ser exitosa o eficiente una política pública dirigida a beneficiar a cierta comunidad sin escuchar de ella: ¿cuál es su necesidad?, ¿de dónde radica?, ¿cuál creen ellos que es su solución?, ¿cómo puede el Estado proteger su derecho vulnerado?

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Una de las autoras del texto, en su rol de defensora de derechos humanos de las comunidades indígenas y de grupos vulnerables, considera importante tanto respetar las necesidades que los otros exigen, como unirse y edificar junto a la comunidad estrategias para alcanzar acciones positivas por parte del Estado. Se encuentra una similitud entre lo occidental y lo ancestral en áreas como: el control de crecimiento y desarrollo; la suplementación con nutrientes; la prevención de accidentes; heridas producidas por objetos cortantes, caídas y golpes; alimentación complementaria. Sin embargo, ya que el esquema de vacunación es obligatorio, tanto en la parte occidental como en la ancestral se da su debido cumplimiento.

Se espera generar trabajo comunitario con representación desde el liderazgo y la participación de los miembros afectados con esta problemática, porque quien vive la situación de vulneración de sus derechos, especialmente desde la ausencia de las rutas de atención en el sector salud, puede mejorar o aportar en el proceso. Se busca que las acciones del Estado estén guiadas por la necesidad y protección diferencial de la población indígena.

Es necesario también realizar una gestión de procesos con descripción metódica, ordenada y estructurada, desde la cual se desprenda una caracterización del pueblo mhaysqa de Bosa con el objetivo de tener una clara descripción, gestión y control del proceso de la ruta que permita identificar sus elementos esenciales y cómo deben ejecutarse.

Por último, se debe reconocer el enfoque diferencial como un mecanismo de política pública que vincula acciones preventivas y “curativas” a través de las acciones públicas, lo cual a su vez implica que la desigualdad es en parte un producto de las costumbres. El Diplomado en Derechos Humanos y Ciudadanía brindó elementos fundamentales para comprender el marco constitucional de las comunidades étnicas, la importancia de la historia, la narración, la identidad y la memoria de cada grupo minoritario desde una perspectiva diferente a la que siempre se cuenta.

REFERENCIAS

- Aliaga, F., De la Rosa, L., Montoya, L., Rincón Alarcón, L., Rodríguez, C., Baracaldo Amaya, P., Pinto Martín, L., Romero, L., Figueroa, G., Castillo Montañez, L., Quintero, L., Valenzuela, D. y Casal, J. (2020). *¡SEAMOS PANARCEROS! Caminos para la convivencia pacífica entre estudiantes colombianos y venezolanos*. Punto Aparte Ediciones.

- Cabildo Mhuysqa de Bosa (2020). *Plan de vida de la comunidad mhuysqa de Bosa “palabra que cuida y protege la semilla”*. Secretaría Distrital de Gobierno/Alcaldía Mayor de Bogotá. <http://www.gobiernobogota.gov.co/transparencia/control/informacion-poblacion-vulnerable/plan-vida-muisca>
- Decreto 2001 de 1988 (28 de septiembre), por el cual se reglamenta el inciso final del artículo 29, el inciso 3° y el párrafo 1° del artículo 94 de la ley 135 de 1961 en lo relativo a la constitución de Resguardos Indígenas en el territorio nacional. *Diario Oficial* 38.515.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2020). *Información para todos*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema>
- Martínez, S., Casallas, R. y Chiguasque, M. N. (2006). Fortalecimiento de la medicina tradicional en el Cabildo Indígena Muisca de Bosa. Hospital Pablo VI Bosa E.S.E.
- Martínez, S., Casallas, R. y Chiguasque, M. N. (2007). *Los seres del agua. Memoria, contaminación ambiental y cultura en el Cabildo Indígena Muisca de Bosa*. Hospital Pablo VI Bosa E.S.E./Cabildo Indígena Muisca de Bosa.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (1989). *C169—Convenio sobre pueblos indígenas y tribales, 1989 (núm. 169)*. https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169
- Rubiano, C. A. (2018). Retos de la formación ética a nivel universitario: el caso de la desconexión moral. *Compartir: Palabra Maestra*. <https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/articulos-informativos/retos-de-la-formacion-etica-nivel-universitario-el-caso-de-la-desconexion-moral>
- Semper, F. (2006). Los derechos de los pueblos indígenas de Colombia en la jurisprudencia de la Corte Constitucional. En *Anuario de derecho constitucional latinoamericano* (pp. 761-778). Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/R08047-3.pdf>
- Sentencia T-380 de 1993 (14 de octubre). Magistrado Ponente: Eduardo Cifuentes Muñoz.

ENFOQUE DIFERENCIAL Y ÉTNICO: APORTES PARA FORTALECER UNA EDUCACIÓN INICIAL EN LAS IED

Kelly Johana Zabala

Luisa Fernanda Guerrero Bautista

Diana Yasmín Guerrero Bautista

Lisbeth Marcela Parra Peña

Este texto surge en el marco del Diplomado en Derechos Humanos y Ciudadanía en Colombia ofrecido por la Universidad del Rosario, la Universidad Pedagógica Nacional, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas. Las autoras participaron en el eje “Enfoque diferencial y étnico”, en el que siguieron el documento *Polifonías de la diversidad en educación inicial. Acciones inspiradoras para una educación inicial diferencial y dignificadora* (Alcaldía Mayor de Bogotá *et al.*, 2016). Así mismo, seleccionaron una experiencia educativa y pedagógica en la Institución Educativa Distrital (IED) Alfonso Reyes Echandía con el propósito tanto de reflexionar sobre el enfoque diferencial y étnico, como de identificar aspectos teóricos y metodológicos que permitan acompañar los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas en etapa de infancia y sus familias en los entornos hogar y escuela.

PLANTEANDO EL RETO O PROBLEMA

El objeto de estudio se centra en los retos que enfrentan algunos maestros y maestras a causa de los rasgos sociodemográficos de los estudiantes. El problema consiste en que, en ocasiones, sus acciones pedagógicas se planean sin reconocer algunos aspectos como: ¿quiénes son los niños y las niñas que hacen parte del grupo?, ¿qué les gusta?, ¿qué les interesa?, ¿cómo son sus familias?, ¿cuál es su historia de vida?, ¿de dónde viene?, ¿a qué juegan en ese lugar?, ¿con quién juegan? Las respuestas a esas preguntas permiten identificar aspectos de orden social y cultural que caben en la propuesta educativa y pedagógica que se implemente durante ese año escolar. En este sentido, la diversidad étnica y cultural que las maestras y los maestros encuentran en su aula debería ser vista como una oportunidad de proponer e implementar experiencias y ambientes pedagógicos que reconozcan y dignifiquen a los niños, las niñas y sus familias, reconociendo su singularidad y a la vez su pluralidad, es decir su identidad como parte de un grupo que se caracteriza por tener una historia cultural que ya hace parte de la sociedad. En este caso, ellos hacen parte de una comunidad educativa.

Consideramos que el desconocimiento de este acervo étnico y cultural ha generado episodios de violencia en los que una de las causas principales es la negación de la realidad del otro. La escuela es un lugar donde se adquieren experiencias y aprendizajes significativos. Entonces, un reto para la educación es identificar desde el aula la identidad de los estudiantes según hechos históricos que nos ubican geográficamente y nos permiten tejer unas memorias significativas. Así se reconoce la diversidad y nos ubicamos dentro de unas narrativas que expresan el sentir de nuestros estudiantes.

Según esto, es importante pensar que el enfoque diferencial y étnico en el sector educación y en particular en educación inicial sigue siendo necesario e importante para continuar adelantando *procesos de fortalecimientos técnicos y cualificación que posibilitan a docentes, directivos, familias y diferentes actores de la comunidad educativa profundizar en referentes que amplíen la comprensión sobre el hecho de que las niñas y los niños son sujetos protagonistas y partícipes de su propio desarrollo*. Estos rasgos inciden tanto en su relación e interacción, como en los entornos educativo y hogar, en los cuales habita y se desarrolla la infancia, y se caracterizan por aspectos sociales y culturales que se enmarcan en diversidad.

Con respecto al enfoque diferencial en educación inicial, la Alcaldía Mayor de Bogotá, la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y la OEI (2016) afirman que

[...] implica enfrentar un desafío ético, político y pedagógico. Es, en primer lugar, un reto ético por cuanto es necesario repensar la educación de la primera infancia desde la pregunta por la dignidad humana. Es, además, político porque requiere identificar cómo en la educación inicial se reconocen las libertades de las niñas y los niños, y cómo se proveen condiciones para garantizar sus derechos. Es, por último, un desafío pedagógico porque se pregunta por el desarrollo de capacidades y aprendizajes esenciales en la primera infancia; porque interroga el rol que cumplen las maestras y los maestros; y porque explora el impacto que tiene la imaginación narrativa y las pedagogías del reconocimiento en la comprensión de la diversidad y de la diferencia.

Respondiendo al desafío pedagógico, se tiene la intención de trabajar para materializar la política de primera infancia y atención integral en Bogotá en las IED. Para ello, se promueven propuestas educativas, pedagógicas y curriculares como los proyectos educativos institucionales (PEI) en los que se incluye el enfoque diferencial y étnico denominado etnoeducación.

En relación con las comunidades indígenas, se ha trabajado sobre las acciones afirmativas que se centran en garantizar una educación inicial de calidad y atención integral en el ciclo de educación inicial en la IED (Alcaldía Mayor de Bogotá *et al.*, 2016). En la actualidad, se establece en el Plan de Desarrollo 2020-2024 que el sector educación tiene el objetivo de fomentar una Bogotá cuidadora, incluyente y sostenible en donde la educación estará en primer lugar a partir de la implementación del programa “Educación inicial: bases sólidas para la vida” (SED, 2020a).

Los propósitos educativos del programa coinciden con la perspectiva según la cual la escuela construye la cultura misma desde un entorno educativo habitado por la infancia, como afirma Luis Alberto Artunduaga (1997):

Las culturas se desarrollan en diferentes momentos, en distintos lugares y tiempos y se relacionan unas con otras también de maneras distintas, pero todas son importantes en la medida que tienen su propia organización, su propia manera de reconocerse, de relacionarse con su entorno, con su medio ambiente y hábitat, y de construir conocimiento.

Según esto, se debe fortalecer las capacidades de todos aquellos actores que tienen un papel en la educación para generar una red de apoyo en cuestión de reconocimiento de particularidades, derechos, creencias y toda una serie de experiencias culturales que nos permiten identificarnos de forma íntegra como colombianos, y, a su

vez, movilizarnos y empoderarnos en cuanto a causas sociales que nos competen como miembros del país.

En algunas IED se viene implementando la Cátedra de Estudios Afroamericanos como reconocimiento de la herencia africana y uno de los logros más significativos del movimiento social afrocolombiano. Es una propuesta pedagógica con la que se pretende “combatir cualquier forma de discriminación racial, visibilizar la cultura afrocolombiana y hacer reconocimiento a la lucha por dignidad de niños, jóvenes, maestras y maestros afrocolombianos en la escuela” (Alcaldía Mayor de Bogotá y SED, 2015). Así, se busca fortalecer procesos educativos interculturales y construir recursos como la *Caja de herramientas de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos* (Alcaldía Mayor de Bogotá y SED, 2015), la cual tiene la intención de aportar al quehacer pedagógico desde una perspectiva transversal del conocimiento de las comunidades afro con incidencia en la propuesta curricular. Según el profesor Arturo Grueso, la cátedra “es un agente determinante en la transformación de las relaciones en un contexto multicultural y pluri-étnico” (citado en “Homenaje a la movilización”, 2015), por ello cumple la función de rescatar saberes, conocimiento y tradiciones.

En general, la atención diferencial abarca poblaciones identificadas a partir de dos variables: 1) ciclo vital y 2) género. Se incluye la población en situación de discapacidad, de desplazamiento, ciudadanos(as) habitantes de la calle, población privada de la libertad, población en situación de prostitución, personas de sectores LGBTI, personas de la tercera edad, y niños y niñas. En particular, la Constitución Política de Colombia de 1991 reconoce a Colombia como un país multicultural, pluriétnico y diverso (arts. 7 y 70), en donde se resalta también la autonomía de los grupos étnicos. Así mismo, la ONU (“¿Qué es el enfoque diferencial”, 2020) aporta ideas sobre la atención diferencial para los pueblos indígenas, afro, negras, palenqueras, raizales y rom. Así, en el Convenio 169 de la OIT del 27 de junio de 1989 se establecen criterios para la identificación de las comunidades indígenas y en la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas se plantea como fundamento la autoidentificación. En la Sentencia T-955 del 2003 de la Corte Constitucional y la Ley 70 de 1993 se fundamentan los derechos para las comunidades afro, negras, palenqueras y raizales.

APORTES DEL DIPLOMADO PARA LOS PARTICIPANTES

A continuación se ofrecen algunos planteamientos del enfoque diferencial y étnico que se trabajaron en el diplomado en particular desde el eje de “Enfoque diferencial”. Este

último se relaciona con la diversidad étnica y cultural, dado que permite ampliar la comprensión de las concepciones de las maestras y los maestros de educación inicial en cuanto a la diversidad que “se manifiesta en la singularidad y a la vez en la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y sociedades que contribuyen a la riqueza de la humanidad” (“¿Qué es el enfoque diferencial?”, 2020). Cada uno desde sus contenidos propios aportó en: 1) actualizar el saber y conocimiento, 2) ampliar la comprensión desde lo conceptual y su aplicación en la construcción de propuestas para la comunidad educativa.

En este sentido, la conferencista Katherine Galeano Sánchez (Cátedra Unesco en Educación y Cultura para la Paz *et al.*, 2020) con el planteamiento de enfoque diferencial propuso “reconocer principios de igualdad y no discriminación” desde el sustento normativo. Por otra parte, el docente Ariel Palacios Ángulo (Cátedra Unesco en Educación y Cultura para la Paz *et al.*, 2020) expuso la postura de derechos humanos sobre la protección y salvaguarda de los pueblos étnicos a partir de lo normativo y como marco jurídico, sumando aspectos históricos, sociales, culturales y políticos, y el enfoque diferencial “como un mecanismo de política”. Así mismo, el docente Juan Alberto Carabali (Cátedra Unesco en Educación y Cultura para la Paz *et al.*, 2020) con lo trabajado sobre derechos humanos y enfoque étnico diferencial explicó los problemas y las necesidades sobre la base de la diversidad cultural para dar soluciones que permitan a los grupos étnicos gozar de lo que consideran valioso a través de métodos que no pongan en riesgo su supervivencia. Se hizo referencia a lo establecido en la Ley 70 de 1993, artículo 32: “el derecho a un proceso educativo acorde con sus necesidades y aspiraciones etnoculturales”.

En este proceso se resaltó la importancia de conocer tanto el marco normativo, como las características que enmarcan a cada grupo poblacional, ya sea en cuestión de su raza, género, cultura y organización comunitaria. Eso permite ampliar la visión respecto a nuestro país y reconocer esa riqueza multicultural que nos une como colombianos.

Las sesiones de enfoque diferencial étnico permitieron conocer la lucha de los líderes comunitarios y sociales en torno a la defensa de derechos humanos enfocados a los territorios lejanos al casco urbano, donde convertirse en voceros de cada comunidad representa un riesgo inminente a su integridad. Es enriquecedor poder abordar esas formas de organización en cada territorio, al igual que esas necesidades específicas que, en ocasiones, como miembros de una ciudad principal no conocemos a profundidad.

Nuestra reflexión permitió admitir que pertenecer a un estamento nacional y judicial requiere una óptica distinta debido a la sensibilización y el entrenamiento brindado

por la entidad. Allí se propone la valoración de cada persona con sus rasgos físicos, psicológicos, biológicos, sociales y emocionales, es decir un ser holístico, siempre con enfoque diferencial; sin embargo, en ciertos momentos se cae en la desensibilización y la desesperanza aprendida. Algunos participantes reconocen que experimentaron esta sensación personalmente y por ello fue importante retomar, desde la academia, enseñanzas que hacen que puedan seguir aportando a la construcción de una sociedad.

Es necesario trabajar mediante el empoderamiento de los miembros de la comunidad educativa e involucrar a las familias para edificar una realidad distinta para los niños, las niñas y los adolescentes del país, no solo en la escuela sino al interior de cada hogar.

Por otra parte, las personas que participaron en el diplomado y hacen parte de grupos de psicólogos forenses de la Fiscalía General de la Nación (FGN) en el trabajo con población vulnerable, víctimas directas del conflicto armado (con menores de edad) y demás factores que integran nuestra sociedad perciben la falta de inclusión y de manejo con enfoque diferencial que se da en la mayoría de los ámbitos cotidianos de los niños, las niñas y los adolescentes.

Las autoras consideran que un aporte para aumentar la comprensión del enfoque diferencial es el acompañamiento de diferentes convenios de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), Dirección de Educación de Preescolar y Básica (DEPB), para generar proyectos de educación inicial con otras entidades distritales y nacionales, públicas y privadas. Estas iniciativas posibilitan asistencia técnica y pedagógica para las IED, e involucran a maestras y maestros de educación inicial, acentuando propuestas pedagógicas desde la educación inclusiva. Allí se aborda el tema de enfoque diferencial étnico, garantizando trayectorias educativas y el tránsito armónico entre el ciclo de educación inicial y básica.

UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA DE INCLUSIÓN Y RECONOCIMIENTO

A partir de ese contexto general, se referencia en este texto una experiencia pedagógica de educación inicial en el colegio Alfonso Reyes Echandía IED ubicado en el barrio Los Laureles de la localidad séptima de Bosa de Bogotá. Esta institución educativa es pública y está “comprometida con la formación de sus educandos y con el desarrollo social, cultural y productivo de la localidad, para lo cual ofrece educación integral de calidad,

promoviendo aprendizajes y enseñanzas significativas, donde se reconocen sus capacidades como factores determinantes [...]” (“Colegio Alfonso Reyes Echandia IED”, s.f.).

Allí, una maestra del distrito planea e implementa el proyecto “Somos etnias, somos culturas, somos ARE”, dirigido a la educación inicial. Este tiene por objetivo reconocer la diversidad y multiculturalidad propia del país, la ciudad, el colegio y, en particular, el aula. Se caracteriza por involucrar a niñas y niños de 3 y 4 años de edad en las actividades rectoras de la infancia: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, en clave de promover el proceso de desarrollo y aprendizaje enfatizando en aspectos sociales y culturales desde la interacción que se da en la cotidianidad del entorno educativo y el hogar.

El proyecto mencionado es resultado de un proceso de formación recibido por la maestra del distrito y retomado por las autoras para el análisis, la reflexión y los aportes desde el enfoque diferencial étnico. En Bogotá, la SED lideró en el 2015 un proceso de cualificación, sistematización e intercambio pedagógico con maestras y maestros de educación inicial de las IED. Como producto de la capacitación se recogieron diferentes voces, múltiples comprensiones y variadas prácticas pedagógicas (SED, 2016). En algunas voces de maestras y maestros se encuentran “concepciones del enfoque diferencial que asumen a los niños y las niñas sólo desde su pertenencia a una determinada población, o un grado específico de marginalidad y de pobreza”, lo cual se convierte en una razón para desarrollar el proceso de cualificación con docentes del distrito. Los actores involucrados son maestras y maestros de educación inicial, familias y cuidadores, directivos docentes, rector(a), coordinadores(as) académicos, orientadores escolares y demás comunidad educativa de las IED.

La educación inicial tiene como base estructurante la educación integral, por tal motivo se busca la participación desde el aula. El propósito es que los niños y las niñas, desde las primeras edades del desarrollo vivencien la diversidad e interculturalidad por medio de prácticas pedagógicas que reconocen, proponen y dignifican los intereses y las necesidades de las niñas y los niños a cargo, y vinculan el entorno educativo con el familiar.

La propuesta para la educación inicial en el distrito con enfoque diferencial permitió abrir un camino con unos fundamentos conceptuales y unas pistas metodológicas para que los maestros del ciclo de educación inicial construyeran, a partir de la reflexión pedagógica, la planeación, la intervención, la evaluación, la documentación pedagógica y la resignificación del quehacer pedagógico como un proceso individual que después

se lleva al colectivo de maestros de la IED. Después se vuelven experiencias significativas de la localidad en los foros educativos locales, que llegan al foro educativo distrital y en algunas oportunidades al foro educativo nacional como escenarios de socialización y construcción de los maestros del país.

Se trata de diseñar ambientes y experiencias pedagógicas con enfoque diferencial y étnico que le apuesten a un proceso etnoeducativo, reconociendo la diversidad étnica y cultural de las niñas y los niños de la comunidad educativa y sus familias. Con ello se pretende generar tanto procesos de educación inclusiva, diferencial y étnica, como que se piense en trayectorias educativas y en el tránsito que se da de un ciclo educativo a otro en clave de ciclo de vida.

En esta ruta de reconocer a las maestras y los maestros como sujetos históricos, culturales, sociales, políticos y profesionales de la educación y pedagogía, con unos saberes y conocimientos, se busca ampliar la comprensión del enfoque diferencial a partir de los siguientes fundamentos (Alcaldía Mayor de Bogotá *et al.*, 2016):

- Ético, la dignificación entendida como consolidar una idea de lo humano.
- Político, en el sentido de consolidar una idea de libertad, valoración y derechos.
- Pedagógico, orientado a instalar la idea de niños y niñas como sujetos con capacidades humanas.

Para ello, se proponen tres acciones (Alcaldía Mayor de Bogotá *et al.*, 2016):

1. El uso del lenguaje donde se busca un uso del lenguaje desde el reconocimiento sobre la forma de ser y hacer de los niños y las niñas y sus familias, con nuevas posibilidades de nombrar y nombrarse desde la dignificación.
2. Las interacciones donde el foco está en potenciar el desarrollo a partir de la construcción del vínculo y las relaciones de apego que se dan entre la relación e interacción de las niñas, los niños y su maestra o maestro, sus familiares o cuidadores.
3. Las prácticas pedagógicas del reconocimiento que se trata de reflexionar sobre tres aspectos: nombrar para dignificar, escuchar, ver, sentir activamente y valorar la familia y comunidad origen.

A partir del proceso de cualificación con maestras y maestros de educación inicial, se empieza por incluir en la solución a uno de los principales actores de este proceso. En seguida, se involucran los niños y las niñas dado que las prácticas pedagógicas de los maestros y las maestras incidirán en el proceso de desarrollo y aprendizaje. Después, este proceso se lleva a la relación e interacción con las familias y cuidadores, y, finalmente, se proyecta a los demás actores que hacen parte de la comunidad educativa.

En el colegio Alfonso Reyes Echandía IED la maestra propone un proyecto cada año como parte de su quehacer, el cual ayuda a cualificar los siguientes proyectos con la experiencia y el conocimiento de los planeados, implementados, sistematizados y evaluados. La SED desde la DEPB y, en particular, a partir del proyecto “Educación inicial” inicia con ese proceso en el 2015 con maestras y maestros de educación inicial, el cual avanza hasta la fecha y busca implementar políticas públicas para la infancia enfatizando en el sector educativo. En otros contextos educativos como colegios y jardines infantiles de Bogotá, desde el conocimiento y la experiencia de trabajar con primera infancia se identifica la inclusión de temas de reconocimiento y valoración étnica en educación inicial. La experiencia pedagógica promovida desde la SED es un referente para movilizar procesos en estos otros contextos educativos de la ciudad (SED, 2020b).

APORTES DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS INTEGRANTES DEL GRUPO

Se busca mantener los procesos de cualificación con maestras y maestros de educación inicial de las IED en temas de derechos humanos y enfoque diferencial, para posibilitar aspectos conceptuales y metodológicos que permitan ampliar la comprensión a partir de la reflexión crítica y propositiva. Esto conlleva resignificar su quehacer pedagógico y que se promueva una educación inicial de calidad que potencie el proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas, y ayude a que sus familias sean partícipes en estos procesos educativos, pedagógicos y curriculares.

Así mismo, se espera proponer acompañamientos desde el Grupo de Futuro Colombia de la FGN en diversos proyectos de creación de políticas públicas con miras a que desde la entidad funcione una óptica de igualdad frente a las diferencias de cada una de las personas que solicitan el actuar de la justicia.

De la misma manera, es necesario formular desde el aula actividades referentes al enfoque diferencial y étnico que posibiliten al estudiante reconocer su entorno y

entender más a fondo la diversidad cultural que los rodea y de la que hacemos parte. Por ejemplo, se proponen actividades grupales que generen reconocimiento hacia cualquier tipo de población, y estén basadas en conocer y caracterizar a la población identificando y comprendiendo sus particularidades, para, a partir de estas, enfocar el quehacer con niños, niñas, familias y docentes.

Además, se debe encaminar a las entidades públicas para que se haga un trabajo mancomunado para dar un apoyo total a los maestros y las maestras de educación inicial, propiciando y posibilitando el acceso de más integrantes de la sociedad en temas como los aquí tratados, siendo siempre el pilar fundamental la familia y los más pequeños de su núcleo.

También se busca aplicar desde nuestro mismo hogar y actuar como ciudadanos el reconocimiento y respeto por la diversidad étnica como base para garantizar los derechos de cada ser humano.

Finalmente, se debe continuar desarrollando la proposición, la implementación y el seguimiento de estrategias que permitan la trascendencia de conocimientos en torno a la diversidad étnica desde la escuela, trabajando de la mano con los docentes, quienes desde el aula construyen ciudadanía y cultura con nuestros niños, niñas y jóvenes.

REFERENCIAS

- ¿Qué es el enfoque diferencial? (2020). *Organización de las Naciones Unidas Derechos Humanos, Oficina del Alto Comisionado de Colombia*. <https://www.hchr.org.co/index.php/76-boletin/recursos/2470-ique-es-el-enfoque-diferencial>
- Artunduaga, L. A. (1997). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13. <https://rieoei.org/historico/oevirt/rie13a02.htm>
- Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaría de Educación del Distrito (SED) (2015). *Guía pedagógica de la Caja de Herramientas de Cátedra Estudios Afrocolombianos*. <http://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/444>
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito (SED) y Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2016). *Polifonías de la diversidad en educación inicial. Acciones inspiradoras para una educación inicial diferencial y dignificadora. Documento base de orientaciones para una educación inicial diferencial y dignificadora en los colegios oficiales de Bogotá*. Bogotá Mejor para Todos.

Cátedra Unesco en Educación y Cultura para la Paz, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Diplomado en Derechos Humanos y Ciudadanía en Colombia, Universidad del Rosario, Universidad Pedagógica Nacional y Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas (2020). *Eje enfoque diferencial y étnico. Docentes: Ariel Rosebel Palacios Angulo, Katherine Galeano Sánchez y Juan Alberto Carabali*. Aula virtual Universidad del Rosario. <https://e-aulas.urosario.edu.co/course/view.php?id=119781>

Colegio Alfonso Reyes Echandia IED (s.f.). *Red Académica*. <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-alfonso-reyes-echandia-ied>

Homenaje a la movilización que hizo posible la cátedra de afrocolombianidad (2015). *Secretaría de Educación del Distrito*. https://educacionbogota.edu.co/portal_institucional/node/5985

Ley 70 de 1993 (27 de agosto), por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. *Diario Oficial* 41.013.

Organización Internacional del Trabajo (OIT), Oficina Regional para América Latina y el Caribe (2014). *Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*.

Sentencia T-955 del 2003 (17 de octubre). Magistrado Ponente: Álvaro Tafur Galvis.

Secretaría de Educación del Distrito (SED) (2016). *La profe que les “echa el cuento” de la diversidad cultural a los niños de Bosa*. https://educacionbogota.edu.co/portal_institucional/node/5623

Secretaría de Educación del Distrito (SED) (2020a). *Proyecto 7784. Fortalecimiento de la educación inicial con pertinencia y calidad en Bogotá D.C.* http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/7784_112_secretaria_de_educacion_del_distrito.pdf

Secretaría de Educación del Distrito (SED) (2020b). *Las metas de educación en el Plan Distrital de Desarrollo*. https://educacionbogota.edu.co/portal_institucional/node/7442

MEMORIAS DE LA GUERRA: DISCAPACIDAD DE LOS MIEMBROS DE LA FUERZA PÚBLICA POR ACCIÓN EN COMBATE

Lina María Aragón Suárez

María Andrea Cermeño

José Melquisedec Gómez García

DISCAPACIDAD Y CONFLICTO ARMADO

La historia de Colombia ha estado enmarcada en el conflicto armado, el cual ha dejado a su paso la devastación de regiones, el desplazamiento forzado, la pérdida del territorio y las huellas de una guerra marcada en el cuerpo. Ese vestigio imborrable ha propiciado la transformación abrupta del proyecto de vida de hombres que deben intentar, a diario, enfrentar una lucha por el reconocimiento de sus particularidades y el restablecimiento de sus derechos; hombres que en el ejercicio de su labor en las Fuerzas Públicas de Colombia pasaron a ser víctimas del conflicto.

La línea de esta investigación es el enfoque diferencial, el cual se constituye como una estrategia de trabajo progresiva que propende por el reconocimiento y la transformación de las desigualdades sociales, buscando fortalecer los derechos de aquellos grupos poblacionales que han sido discriminados y subordinados. Nuestro interés se fundamenta en la búsqueda de la visibilización de las diferentes voces de sectores que han sido marginados y se ubican en la periferia de las estructuras sociales, con el propósito

de comprender y aportar en la construcción de saberes desde nuestra cotidianidad y quehacer profesional.

Nuestro objeto de estudio se focaliza en los miembros de la Fuerza Pública que se encuentran en condición de discapacidad como consecuencia del conflicto armado. En el ámbito del Diplomado en Derechos Humanos y Ciudadanía nos surge el interés de indagar sobre la aplicación del enfoque diferencial en las situaciones sociales del país derivadas de la guerra, específicamente en los soldados víctimas que se encuentran en situación de vulnerabilidad, lo cual nos permite reflejar sus particularidades y generar un camino hacia las adecuaciones institucionales a través de consensos acordes con sus necesidades sociales, económicas, culturales y familiares.

En este marco se ubica el presente texto que indaga sobre la situación actual de los soldados con discapacidad y cómo se desarrolla la política de rehabilitación física, de acompañamiento psicosocial, apoyo y seguimiento en procesos de vinculación laboral y ocupacional. Se cuestiona la existencia de estrategias de protección y programas basados en la inclusión social y la igualdad de oportunidades. Así mismo, aquí se propende por el reconocimiento de ellos como víctimas a través del análisis de algunos de los relatos presentados ante la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (CEV), considerando que es un aporte para fortalecer tanto la memoria personal y colectiva como la identidad.

EL CASO-PROBLEMA

Colombia es el segundo país del mundo con más víctimas de minas antipersonal e, infortunadamente, el primero en número de víctimas de la Fuerza Pública, pese a que la Convención sobre la prohibición del empleo, almacenamiento, producción y transferencia de minas antipersonal y sobre su destrucción (Tratado de Ottawa) fue ratificada en el territorio nacional el 6 de septiembre del 2000 y entró en vigencia a partir del 1° de marzo del 2001, y que en el 2002 se promulgó la Ley 759. No obstante, se siguen usando estos artefactos que causan sufrimiento a diferentes personas, no solo a las víctimas sino también a sus familias. Según los marcos legales y normativos a nivel tanto nacional como internacional en materia del derecho internacional humanitario, se consideran víctimas de las minas antipersonal todas las personas que hayan sufrido daños en su integridad personal, heridas físicas o psicológicas, el detrimento de sus propiedades y la vulneración de sus derechos.

En el transcurrir del conflicto armado en Colombia, se silencian muchas voces, no solo porque su corporeidad lo impida, sino por la burocracia y la jerarquización al

interior de las instituciones, lo cual genera marcadas diferencias. Los soldados que actualmente se encuentran en situación de discapacidad, aquellos que le sirvieron al Estado, hoy se ven inmersos en el olvido (“Soldados mutilados”, 2019; “Duros relatos de soldados”, 2020). No existe igualdad de oportunidades para acceder a servicios de salud o a una pensión que les permita llevar una vida digna. A esta situación se le adiciona el cambio de rol al interior de sus familias, desplazándose del ámbito de proveedores y cuidadores, a “cuidados”. Así mismo, los procesos de acompañamiento psicosocial y de rehabilitación son precarios, desconociendo sus particularidades.

Esta situación se debe a la centralización en grandes ciudades de las instituciones encargadas de la asistencia médica, la recuperación y la orientación por psicología, lo cual genera que en los municipios y las ciudades de segundo nivel la ruta de atención no se desarrolle en la misma escala, por lo que se dan procesos de recuperación y de resiliencia con grandes falencias. Es decir, en los procesos de rehabilitación es indispensable el acompañamiento y el seguimiento tanto a nivel psicosocial como terapéutico ocupacional, y habitualmente este tipo de cuidado es mejor en ciudades como Medellín y Bogotá.

LA MEMORIA DEL CUERPO: LAS HUELLAS DE LA GUERRA

La explosión me quemó mucho la pierna izquierda. Cuando levanté el pie derecho, ya no tenía pie. Entonces era más que nada ese dolor, el físico y el psicológico, por la impotencia de verse desbaratado. Porque es estar bien y en un segundo ya estar despedazado... muy duro.

Soldado sobreviviente a una mina antipersonal en el Nudo de Paramillo

En esta sección ofrecemos evidencia para sostener que los miembros de la Fuerza Pública con discapacidad como consecuencia de la guerra en el territorio nacional deberían ser incluidos en la categoría de víctimas, y ser visibilizados en los procesos de formulación de las políticas públicas de discapacidad y memoria. La guerra acaba con los sueños de las víctimas de minas antipersonal y con los de sus familias, generando afectaciones en los ámbitos social, familiar, laboral y psicológico, como se evidencia en los relatos de soldados víctimas del conflicto armado por artefactos explosivos.

Los relatos son como una huella para mantener y fundar la memoria en las comunidades, ya que son colectivos, sociales, comunitarios y solo existen porque hay

presente un “otro” que los soporta, los escucha y los mantiene. Esta situación se evidencia en las historias narradas por miembros de la Fuerza Pública que fueron escuchados ante la Comisión de la Verdad (2020) en agosto de este año:

Siento dolor, tristeza por no poder continuar con las metas trazadas, la mina me afectó las dos piernas. . . Lo cambia a uno mucho, esa situación lo cambia demasiado, es muy difícil pasar algo tan duro, además que esa etapa nos marcó. Cada que llega un 25 de septiembre le llega a uno ese recuerdo y a pesar de los años eso nunca se me va a olvidar a mí, y aunque mi sueño era ser militar y llegar hasta el final, pensionarme, ahí se partió en dos y tuve que volver a rearmar mi proyecto de vida. (Jaime Jesús Muñoz Barazeta)

Estas heridas que de nuestro cuerpo nunca se borrarán. El 4 de febrero de 2008 en Montañitas (Caquetá) piso una mina antipersonal amputando mi pierna derecha, dejando unas heridas en mi corazón y en mi alma que nunca se me olvidarán. Mi familia fue mi soporte integral, mis padres fueron esas personas que me motivaron a seguir adelante, ellos fueron víctimas indirectas; tuve que pasar de mis sueños a una silla de ruedas, luego a unas muletas y finalmente a una prótesis. (Nelson Enrique Ramírez Leal)

Tenía el sueño de ser militar, alguien que representara mi país. Piso un campo minado que me dejó una lesión que me marcó la vida, pierdo el pie derecho que me dejó una marcación para mí y para mi familia, que me mantiene hoy más que nunca marcado y por el resto de mi vida y no solo a mí, también a mi familia que se ha visto afectada psicológicamente. Un médico me dice: no podemos hacer nada tenemos que amputarle el pie derecho. Ese día fue una marca, sentí que se me derrumbaba el mundo, que las cosas habían terminado para mí. (Jaime Orlando Rojas)

El 2 de diciembre de 2011 (Tierralta, Córdoba) no solo sufrí la amputación de mi pie derecho, sino múltiples daños en mi otra pierna, en mi mano derecha y esquirlas en mi rostro. . . yo vi que en el lugar de los hechos había quedado mi rodilla, al otro día al despertar vi que ya no la tenía, los dos primeros meses fueron de afectación psicológica, estaba postrado en una cama, me tenían que bañar y limpiar las enfermeras, esto es un golpe que te afecta tu personalidad y te hiere como ser humano. En mi casa mi frustración aumentó porque era dejar que mi madre y hermanas hicieran todo por mí, bañarme, limpiarme, doblar su trabajo para mantenerme. (Diego Ignacio Gómez Carvajal)

En los anteriores relatos se evidencia la huella del impacto emocional, que genera dificultades para volver a reiniciar, para retomar los horizontes de la vida. Se reproducen diferentes sentimientos acompañados de rabia, ansiedad y miedo al futuro, a la cotidianidad, a tener que volver a reconocerse en un cuerpo transformado, un cuerpo mutilado. Así mismo, surgen estados depresivos por los duelos frente a la salud, las pérdidas corporales y de proyectos de vida, como el sueño de ser militar, es decir, un propósito que les generaba orgullo y sostenimiento a las familias de las víctimas se desvanece.

Enfrentarse a todos estos cambios propicia cuadros de estrés postraumático que, sumados a la ausencia de componentes protectores, pueden desencadenar en situaciones como el suicidio. Por tal motivo es indispensable el acompañamiento a los núcleos familiares para generar redes de apoyo pues estos se convierten en víctimas indirectas. Recordar lo que pasó a través de la memoria corporal cambia la dinámica familiar. No es fácil manejar a una persona con discapacidad dado que su cotidianidad y todas las actividades cambian significativamente, generando vergüenza y miedo frente a los señalamientos de los colectivos, a la exclusión de las oportunidades sociales y a convertirse en sujetos vulnerados.

LA GUERRA LES ARREBATÓ TODO: EL DERECHO A ELEGIR CÓMO VAN A VIVIR SUS VIDAS

Según el Centro Nacional Contra Artefactos Explosivos y Minas (Cenam, 2020), entre el 2003 y el 2020 en Colombia 5966 miembros de la Fuerza Pública han sido heridos por artefactos explosivos. Muchas de las víctimas reclaman un trato más justo en relación con las indemnizaciones, ya que consideran que las sumas asignadas no se encuentran en proporción con las afectaciones originadas por las minas antipersonal (CICR, 2003).

Así mismo, se sienten excluidos por el Ejército Nacional porque una vez terminan su proceso de rehabilitación no son tenidos en cuenta, situación que se presenta particularmente en los soldados regulares. Según las investigaciones realizadas por el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) y la Fundación Prolongar, muchos sobrevivientes se sienten olvidados y discriminados junto con sus familias:

Llevo 13 años amputado, me ha ido bien, tengo un hogar, mi familia. Lo que veo así malo para nosotros es que sí, nos dan tratamiento, nos indemnizan, y nos botan a la calle, nos discriminan, así es, nos discriminan mucho, nunca nos dicen que no, pero nunca nos llaman. (CNMH y Fundación Prolongar, 2017)

Las víctimas de la Fuerza Pública también reclaman el derecho a ser indemnizados de manera asertiva, resaltando la importancia de que se promueva un reconocimiento sociocultural a la labor que desempeñaron en función de la nación colombiana, y que se propenda por una justa valoración y apertura de oportunidades a nivel laboral, social y educativo.

Esta situación se evidencia en el testimonio dado por un exmiembro de la Fuerza Pública en condición de discapacidad que pide mayor atención:

No hay asistencia ni atención a los sobrevivientes de la Fuerza Pública y mucho menos a nuestras familias, porque deberían abordarlo tanto a uno como a la familia, y eso es responsabilidad del Estado. *En el caso mío, yo completé casi 16 años de servicio y salí pensionado con \$890.000. Me quitaron el subsidio familiar y para volver a adquirir esos derechos nos toca conseguir un abogado y demandar [...].* La institucionalidad nos ha dado la espalda. Nosotros nos sentimos como un arma que ya no funciona, como que le falta una pieza clave que es irremplazable. (“Exmiembros de fuerza pública”, 2019)

NARRACIÓN, POLÍTICAS DE LA MEMORIA Y VULNERABILIDAD

La narración de la guerra por parte de las víctimas resalta las secuelas en el sujeto; surgen manifestaciones en el cuerpo referidas tanto a la discapacidad física generada por artefactos explosivos y minas antipersonal, como a sensaciones y emociones. Así, se configura una marca y un lenguaje corporal que puede ser interpretado a través del relato, de la narración de los sucesos traumáticos que los estigmatizaron.

Los miembros de la Fuerza Pública víctimas de las minas antipersonal se enfrentan a nuevas identificaciones del cuerpo: la transformación de este, el debilitamiento de la identidad ante una corporalidad fragmentada, un cuerpo diferente, mutilado, desconocido, que trata de conocerse. Son cuerpos vulnerables que requieren del cuidado del otro y que reflejan la violencia generada por artefactos explosivos. Así se forma una huella imborrable.

Para crear en estos sujetos procesos de resiliencia se enuncia la posibilidad de construir espacios de identidad narrativa, porque en la palabra hablada, en los relatos, se pueden narrar las historias, los recuerdos, las memorias y las vivencias con el propósito de reivindicar a los miembros de la Fuerza Pública que han sido víctimas del conflicto armado en Colombia. En palabras de Paul Ricoeur (citado en Herrera y Pertuz,

2016), en la medida en que narramos nuestras vivencias nos vamos configurando al hacer inteligibles para nosotros mismos las experiencias, lo cual se ha constituido al mismo tiempo como una reivindicación de las víctimas de la violencia social y política.

La incorporación de la memoria demanda la construcción y consolidación de políticas de la memoria. Así, el pasado se recupera como un presente permanente en donde convergen todas las voces para ser escuchadas en colectivo, porque la memoria solo puede erigirse con las voces de todos, es decir con la pluralidad de palabras y relatos del conflicto.

En el ejercicio de reivindicación de las víctimas integrantes de la Fuerza Pública, se requiere el fortalecimiento de las memorias colectivas para dar un lugar a sus voces y que sean reconocidos como actores sociales marginados y excluidos en la construcción de la memoria histórica del país. Las memorias colectivas no solo deben verse como datos “dados”, sino que también es necesario centrar la atención sobre los procesos de su construcción (Jelin, 2001).

Así mismo, la memoria no siempre es la misma, se transforma a través del relato y, en esta medida, los acontecimientos traumáticos, el instante en que los miembros de la Fuerza Pública caen en un campo minado, se vuelven tangibles y se interrelacionan con sus emociones, sentimientos y afectividades, los cuales permiten asignarle un sentido a sus historias: “El acontecimiento rememorado o ‘memorable’ será expresado en una forma narrativa, convirtiéndose en la manera en que el sujeto construye un sentido del pasado, una memoria que se expresa en un relato comunicable, con un mínimo de coherencia” (Jelin, 2001).

Finalmente, es urgente reconocer a los miembros de la Fuerza Pública en condición de discapacidad, según sus particularidades, es decir implementando el enfoque diferencial. Así, es posible garantizar que sus relatos sobre la violencia y sus testimonios se introduzcan en una política pública de la memoria, fortaleciéndola y dando cuenta del suceso traumático que no se ha quedado sumido en el pasado, sino que se constituye en su presente.

La vulnerabilidad en términos de Peluchón (citado en Prada y Ruiz, 2010) se refiere a nuestra condición de seres vivos y al hecho básico de que la vida, toda vida, está marcada por un “a pesar de sí misma”. En relación con la problemática abordada, los soldados víctimas de las minas antipersonal se convierten en sujetos vulnerables y requieren del cuidado del otro, sin embargo, ese otro también debe entenderse e identificarse como vulnerable para que pueda cumplir con su papel de cuidador.

En el caso concreto de los miembros de la Fuerza Pública, solo si se posa en ellos una mirada atenta para comprender su vulnerabilidad se puede erigir pactos de cuidado establecidos en situaciones para vivir con otros, esforzarse para fortalecer vínculos, y crear tejido social que haga realidad el desarrollo de las habilidades, potencialidades y aptitudes. Es por eso que los relatos, las narraciones, las voces de las víctimas de la guerra en Colombia demandan de nuestro quehacer profesional y de nuestra convivencia; debemos responder al llamado que nos hace el dolor del otro, que remite, a su vez, a nuestro propio dolor (Prada y Ruiz, 2010).

ESTRATEGIAS DE ACCIÓN

Desde nuestras vivencias y especialmente desde nuestro quehacer profesional, consideramos que a través de procesos de narración es posible promover la memoria colectiva y la reincorporación del relato como medio de expresión y de sanación de las huellas. La narración se puede fortalecer por medio de pedagogías de la palabra y la remembranza desde los círculos de la palabra, que equivalen a espacios de reconocimiento y empoderamiento de las narraciones propias y las de los “otros”.

Podemos contribuir desde disciplinas como el trabajo social en la formulación de políticas públicas incluyentes que propendan por la formulación de proyectos de desarrollo social que vinculen a las víctimas y sus familias en el proceso de empoderamiento. También cabe ofrecer asesoría ocupacional para el replanteamiento de proyectos de vida que incorporen nuevas identidades, procesos de duelo por la pérdida de partes del cuerpo y métodos de resocialización al interior de las familias para generar adaptaciones a los cambios en los roles de cuidado.

Cabe sugerir proyectos interdisciplinarios especialmente con terapeutas ocupacionales que propendan por una nueva orientación vocacional basada en evaluaciones como listado de intereses, perfil ocupacional, elaboración de historias ocupacionales para identificar los roles que desempeñaban antes de su proyecto de vida como miembros de la Fuerza Pública. A partir de esto es posible diseñar alternativas ocupacionales para trabajar y potenciar sus habilidades, y ayudarles a enfocar y esbozar un nuevo proyecto de vida en el que serán un factor fundamental las redes de apoyo que se fortalezcan, entendidas estas como familia, grupos de amigos, comunidad, entre otras. Eso implica crear ajustes razonables al entorno físico en el que habita la persona y elaborar aditamentos con el fin de lograr en las víctimas de minas antipersonal la mayor independencia posible para contribuir con el fortalecimiento de su autoestima.

De igual manera, es necesario ayudar en procesos de reparación en cuanto al reconocimiento de la labor realizada por los miembros de la Fuerza Pública para visibilizar su voz y reconocerlos como víctimas. El propósito es garantizar la no repetición y su inserción al ámbito público en espacios incluyentes libres de barreras sociales y de estigmatización.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

El Estado colombiano debe contribuir en la visibilización de las víctimas de minas antipersonal de la Fuerza Pública a través de mecanismos de participación en los que se reconozca su actual condición por su esfuerzo y dedicación con el deber cumplido en beneficio de la institución y de la patria.

Se deben generar procesos de resiliencia con el objetivo de hacer que las víctimas de artefactos explosivos de la Fuerza Pública se conviertan en sujetos autónomos en nuevos proyectos de vida en los que se incluya el acompañamiento a sus familias, la justa indemnización y reparación.

En Colombia, es necesario abrir el camino a la promulgación de una política pública integral que permita tanto sanar las heridas de la guerra, como facilitar la inclusión ocupacional y socioeconómica a través de mecanismos de reparación simbólica basados en las narrativas de la memoria.

Finalmente, consideramos que es imprescindible la creación de laboratorios de voces en los que confluyan las interacciones de la cotidianidad a través de la palabra y el relato como una manera de aproximarse a la preservación de la memoria colectiva.

REFERENCIAS

- Centro Nacional Contra Artefactos Explosivos y Minas (Cenam) (2020). *Víctimas militares 2003-2020*. Ejército Nacional. https://www.ejercito.mil.co/el_centro_nacional_artefactos_explosivos_minas_cenam_capacita_comites_explosivos_bating/cifras/victimas_militares_2003_2020
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) y Fundación Prolongar (2017). *La guerra escondida. Minas antipersonal y remanentes explosivos en Colombia*. CNMH. http://www.centrodehistoriahistorica.gov.co/descargas/informes-accesibles/la-guerra-escondida_accesible.pdf

- Comisión de la Verdad (13 de agosto del 2020). *Espacio de Escucha: integrantes del Ejército víctimas de minas antipersonal* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=RphYTrFQ9m8&feature=youtu.be>
- Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR) (2003). *Convención de 1997 sobre la prohibición de las minas antipersonal y sobre su destrucción*. https://www.icrc.org/es/doc/assets/files/other/1997_minas.pdf
- Duros relatos de soldados víctimas de minas a Comisión de la Verdad (13 de agosto del 2020). *RCN Radio*. <https://www.eltiempo.com/justicia/delitos/militares-victimas-de-minas-hablan-a-la-comision-de-la-verdad-529018>
- Exmiembros de fuerza pública discapacitados piden mayor atención (23 de agosto del 2019). *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/colombia2020/pais/exmiembros-de-fuerza-publica-discapacitados-piden-mayor-atencion-articulo-877321/>
- Herrera, M. y Pertuz, C. (2016). Educación y políticas de la memoria en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 79-108.
- Jelin, E. (2001). ¿De qué hablamos cuándo hablamos de memoria? En *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.
- Ley 759 del 2002 (25 de julio), por medio de la cual se dictan normas para dar cumplimiento a la Convención sobre la Prohibición del Empleo, Almacenamiento, Producción y Transferencia de minas antipersonal y sobre su destrucción y se fijan disposiciones con el fin de erradicar en Colombia el uso de las minas antipersonal. *Diario Oficial* 44.883.
- Prada, M. y Ruiz, A. (2010). *Vulnerabilidad, cuidado y educación para la paz. Galería de los sueños. La educación para la paz desde el aula*. CIMHM/Fundación Konrad Adenauer/PUJ.
- Soldados mutilados por el conflicto piden que el Estado les reconozca sus derechos (9 de agosto del 2019). *RCN Radio*. <https://www.rcnradio.com/colombia/soldados-mutilados-por-el-conflicto-piden-que-el-estado-les-reconozca-sus-derechos>

PUEBLO EMBERÁ: ATENCIÓN EN SALUD, LA INFANCIA EN LA CIUDAD Y PERSONAS EN CONDICIÓN DE CALLE

Leydi Stefania Bernal Suárez

Julissa Mosquera Murillo

Angie Julieth Salcedo Díaz

Aunque los pueblos inga y emberá katío compartieron espacios y características culturales, con la colonia estos últimos se fraccionaron en diferentes territorios de Colombia, por lo que cada pueblo desarrolló particularidades según el contexto en el que viven: mientras los inga se ubican en el Putumayo, los katío lo hacen en Chocó. Por situaciones como el conflicto armado y el desplazamiento forzado, la mayoría de los integrantes de estos pueblos vive hoy en Bogotá, en un alto grado de vulnerabilidad.¹ Para solventar sus necesidades económicas recurren a la mendicidad utilizando a los niños y las mujeres como mecanismo para conseguir dinero.

Para hablar de los pueblos étnicos debemos abordar la discapacidad y la infancia en estos, entendiendo que la salud y la educación son derechos fundamentales de todos los colombianos; sin embargo, después de hablar con dos de sus líderes y revisar los diez

¹ Véase Bogotá indígena (2018).

derechos² de los pueblos indígenas —planteados por la Fundación Derecho Justo (2017)— nos incitó a reconocer y a pensar que dentro de los grupos inga y emberá katío la salud no se contempla como un tema primordial, pues por sus costumbres, usos, cosmovisión y cosmogonía tienen sus propias formas de medicina y de atención en salud, las cuales no se fundamentan en la mirada de Occidente. Por eso es necesario abordar el concepto con una visión colectiva entre las comunidades étnicas y las occidentales que responda a las necesidades de las personas, respetando las cosmovisiones de los pueblos étnicos.

A partir del Convenio 169 de la OIT y los convenios y tratados internacionales en pro del cuidado de las comunidades indígenas, se plantea que los pueblos tienen la autonomía de llevar el proceso de salud del Sistema de Salud Propio Intercultural (Sispi). Con ello se busca un proceso de sanación en el cual se unen los médicos occidentales con las prácticas de los pueblos étnicos, para poder responder a las necesidades de la comunidad, realizando antes un análisis exhaustivo para concretar hasta qué punto pueden intervenir los médicos occidentales. En contraposición a ello, es importante analizar la situación de las personas que se hospedan en los “paga diarios”,³ albergues ubicados normalmente en el centro de la ciudad cuyas condiciones son antihigiénicas, carecen de acceso a servicios públicos y además hay hacinamiento en las habitaciones, todo lo cual va en contra del pliego de peticiones y de un territorio digno.

Por medio de negociaciones, los katío y los inga le están solicitando al Estado una reivindicación de sus derechos en cuanto a vivienda y medios para trabajar en condiciones justas, además del derecho a la protección social, pero ante todo le están pidiendo que puedan retornar a sus territorios. Hasta el momento las respuestas y los proyectos productivos han sido infructuosos para estos pueblos, ya que no se han dado garantías viables para las personas de la comunidad. Este proceso se está realizando desde el 2008 y hasta el momento solo se ha logrado hacer cinco retornos, incumpliendo así con los acuerdos pactados entre el Gobierno y los pueblos emberá katío e inga. Por eso muchos de sus integrantes se encuentran en Bogotá, específicamente en el parque Tercer Milenio, exigiendo el cumplimiento de todos los acuerdos; mientras se llega a unos compromisos,

2 1) Derecho a la dignidad, la honra y el buen nombre de los grupos étnicos; 2) certificación de la existencia de una comunidad indígena en el territorio; 3) derecho a la propiedad colectiva; 4) derecho sobre la tierra; 5) derecho a la protección de las áreas sagradas o de especial importancia ritual y cultural, incluso si están ubicados fuera de los resguardos; 6) derecho de administrar y disponer de sus territorios; 7) derecho a participar en la utilización, explotación y conservación de los recursos naturales renovables existentes en el territorio; 8) derecho de consulta previa; 9) derecho de los pueblos indígenas a una educación que respete su cultura e intervención estatal para la resolución de conflictos; 10) intervención estatal para la resolución de conflictos.

3 “Paga diarios” es el nombre dado popularmente a los inquilinatos cuya modalidad de pago es diaria.

sus derechos siguen siendo vulnerados y continúan sin recibir una respuesta clara, concisa y real para sus necesidades.

Bajo esta premisa, se conocen amplias diferencias y coyunturas en las formas de desenvolvimiento social, por ello es importante tener en cuenta un enfoque diferencial, puesto que, como lo plantea Galeano (2020), “es un instrumento que busca romper con las concepciones biolingüísticas y esencialistas que garantizan la inclusión social y política para todas las personas”.

Describimos aquí las circunstancias del desplazamiento de los pueblos emberá katío e inga a la capital,⁴ si se realiza una indagación reconocemos un pliego de solicitudes al Gobierno,⁵ en la cual se reconoce que

Se hizo una reunión interinstitucional entre el gobierno distrital, nacional y la comunidad emberá katío y chami, se llevó a cabo un diálogo en materia de retornos y reubicaciones para hacer la negociación entre la unidad para las víctimas con el fin de hacer cumplir para la construcción de viviendas dignas para los retornantes al lugar de origen. (Aureliano Arce Mamundia, entrevista personal, 13 de septiembre del 2020)

La respuesta es insuficiente para las necesidades que se presentan. Por ello, se deben mejorar todas las acciones que buscan responder a los requerimientos citados en las realidades de los pueblos étnicos emberá katío e inga. No se trata solo de reconocer el caso o sus condiciones, sino que es necesario generar acciones que logren responder y disminuir las vulneraciones de sus derechos.

Para reconocer la afectación al grupo poblacional se deben tener en cuenta los conceptos de infancia y de discapacidad, el primero como la etapa de la vida comprendida entre el nacimiento y el inicio de la adolescencia, en la cual se potencian los valores, principios, lengua, costumbres, tradiciones, hábitos, valores, patrones, herramientas y conocimiento, y con respecto del segundo:

[...] la discapacidad se contempla desde una mirada de restricción o ausencia de cierta o varias capacidades para realizar una actividad en específico de manera “normal”, de igual forma se reconoce que las personas con discapacidad poseen otras capacidades logrando potenciar habilidades que los sujetos sin discapacidad no logran desarrollar. (Paulina Majín, entrevista personal, 13 de septiembre del 2020)

4 Noticias sobre la realidad indígena: Canal Institucional TV (2020a).

5 Canal Institucional TV (2020b).

Pero, la realidad que se está llevando y analizando es bastante compleja puesto que intervienen factores como la pérdida de territorio (derecho a una vivienda digna), el traslado a una ciudad con situaciones sociales, políticas y culturales bastantes amplias que no tienen en cuenta las condiciones y situaciones particulares del pueblo.

Ejemplificando lo anterior, en la actualidad evidenciamos que la pérdida de territorio influye en la disminución de tejidos sociales culturales y propios de los pueblos étnicos, generando cambios en las acciones propias de los integrantes de las comunidades, como se observa en Bogotá con el pueblo emberá katio, ya que algunos de sus integrantes modifican su conducta rompiendo con sus prácticas propias y adoptando acciones de las realidades bogotanas. Hay casos de mujeres indígenas que ejercen la prostitución en la localidad de Santa Fe, en el barrio La Favorita, además, del aumento del consumo de sustancias alucinógenas y psicoactivas, aunque frente a esta situación es necesario precisar que no se hace alusión a la acción de mambear coca, constituida por el pueblo indígena como un ritual para la conexión espiritual, sino que se realiza en el sentido de la adicción a sustancias como la marihuana, bazuco y perico, entre otras, todo ello en el centro de la ciudad, cerca donde está el pueblo emberá, quienes se ubicaron en las afueras del parque metropolitano para exigir el cumplimiento de sus peticiones.

En el caso particular de las personas que son nativas de la capital de Colombia, estos reconocen la importancia de trabajar con la infancia y se les brinda un papel importante e indispensable para esta etapa de la vida, patentado en programas institucionales como la política “De cero a siempre”,⁶ en la cual se reconoce una realidad emergente como son las personas con discapacidad,⁷ para quienes también existen protocolos establecidos en una ruta de atención integral; caso contrario con los pueblos indígenas emberá katio e inga, para quienes la construcción social y política hacia la infancia y las personas con discapacidad se aborda desde otras miradas.

Además de no estar adscritos e inscritos a alguna entidad que vele por sus derechos mínimos, tienen poco o nulo acceso a derechos básicos como la salud y la educación, que quebranta el desarrollo de los individuos. En casos específicos de las personas con discapacidad o estudiantes que requieran algún apoyo concreto en su proceso evolutivo, es importante pensar en el otro y en la construcción y realización de acciones que busquen responder las condiciones antes mencionadas.

6 Gobierno de Colombia (2019) e ICBF (s.f.).

7 Conceptos de discapacidad según: Decreto 1421 del 2017, Ley 1618 del 2013, Ministerio de Salud y Protección Social (s.f.), Organización Mundial de la Salud (OMS) y Palacios (2008).

En la Constitución Política de Colombia de 1991 se han planteado determinadas condiciones enfocadas en el reconocimiento y respeto por el otro, como en el artículo 13, en el cual se estipula que todos los seres humanos nacemos libres e iguales ante la ley, por lo que es imprescindible pensarse siempre no solo en la propia identidad sino en la del otro, y las condiciones políticas deben estar puestas para ello, aunque la realidad colombiana tiene grandes discrepancias en la praxis.

Un ejemplo específico es la política de inclusión tanto educativa como social. Esta ha avanzado y se ha transformado con el objetivo de responder a los requerimientos de las personas con discapacidad o los niños y jóvenes pertenecientes a pueblos étnicos, pero la mayoría de las leyes y los decretos se quedan plasmados en su en el papel. Si se analiza la práctica de dicha política dentro de las instituciones educativas se puede evidenciar que el acceso, la permanencia y el egreso no cuentan con las herramientas, estrategias y rutas de atención necesarias para ser llevadas a cabo en su totalidad, puesto que a una persona se le puede dar el ingreso en un colegio, pero no se le garantiza un proceso que responda a sus necesidades, no se llevan a cabo las flexibilizaciones y adaptaciones físicas, curriculares, pedagógicas y socioculturales requeridas. Aunque se ha avanzado en la construcción de leyes, políticas y decretos que garanticen los derechos mínimos de todas las personas, en la práctica observamos que estos no se dan. Además, hablar del enfoque diferencial no se basa solo en el reconocimiento de un grupo poblacional específico, por ejemplo personas con discapacidad, afrocolombianos o indígenas, porque se deben reconocer las luchas sociales y todas las construcciones socioculturales y económicas, los reconocimientos de derechos humanos a las que le han apostado todos aquellos grupos “minoritarios”⁸ en Colombia. Esto ocurre con los pueblos emberá katio e inga, quienes consideran que

La ocupación del territorio no persigue fines de carácter mercantilista ni económico, es una forma de vida de integralidad ser humano-cosmos. Es un derecho de carácter ancestral. Debemos entenderlo en un sentido integral, no solo es un espacio físico, sino que involucra todos los fenómenos de la cultura y tradiciones que emanan del mismo. En el caso de los Pueblos Indígenas, el territorio se caracteriza por la relación especial que estos pueblos tienen con la tierra. La importancia de esta relación está expresamente consagrada en el Convenio

8 Los *grupos minoritarios* son aquel conjunto de personas que poseen una identidad propia y se diferencian del resto de la sociedad, ya sea por su raza, orientación sexual, religión, etnia o por una discapacidad. Actualmente no se ha definido un concepto global de “grupo minoritario” que sea aceptado por los especialistas en la materia. Para Louis Wirth, sociólogo de Estados Unidos y miembro de la Escuela de Sociología de Chicago, los grupos minoritarios forman parte de la discriminación de las grandes sociedades.

169 de la OIT⁹ en su artículo 13 la tierra como sector importante e influyente en su desarrollo, no se trata únicamente de su hábitat, sino que es su sustento y su conexión con la madre naturaleza. (Mamundia, 2020)

Aunque las políticas están diseñadas y hablan de un reconocimiento multiétnico, las acciones siguen siendo precarias porque aún existen barreras comunicativas, sociales, culturales y estructurales, además de etiquetas que discriminan a las personas. La principal vía de protección son los derechos humanos, puesto que son primordiales para garantizar una vida digna de las personas. Para ello se encuentra el sistema de derechos de los pueblos indígenas, como el Convenio 169 de la OIT, la “Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas” y los congresos de los pueblos, los cuales, por ser elementos de protección, adquieren el rango de principios a nivel jurídico, patentados a través de constituciones, decretos y leyes, que garantizan la práctica de los derechos humanos en el contexto colombiano. Desde allí sostenemos que el enfoque diferencial es una herramienta primordial, fundamental y necesaria para garantizar los derechos humanos, mediante la cual se promueve la equidad de condiciones de todas las personas, porque se comprenden, reconocen e identifican las particularidades de cada grupo y sus requerimientos desde su contexto real, disminuyendo así las desigualdades, que se pueden analizar y evidenciar en la historia de los pueblos étnicos colombianos.

Consideraremos la definición de educación propia que nos compartió un gobernador del pueblo emberá katío en una entrevista:

Es un modelo de resistencia a la homogeneización de los pueblos indígenas; representa la posibilidad histórica de resistir al proyecto sistemático de desaparición al que han sido sometidas por muchos años las comunidades indígenas en el territorio nacional, a partir de la generación de un pensamiento autóctono, por el cual han sido viable, entre muchos otros asuntos, pensar las propias problemáticas, ganar en niveles cada vez mayores de organización, formar mentalidades críticas y vincular a la gente en la construcción de su propio proyecto de vida. (Mamundia, 2020)

Desde nuestro rol como lideresas sociales y educadoras especiales consideramos que es importante trabajar desde el contexto educativo, que es recomendable implementar una transformación en la didáctica pedagógica haciendo uso de un proyecto

9 OIT (2016).

transversal en todas las áreas, y que en cada ciclo educativo se aborde de manera secuencial, por ejemplo, los siguientes temas:

- Primer ciclo (grado de transición): identificación y reconocimiento de los pueblos étnicos colombianos.
- Segundo ciclo (grado primero a grado quinto): la historia de cada comunidad étnica.
- Tercero ciclo (grado sexto a grado noveno): derechos humanos y políticas públicas de Colombia.
- Cuarto ciclo (de grado decimo a once): pliegos de peticiones y estado actual de las políticas públicas desde su práctica en la sociedad colombiana.

El desarrollo y la implementación de este currículo va junto con estrategias pedagógicas que cada profesor implemente según el grado de sus estudiantes. Para ello se debe trabajar en un grupo intradisciplinar conformado por el docente titular de cada curso, quien conoce en detalle las particularidades de los estudiantes que conforman su grado; los docentes pertenecientes al área de sociales, ya que ellos contribuyen de manera significativa al manejo de estos temas; el trabajador social, por su conocimiento en el trabajo con grupos sociales y rutas de atención; las educadoras especiales para realizar flexibilización en los currículos y ajustes o adaptaciones a materiales o recursos pedagógicos. Además deben participar los líderes y gobernadores de las comunidades para conocer desde sus voces y prácticas su propia historia por medio de cátedras y experiencias.

Dado que Colombia es un país multiétnico, se deben reconocer las cosmovisiones de cada uno de los pueblos indígenas y la cultura de estas comunidades, puesto que han pervivido como formas propias de resistencias. Un ejemplo son las condiciones en las que se encuentran hoy los pueblos emberá katío e inga luchando en Bogotá. Se deben respetar los usos y costumbres de las comunidades indígenas, entendiendo que sus prácticas y hábitos milenarios no tienen que pasar por la aceptación de un grupo o de una persona que no comparte o no ha experimentado estas tradiciones de las comunidades.

A las personas que no han experimentado en carne propia la vulneración de derechos humanos les es difícil comprender todas las particularidades que conforman la situación del otro, lo cual genera una omisión del sentir y pensar de los demás. Eso ocurre porque nuestra realidad como sociedad colombiana nos han obligado a ser y pensar de manera individualista, desconociendo así las leyes, los decretos y congresos que ayudan a eliminar este tipo de vulneraciones a los derechos.

Las concepciones que se construyen para interactuar o comprender al otro, que es diferente a mí, se generan desde diferentes disciplinas realizando un trabajo intra-disciplinar en el que entran en juego principalmente la cultura y la subjetividad que ha vivido y construido cada ser humano. Sin embargo, muchas veces se obvian los temas del otro, lo que da como resultado una imposición que impide la comprensión propia de cada contexto, comunidad o persona, desconociendo así los hechos desde una mirada amplia e incluyente y, por el contrario, se aborda desde una mirada lineal e individual.

Al apostarle a la construcción de una cultura de paz es importante abordar las realidades de cada vida, porque cuando se niega la realidad y las situaciones del otro, olvidando el porqué de sus acciones, se está desconociendo la identidad del ser humano y así se forma una mirada superficial de los sucesos. Esto impide que se realice una verdadera construcción de la memoria, una comprensión clara y colectiva para responder y garantizar los derechos.

RECOMENDACIONES

Para implementar la propuesta antes expuesta se deben aceptar las diversas realidades del otro, pues en muchas ocasiones ignoramos el uso de sus conceptos y prácticas sin comprender su realidad. Es fácil caer en etiquetas y discriminación por uso del idioma, del habla y del lenguaje coloquial, por ello es importante tener claro el significado que tiene cada palabra según el contexto en el que se encuentren las personas.

Otra recomendación es fortalecer el Sispi para respetar y reconocer sus formas propias de salud, que se encuentran enmarcadas en la espiritualidad. Además, el Estado debe garantizar un cuidado especial a la infancia indígena, pues existe una brecha profunda respecto a los derechos de los niños de las comunidades étnicas, esto con el fin de eliminar la trata de los niños indígenas y evitar la mendicidad.

Así mismo, desde nuestro rol de maestras consideramos que a futuro, para impactar en el desarrollo sociocultural y generar un verdadero cambio desde la educación, se requiere que esta propuesta se legalice desde el Ministerio de Educación en los lineamientos y estándares curriculares que comprenden el proceso pedagógico de los niños y jóvenes de la sociedad colombiana.

REFERENCIAS

Bogotá Indígena (2018). *Más de 37 000 indígenas transitan a diario por las calles de la principal ciudad del país. Misak, nasa, pijao, emberá y muiscas son algunos de los*

- pueblos más numerosos en el Distrito Capital*. Agenda Propia. <https://www.agendapropia.co/bogotaindigena/contexto>
- Canal Institucional TV (2020a). *Las peticiones de los indígenas y todas las noticias para finalizar la semana*. <https://www.canalinstitucional.tv/noticias/indigenas-embera-peticiones-agosto-14-noticia-del-dia-pico-y-placa>
- Canal Institucional TV (2020b). *¿Qué piden los indígenas emberá y qué soluciones ofrece el Gobierno?* <https://www.canalinstitucional.tv/noticias/esto-piden-los-indigenas-embera-parque-tercer-milenio-respuesta-del-gobierno>
- Decreto 1421 del 2017 (29 de agosto), por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. *Diario Oficial* 50.340.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). *Educación formal (EDUC)*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion/poblacion-escolarizada/educacion-formal#informacion-2019-por-departamento>
- Fundación Derecho Justo (21 de junio del 2017). Diez derechos de los pueblos indígenas en Colombia. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/justicia/servicios/derechos-de-los-pueblos-indigenas-en-colombia-101202>
- Galeano, K. (2020). *Enfoque diferencial y de derechos humanos — énfasis en enfoque de género*. Repositorio material de Diplomado en Derechos Humanos y Ciudadanía en Colombia. Cátedra Unesco en Educación y Cultura para la Paz. <https://e-aulas.urosario.edu.co/mod/resource/view.php?id=806221>
- Gobierno de Colombia (Gov) (2019). *La Política de Cero a Siempre*. <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Paginas/QuienesSomos.aspx>
- Grupos minoritarios: características, tipos, ejemplos (s.f.). *Lifeder.com*. <https://www.lifeder.com/grupos-minoritarios/>
- Ley estatutaria 1618 del 2013 (17 de febrero), por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. *Diario Oficial* 48.717.
- Ministerio de Salud y Protección Social (s.f.). *Abecé de la discapacidad*. <https://discapacidadcolombia.com/index.php/articulos-discapacidad/mujer-y-discapacidad-en-colombia-2>

- Ministerio de Salud y Protección Social. *DisCapacidad*. Definición Organización Mundial de la Salud (OMS).
- Oficina Internacional del Trabajo (OIT). Convenio 169 de la OIT. El derecho a la consulta.
- Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) (s.f.). *Embera Eyabida—Embera katio*. <https://www.onic.org.co/pueblos/1096-embera-katio>
- Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) (s.f.). *Pueblo inga*. <https://www.onic.org.co/pueblos/1105-inga>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes caracterización y plasmación en la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Grupo Editorial Cinca.
- Presidencia de la República de Colombia (s.f.). *Atención integral: Prosperidad para la primera infancia. De cero a siempre*. <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Cartilla-CeroSiempre-Prosperidad-Primera-Infancia.pdf>
- Ruiz, A. y Prada M. (2012). *La formación de la subjetividad política: propuestas y recursos para el aula*. Paidós Voces de la Educación.

¿SON LAS CUOTAS ELECTORALES MECANISMOS EFECTIVOS PARA DISMINUIR LA VULNERACIÓN DE LOS DERECHOS DE LAS MUJERES EN LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA?

Gabriela Baquero Rincón

María Paula Piñeros Rátiva

Yocelyn Tatiana Rojas Ramírez

Históricamente los espacios políticos han sido ocupados por hombres, quienes asumieron la responsabilidad de tomar importantes decisiones para los países, ya que el rol de las mujeres en todas las esferas ha sido invisibilizado o relegado a un segundo lugar. Por lo tanto, en todo el mundo la participación política de las mujeres ha sido muy baja, y según el Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe, de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), Colombia ocupa el puesto 23 de 36 países de Latinoamérica y el Caribe. Así mismo, en el 2011 la Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer (2011) revelaba que

[...] la composición femenina en el Congreso de la República para el periodo 1998-2002 era de 13 % para el Senado y el 11 % en Cámara de Representantes, mientras que a nivel de cargos de elección popular en el ámbito territorial las mujeres eran tan solo el 3 % de los gobernadores, el 17 % de los diputados, el 14 % de los concejales y el 10 % de los alcaldes, cifras que ha sido constantes durante los últimos 13 años. (República de Colombia, 2011)

Lo anterior muestra la amplia brecha de género en la participación política de las mujeres; sin embargo, ellas han luchado por igualar estas condiciones y en la agenda de muchos países se ha enfatizado en la necesidad de garantizar que sus derechos no se sigan violando. Esta vulneración se conoce como “violencia contra las mujeres en política”, término que surgió en un

[...] evento realizado por mujeres políticas, activistas y abogadas de Afganistán, Bangladesh, India, Nepal, Pakistán y Sri Lanka, financiados por la Asociación Internacional del Sur de Asia (SAP) con el propósito de teorizar, compartir y comparar experiencias de mujeres a las cuales se les impide o restringe el ejercicio de la participación política por el hecho de ser mujeres. (Krook y Restrepo, 2016)

Así pues, el problema radica, en primer lugar, en imponer una ley para incluir a las mujeres sin un debido control, seguimiento o sanción, ya que se siguen vulnerando los derechos femeninos; por otra parte, las mujeres que han venido luchando por cambiar esta situación han sido menospreciadas, además de cuestionadas por ser mujeres desde los partidos políticos, ya que si bien las incluyen en las listas no les designan los medios suficientes para alcanzar los cargos de elección popular, y por último, no todas las mujeres que logran los cargos están interesadas en disminuir brechas o en presionar para que se cumplan las cuotas, lo cual es un punto débil, ya que desde su posición de poder pueden visibilizar estas vulneraciones de los derechos y ayudar a aumentar la participación femenina.

EL PROBLEMA

Colombia es uno de los países que ha adoptado varias medidas —entre ellas las cuotas de género— como estrategia para disminuir la discriminación y contribuir a una mayor participación de las mujeres en la política. Es por ello que, teniendo en cuenta el enfoque diferencial como un desarrollo progresivo del principio de la igualdad y no discriminación, en el presente artículo se analizará la incidencia de la ley de cuotas en la participación política activa de las mujeres en Colombia, y si este ha sido un mecanismo efectivo para disminuir la vulneración de los derechos de las mujeres en política.

En Colombia existen dos leyes que dicen garantizar la inclusión femenina en la esfera política: la Ley de Cuotas (Ley 581 de 2000), la cual dispone que el 30 % de los cargos de máximo nivel decisorio tienen que ser ocupados por mujeres, y la Ley de Partidos (Ley 1475 de 2011), que estipula que la conformación de listas de los partidos políticos para cargos de elección popular en los que se elijan más de cinco curules o

movimientos políticos, tiene que ser del 30 %. Si bien la primera ley fue adoptada en el 2000, las cifras aun muestran una baja participación femenina, y esto se debe, en primer lugar, a la poca conciencia que se tiene sobre las capacidades y los derechos de las mujeres, quienes no deberían ser incluidas porque existe una ley que se los impone, pero ya que están reguladas, tampoco se tiene un control, seguimiento o sanción gubernamental a las instituciones que no cumplen con dicha ley.

Por otro lado, la Ley de Partidos, según la cual el 30 % de las listas deben estar conformadas por mujeres, nos hace pensar: ¿las mujeres designadas representan la lucha por la participación política?, pues “un cuerpo de mujer no garantiza ni una sensibilidad de género, ni una posición feminista, ni necesariamente el compromiso de representar políticamente la diferencia femenina” (Wills, 2007), y se ha visto que muchas mujeres al ser designadas prefieren seguir con la tradición del partido antes que con los intereses de las mujeres.

Lo anterior sugiere la pregunta sobre si esta ley se cumple realmente o es solo un requisito más que deben obedecer los órganos de la administración pública o los partidos políticos para poder participar en cargos de elección popular, pero no en pro de aumentar la participación femenina. Esto es un gran problema que afecta a las mujeres, ya que son muy pocas las que logran llegar efectivamente a cargos importantes, y que sin importar su nivel educativo, sus propuestas o capacidades, las dejan a un lado o solo las eligen por ser mujeres para “rellenar” o cumplir por obligación.

APORTES TEÓRICOS DEL DIPLOMADO A REFLEXIONAR SOBRE EL PROBLEMA

En la problemática expuesta antes, y teniendo en cuenta el material teórico del Diplomado en Derechos Humanos y Ciudadanía en Colombia, se encuentran varios conceptos relevantes para la reflexión sobre la participación de las mujeres en la esfera pública, y por ende en el ámbito de la política. En primer lugar, disminuir brechas de género ha sido una lucha histórica que ha tenido grandes avances gracias a tratados como la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), adoptada en 1979, la cual sirve como base para el desarrollo sostenible, las agendas políticas y los instrumentos legales, y en cuyo primer artículo explica:

[...] la discriminación contra la mujer es toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o por resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce, o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado

civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o cualquiera otra esfera. (CEDAW, 1979, Art. 1)

Además solicita a los Estados eliminar todas las formas de discriminación contra todas las mujeres, y aclara que “el acto discriminatorio es aquel que tenga ‘por objeto’ o ‘por resultado’ la violación de los derechos humanos de las mujeres, la discriminación se puede dar en cualquier esfera, incluyendo la privada” (CEDAW, 1979).

Otra tratado importante es la Convención de Belém do Pará, celebrada en 1994, en la cual se aprobó la “Declaración sobre la violencia y el acoso político contra las mujeres” y además se consideró que “erradicar la violencia contra la mujer es condición indispensable para el desarrollo individual y social y la plena e igualitaria participación de las mujeres en todas las esferas de la vida” (Mejía, 2012) y reconoce que históricamente las relaciones de poder son desiguales entre mujeres y hombres.

Lo anterior da paso al primer término “régimen de género” de Raewyn Connell, que

[...] referencia al complejo entramado de relaciones que tienen lugar en las propias instituciones que facilita la desigual representación de hombres y mujeres en puestos de toma de decisiones, la división sexual del trabajo y en los propios puestos de trabajo y la exclusión sistemática de las mujeres en los procesos de toma de decisiones a pesar de que estén presentes en las organizaciones. (Connell, 1987, p. 829)

Es decir, una división en la que los roles de género se establecen como elemento principal para definir la esfera a la que pertenece, y a su vez la definición de un proyecto de vida ajustable a dicho espacio. En el caso de las mujeres, su rol de género o funciones sociales están limitadas a la “reproducción”, ya que en el caso de los hombres lo está en la “producción” y por esto es que la mujer no es bien vista en la esfera política.

En segundo lugar, el concepto de “precepto”¹ en El género en disputa de Judith Butler (2007) muestra la caracterización de una urgencia ética direccionada a la

1 El precepto de ser de un género concreto obligatoriamente genera fracasos: una variedad de configuraciones incoherentes que en su multiplicidad sobrepasan y desafían el precepto mediante el cual fueron generadas. Asimismo, el precepto mismo de ser un género concreto se genera mediante rutas discursivas: ser una buena madre, ser un objeto heterosexualmente deseable, ser un trabajador capacitado, en definitiva, significar a la vez una gran cantidad de garantías que satisfacen una variedad de exigencias distintas. (Buttler, 2007, 283)

resignificación y reivindicación de la mujer, como ser excluido de la participación en la esfera pública, y por lo tanto, la posibilidad de construcción de historia. Es aquí donde lo político juega un papel fundamental, pues permite corregir errores como no haber permitido el desarrollo político de las mujeres, relegarlas a cargos menos importantes e incluso la tarde aprobación del voto femenino. Esta confrontación de posiciones entre quienes defienden una postura tradicional y quienes promueven ideas de inclusión más que de exclusión, permite conformar una “memoria pública” que se interese por otorgar nuevos derechos, como la participación política de la mujer a través de normativas como las cuotas electorales.

En tercer lugar, el término “igualdad” aparece desde dos significados: por un lado, la igualdad como concepto, en el cual se estipula la idea de igualdad de género ligada a hechos históricos de marginalidad, y por otro, la igualdad como principio al insertarse como enunciado normativo de carácter general y adjudicado al conjunto de derechos que intentan proteger la dignidad humana, los derechos humanos.

REFLEXIÓN DE LAS AUTORAS

Con la implementación de las cuotas han aumentado las cifras de participación aunque no de manera significativa, y por lo tanto es necesario plantearse una serie de interrogantes que permitan ver cuáles son los problemas reales de la baja participación femenina, de lo contrario se seguirán aumentando los porcentajes de las cuotas al 50 % o más, pero se vulnerará el principio de igualdad ante la ley (elegibilidad y participación) y se producirán problemas técnicos dentro de instituciones o partidos y movimientos políticos.

En el caso colombiano hay obstáculos materiales, ideológicos y culturales que no han permitido un buen desarrollo de la igualdad, y esto lleva a poner en duda el efectivo cumplimiento de las cuotas electorales. Así que este mecanismo no ha sido el idóneo para cerrar brechas, ya que se ve a la mujer como un objeto de relleno y para cumplir con requisitos, además de incluirlas a la fuerza y no porque se destaquen por sus capacidades, ideales y luchas.

También se deben analizar los partidos políticos, ya que estos son el primer paso para lograr una efectiva participación, pues son los que eligen, inscriben y apoyan las listas, y por lo tanto deben potenciar la participación femenina, girar recursos e ir acordes con su ideología. Por ejemplo, y según el periódico *El Espectador* (“CNE decide esta semana revocatoria”, 2019), el partido Alianza Verde, que se autoproclama progresista en todo sentido y que entre sus principios está la eliminación de toda clase de discriminación

sexual y de género, se creería que es uno de los partidos políticos que cumplen a cabalidad esta ley, pero por las elecciones del 27 de octubre de 2019 el Consejo Nacional Electoral (CNE) adelantó procesos y sanciones a dicho partido por incumplir la ley de cuotas.

RECOMENDACIONES

La desigualdad por género es un fenómeno que se debe ir erradicando a través de la cultura, impartida desde casas, escuelas, trabajos, etc., enseñando que todos tienen las mismas capacidades para ocupar cualquier cargo o puesto político, y que aunque una cuota electoral por género es un avance no debe ser una camisa de fuerza para cumplir con un mínimo de mujeres; además la participación política no debe estar reglamentada por mínimos, ya que esto no garantiza realmente una efectiva participación.

Entonces, todos debemos ser conscientes de estas desigualdades y apoyarnos de estas cuotas para superar los mínimos, haciendo de una participación femenina más equitativa, empoderando y convenciendo a las mujeres de que también se puede participar y no como relleno sino como una fuerza que tiene ideales y causas por las cuales luchar; este es un proceso que lleva tiempo y grandes luchas, pero que puede llevar a grandes cosas.

Por el momento se debe implementar un debido control, seguimiento o sanción a todas las instituciones o listas de partidos políticos para cargos de elección popular, de manera que cumplan a cabalidad con el porcentaje mínimo (30 %); se debe evaluar la elección de cada persona por sus capacidades y dar el mismo apoyo en los partidos para todos. Además deberían reportar periódicamente el cumplimiento de estas cuotas, mostrando cada uno de sus miembros y en qué cargos se están desempeñando. Por último, y para lograr el empoderamiento antes propuesto, es necesario apoyar a las escuelas de formación y liderazgo de las mujeres en el país, dándoles todas las herramientas e insumos necesarios para aumentar la participación femenina; asimismo, estas deben tener un enlace con instituciones como la Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer o la Bancada Femenina del Congreso para tener unos mismos objetivos.

Para concluir, y a modo de reflexión, el elemento fundamental para asegurar una mayor inserción de la mujer en la política y en las decisiones de poder no recae solo en que la mujer no sea discriminada en el escenario concreto de poder estatal, sino en la intención de ellas, como ciudadanas, de exigir la apertura de espacios que las vinculen como agente participativo y relevante en la construcción de la sociedad. Esto porque en ocasiones nosotras mismas permitimos la reproducción de escenarios inequitativos

al ignorar la existencia de estos, por lo cual, la apertura de espacios de participación y reclamo ciudadano deben ser el elemento principal de acción para permitir la liberación de cargas adjudicadas a la mujer por la fuerte presencia de un régimen de género.

Si bien la ley de cuotas es un avance, aún necesita de mucha fuerza para cerrar brechas y aumentar la participación. En ese sentido, la primera recomendación para futuras investigaciones consiste en ampliar la importancia de la mujer en la política, desde perspectivas históricas y de los grandes logros que se han tenido. La segunda recomendación se centra en la profundización de las concepciones individuales de aquellas personas que forman parte de la política, como mecanismos para identificar nuevos elementos que se insertan en la cotidianidad de quien la vive, y asimismo, nuevos procesos de discriminación posiblemente desconocidos. La tercera recomendación es que la inclusión de la mujer no se debe ver como una obligación, sino como un reconocimiento a ellas, por sus capacidades.

REFERENCIAS

- Acosta, A. y Márquez, M. (2017). *La participación política de la mujer en Colombia durante el siglo XX. Análisis caso del Concejo Distrital de Bogotá 2001-2012*. <https://cutt.ly/bxwPveO>
- Barrero, L. y Torres, I. (2009). Participación política igualitaria de las mujeres: deber ser de la democracia. En *Igualdad para una democracia incluyente* (pp. 15-63). Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Connell, R. (1987). *Gender and power*. Stanford University Press.
- CNE decide esta semana revocatoria de candidatos. Partidos, rajados en la cuota de género para elecciones (2 de septiembre del 2019). *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/noticias/politica/partidos-rajados-en-la-cuota-de-genero-para-elecciones/>
- Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) (3 de septiembre de 1981). <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cedaw.aspx>
- Guevara, L. (28 de diciembre del 2018). ¿Sirve la ley de cuotas? *Latin American Post*. <https://latinamericanpost.com/es/25499-sirve-la-ley-de-cuotas>

- Krook, M. y Restrepo, J. (2016). Violencia contra las mujeres en política. En defensa del concepto. *Política y Gobierno*, 23(2), 459-490. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-20372016000200459
- Lozano, C. y Molina, E. (2014). La ley de cuotas como mecanismo eficiente en la participación política de las mujeres. *Revista Jusitica Juris*, 10(2), 83-94.
- Medina-Espino, A. (2010). *La participación política de las mujeres: de las cuotas de género a la paridad*. Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género (Ceameg)/Schwindt-Bayer, L.A.
- Mejía, L. (2012). La Comisión Interamericana de Mujeres y la Convención de Belém do Pará. Impacto en el Sistema Interamericano de Derechos Humanos. *Revista IIDH*, 56, 189-213. <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-61.htm>
- Martínez, M. y Garrido, A. (2013). Representación descriptiva y sustantiva: la doble brecha de género en América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, 75(3), 407-438.
- República de Colombia. Alta Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer (octubre del 2011). *Observatorio de asuntos de género*. http://www.equidad-mujer.gov.co/oag/Documents/oag_boletin-13.pdd
- Wills, M. E. (2007). *Inclusión sin representación. La irrupción política de las mujeres en Colombia 1970-2000*. Grupo Editorial Norma.

LÍDERES SOCIALES SILENCIADOS EN EL CAUCA: “TOCAN A UNO, TOCAN A TODOS”

Andrea Catherine Herrera García

Carol Alexandra Rivas Molina

Wilmer Ángel Rojas Ortiz

El enfoque diferencial tiene por objetivo reconocer a grupos poblacionales que son vulnerables por sus condiciones y características étnicas, su transcurrir vital, una discapacidad, o por ser víctimas del conflicto armado, el género, las orientaciones sexuales e identidades de género diversas. Esta población requiere un trato ajustado a sus necesidades y particularidades, y por ello se habla de un *valor diferencial*. Este concepto nos permite contextualizar el fenómeno de violencia que se está presentando hacia los líderes y defensores de los derechos humanos del Cauca que abogan por las condiciones justas que ampara el Estado social de derecho colombiano.

El Cauca es un departamento golpeado por el asesinato de líderes sociales indígenas y de la guardia indígena,¹ debido a que sus territorios han sido disputados por

1 Al respecto, la Fiscalía General de la Nación desarrolló una estrategia de investigación y judicialización que arrojó el esclarecimiento de estos hechos, denotando que entre el 1 de enero de 2016 y el 31 de diciembre de 2019 se presentaron 592 homicidios reportados tanto por la ONU como por organizaciones sociales, la Defensoría del Pueblo, Marcha Patriótica y la Cumbre Agraria. Así mismo se registraron 365 crímenes contra defensores de derechos humanos, el 75,34 % de los cuales ocurrió en 11 de los 32 departamentos del país. Cauca con 59 víctimas y Antioquia con 53 concentran el mayor número de casos, seguidos de Norte de Santander (32), Valle del Cauca (26) y Caquetá. Además el 67,40 % de estos 365 casos se presentaron en zonas rurales.

bandas criminales al servicio del narcotráfico, entre ellas grupos disidentes de las FARC y el ELN, paramilitares, Bacrim y Águilas Negras. Al respecto es oportuno investigar: ¿en dónde se asesinan más líderes sociales, quiénes cometen los asesinatos y cuál es la razón?

Un ejemplo es el caso presentado el 27 de octubre de 2019, cuando tres guardias indígenas y una gobernadora del pueblo Nasa fueron asesinados violentamente por integrantes de grupos armados en Toribío, Cauca.

Las víctimas fueron identificadas como Cristina Bautista (líder indígena de profesión trabajadora social), José Gerardo Soto, Asdrúval Cayapú, Eliodoro Inscué y James Wilfredo Soto. Según un sobreviviente, el ataque se produjo después de que los guardias indígenas liberaron a dos comuneros que habían sido retenidos por disidencias de las FARC; cuando regresaban de la vereda La Luz, el grupo armado los alcanzó y los atacó con armas de fuego y granadas (“Las últimas palabras”, 2019). Semanas antes de la masacre, Cristina Bautista había manifestado: “si nos quedamos callados nos matan y si hablamos también... entonces, hablamos”. La gobernadora se caracterizaba por ser defensora de los derechos de su comunidad, en especial de la libertad de las mujeres (Programa Somos Defensores, 2019).

Un líder social es aquella persona que trabaja de manera pacífica por la defensa de los derechos humanos, los territorios, el medio ambiente, la educación y la cultura en sus comunidades; en el caso de Cristina Bautista se violaron los derechos fundamentales, como el derecho a la vida. También se presentan violaciones en cuanto a su género y violencia sexual por el hecho de ser mujer y líder comunal indígena. Por falta de garantías del Estado, ella fue víctima de violencia sistemática y se puede categorizar como un feminicidio racial o étnico, ya que fallaron todos los mecanismos de protección propuestos por el Estado. Este hecho demuestra las evidentes deficiencias relacionadas con la protección de los derechos de las víctimas y la población en general, producto de las amenazas y violaciones que obstaculizan e interfieren en el disfrute de sus derechos; también evidencia las limitaciones en la capacidad y los recursos de las instituciones gubernamentales y estatales en materia de atención, garantía, restablecimiento, prevención y protección de los derechos humanos, inoperancia que genera la pérdida de vidas y el retroceso de las comunidades en su bienestar sociocultural.

Los asesinatos de los defensores de los derechos humanos no son noticia nueva, pues ellos son vistos como un estorbo en el camino para los grupos al margen de la ley y las bandas criminales que buscan apropiarse de sus tierras, silenciar sus denuncias, debilitar a las comunidades y entorpecer el desarrollo de procesos activos, sociales, culturales

y territoriales. En consecuencia, los grupos más golpeados por este fenómeno son los pueblos indígenas y afrocolombianos, el sector comunal y el campesinado, por lo cual son sujetos de especial protección, ya que el riesgo aumenta si pertenecen a un grupo étnico.

“Los actos de violencia se han convertido en muertes ejemplarizantes para demostrar la capacidad de los victimarios de desbaratar las luchas sociales y frenar propuestas alternativas de desarrollo local” (Defensoría del Pueblo, 2017).

La situación descrita hace necesario reflexionar sobre la violencia contra líderes sociales, pues con su asesinato los agresores han querido atemorizar y “ajustar cuentas” con las organizaciones sociales, frenando así procesos de movilización ciudadana que denuncian crímenes e injusticias. Sumado a esto, históricamente las mujeres indígenas han sido objeto de factores negativos que han afectado generacionalmente el rol femenino.

En el caso particular de Cristina Bautista, este suceso abarca también la participación política de la mujer indígena en espacios administrativos, ya que en pocos casos ella ejerce un rol de representatividad.

Consideramos que el Estado debe divulgar el impacto que genera esta problemática en todo el país; sin embargo, los esfuerzos gubernamentales de los últimos años en la disminución de la violencia relacionada con el conflicto armado y la importancia de la implementación de los Acuerdo de Paz “no son suficientes, ya que aún no se observan acciones efectivas para prevenir, proteger y judicializar las agresiones que padecen los defensores de derechos humanos y los líderes sociales” (Defensoría del Pueblo, 2017).

A partir de lo expuesto y de los aportes que diferentes organizaciones sociales han realizado en los últimos años, planteamos las siguientes estrategias como propuesta de reflexión con el objetivo de generar la construcción de la paz y el desarrollo sostenible en pro de las comunidades y sus líderes sociales o defensores de los derechos humanos:

- Realizar investigaciones a partir de fuentes oficiales o de nuestro campo de acción particular acerca del fenómeno que se está presentando en Toribío (Cauca), dando cuenta tanto de la problemática, las razones y causas, como de los actores involucrados y las condiciones en las que se encuentra la comunidad en general.
- Crear estrategias de comunicación y capacitación para las comunidades en el manejo de herramientas de redes sociales como Facebook, Instagram, Twitter y canales como YouTube, para mostrar la importancia de un líder social y de las labores sociales que realiza en sus territorios. Así

será posible llegar a cada rincón no solo del departamento de Cauca sino de todo el país.

- Contrarrestar la estigmatización de la condición de ser líder social.
- Visibilizar a las comunidades indígenas del municipio de Toribío, divulgando la desprotección y la vulnerabilidad en que se encuentra su población.
- Pedir que se respeten los derechos, advirtiendo los riesgos de vulneración, interponiendo recursos judiciales y participando en la formulación de políticas públicas.
- Acelerar las alertas tempranas y hacerlas más cercanas a las poblaciones, para lo cual es necesario impartir una capacitación integral tanto a los funcionarios como a los habitantes en riesgo, en este caso la población rural cercana a Toribío, la cual necesita un acompañamiento de todas las entidades estatales para la protección y supervivencia física-cultural que el Estado debe cumplir.

Desde el campo de las ciencias sociales y humanas buscamos promover, divulgar y proteger los derechos humanos para fortalecer el tejido social y la promoción de las garantías necesarias para la participación de las comunidades del Cauca. Con esto esperamos una participación más activa de los liderazgos colectivos sociales en procesos democráticos.

Por último, queremos sintetizar las ideas básicas para el disfrute de los derechos básicos universales de las comunidades locales y sus líderes sociales que también son defensores de los derechos humanos y del territorio:

- Todos los colombianos tenemos derecho a conocer la verdad y al ejercicio de la memoria pública del conflicto; así mismo, a su protección, garantía de su existencia y reconocimiento de manera oficial por parte del Estado.
- El Estado colombiano tiene el deber de proteger a los líderes sociales frente a toda violencia, discriminación amenaza, represalia, o cualquier otra acción arbitraria que afecte el ejercicio legítimo de sus derechos.
- El Gobierno tiene la obligación de asegurar el funcionamiento efectivo del programa de protección de defensores de derechos humanos a cargo del Ministerio del Interior y el Ministerio de Justicia, y a que se actúe

para prevenir los factores de riesgo.

- El Gobierno debe garantizar que el Estado funcione en todo el país, en especial en las zonas afectadas por el conflicto como Toribío (Cauca); así mismo no deben ocultar los sucesos de esta región, que son un síntoma del surgimiento del conflicto armado que no se ha acabado y del incumplimiento de los Acuerdos de Paz.

REFERENCIAS

- Defensoría del Pueblo (2017). *Informe de Defensor del Pueblo al Congreso de la República de Colombia XXV*. <https://www.defensoria.gov.co/public/pdf/XXV-Informe-del-Defensor-del-Pueblo-al-Congreso.pdf>
- DW Made for minds (2019). *Comunidad indígena denuncia asesinato de líderes en emboscada en Colombia*. <https://www.dw.com/es/comunidad-indigena-denuncia-asesinato-de-lideres-en-emboscada-en-colombia/a-51042464>
- Las últimas palabras de la gobernadora indígena asesinada en Cauca (30 de octubre del 2019). *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/colombia/cali/somos-mas-los-queremos-la-paz-que-la-guerra-dijo-gobernadora-asesinada-en-cauca-428910>
- Programa Somos Defensores (2019). *Informe anual 2019. La Ceguera. Sistema de información sobre Agresiones contra Personas Defensoras de Derechos Humanos en Colombia*. <https://drive.google.com/file/d/1jYXd8GjrDjOERyTOJG5gDA4A55UEqYVN/view>
- Sepúlveda, J. (6 de febrero del 2018). Las fallas del Estado que ponen en peligro a los líderes sociales. *Pacifista*. <https://pacifista.tv/notas/las-fallas-del-estado-que-ponen-en-peligro-a-los-lideres-sociales/>

PARTE III
EDUCACIÓN PARA LA PAZ

INTRODUCCIÓN

Juliana Mejía Quintana

En un contexto como el colombiano, permeado por la violencia estructural y cotidiana, es urgente transformar los círculos culturales, políticos y sociales que han hecho perdurar las lógicas de la violencia. La transformación de estas realidades y la construcción de paz son, sin duda, una tarea de largo aliento que debe involucrar tanto a la sociedad como a las instituciones.

Aunque históricamente se ha intentado establecer estrategias de solución que van desde la lógica del enfrentamiento armado hasta negociaciones, diálogos y demás —la mayoría planteadas desde una visión estatal con poca intervención directa de la población civil—, ninguna parece haber sido suficiente para cambiar dinámicas culturales tan arraigadas como la visión “amigo-enemigo”, la búsqueda constante de culpables, las desigualdades y el egoísmo, entre otras.

Al respecto, un enfoque que ha empezado a cobrar cada vez más relevancia es el de la educación para la paz, una apuesta hacia la posibilidad de construir y aprender formas de acción no violentas que nos acerquen al bien común y que tengan en cuenta a los distintos actores de la sociedad.

Este enfoque ha cobrado una mayor relevancia en los últimos años gracias a que la sociedad civil ha empezado a entenderse como parte del problema y de la solución de una paz que puede ser cotidiana y no solo estructural.

En el marco del Diplomado en Derechos Humanos y Ciudadanía se plantearon tres líneas de trabajo que aportan a dicha construcción de paz desde diferentes enfoques, todos ellos complementarios: derechos humanos y justicia transicional; enfoque diferencial, y educación para la paz.

En el caso concreto de la línea de Educación para la Paz se recibieron 12 propuestas o reflexiones que evidenciaron como problemas centrales a trabajar: la violencia contra la mujer; la naturalización de la violencia en entornos cotidianos y educativos; y los efectos de una violencia estructural como el desplazamiento forzado, el reclutamiento de menores y las desigualdades.

En la mayoría de los casos se eligió como población objetiva a los niños y adolescentes, lo cual demuestra la necesidad de trabajar desde la infancia para romper con el ciclo cultural de violencia a largo plazo. Conscientes de que para ello no basta con atender a un solo grupo poblacional, sino que se requiere pensar el entorno general en el que jóvenes y niños se desenvuelven, las propuestas y reflexiones buscaron estrategias que permitieran ir más allá de las poblaciones específicas, para invitar a una participación de toda la comunidad.

Dentro de los enfoques teóricos utilizados para abordar las reflexiones destacan la teoría de la desconexión moral, la ética del cuidado, el reconocimiento del otro, y la construcción de memoria histórica y narrativas, cada uno de los cuales fueron ejes centrales a lo largo del diplomado, y los participantes les encontraron aplicaciones muy puntuales en las problemáticas evidenciadas en sus lugares de trabajo o de socialización cotidiana.

Por último, en cuanto a las metodologías destaca el uso de expresiones artísticas y pedagogías como el juego de roles y la educación de emociones. Es de resaltar que para desarrollar estas pedagogías no se partió de las visiones preestablecidas que solo se comparten “desde arriba” con la población objetiva, sino que el punto de partida estuvo en las historias de vida de quienes se encuentran en cada uno de los escenarios a trabajar, apelando así a la construcción de una memoria y una identidad que busca comprender y transformar “desde adentro” para velar por que no se repitan actos o actitudes de violencia.

En concreto, en este capítulo se recogen tanto los escritos reflexivos que derivaron en propuestas pedagógicas o de intervención social, como las propuestas “mixtas”, ya que vinculan tanto el abordaje teórico e investigativo de los enfoques del diplomado como las sugerencias metodológicas para llevarlos a cabo.

PROPUESTAS PEDAGÓGICAS

Reconocimiento y cuidado: estrategias para mitigar la violencia hacia los docentes en la virtualidad

Por: Claudia Milena Ávila Zorro, Lizeth Catalina Camino Toledo y Lizeth Salazar Chivatá

Esta propuesta pone sobre la mesa una realidad que se ha hecho latente en época de pandemia: las violencias a veces invisibilizadas o naturalizadas que se tejen en los entornos educativos. En esta ocasión se centran en la violencia hacia los docentes, lo cual da pie a una perspectiva poco estudiada. Al respecto, las autoras proponen una serie de estrategias pedagógicas para las cuales la misma comunidad educativa busca evaluar posibles soluciones.

El acoso sexual en entornos universitarios en Bogotá: ¿una conducta normalizada?

Por: Daniela Bernal Aragón, Daniela Fúquene Vargas y Laura Esther Nieto Romero

La propuesta pone en evidencia la falta de protocolos y la invisibilización del problema de acoso sexual en los entornos universitarios. Las autoras describen las afectaciones que esta problemática genera a nivel personal, social, y académico, y crean estrategias para trabajar los tres frentes logrando una responsabilidad directa por parte de las distintas instancias de la institución.

Naturalización de la intimidación entre estudiantes

Por: Martha Liliana Aguirre Londoño, Luz Dary Gómez Herrera e Ingrid Adriana Soler

Partiendo de un estudio de caso en una institución educativa, las autoras analizan las causas de la intimidación entre estudiantes y los efectos de esta. Con base en el árbol de problemas que derivan de allí, construyen una propuesta de pedagogías lúdicas y lenguajes artísticos a partir de los cuales se atacan las causas evaluadas con el fin de contribuir a la desnaturalización de la violencia en los entornos escolares.

PROPUESTAS MIXTAS

Recuperación de memoria histórica de fenómenos de reclutamiento de niños, niñas y adolescentes: una propuesta desde la educación para la paz

Por: Diana Mojica y Yolanda Quintero

Las autoras indagan frente a la pregunta: ¿cómo construir paz, fortalecer la reconciliación y acercarnos al perdón a partir de la recuperación de la memoria histórica en relación con episodios asociados con el reclutamiento de niños, niñas y adolescentes? Al respecto, realizan un recorrido histórico a través de distintos hechos de violencia como el reclutamiento de menores y los falsos positivos. A partir de allí sugieren una estrategia pedagógica centrada en el empoderamiento y liderazgo de los jóvenes como agentes transformadores de su propia realidad, con el reconocimiento de su contexto histórico.

Círculos de palabra, cuerpo y música como apuestas pedagógicas en la desnaturalización de la violencia en contextos escolares

Por: Diana Carolina Sánchez Figueroa, Paula Andrea Henao Aldana
y Tatiana Sabogal Ravelo

En esta propuesta se desarrollan tres metodologías: círculos de palabra, cuerpo, y música como mecanismos de implementación de una serie de enfoques teóricos como la desconexión moral y la subjetividad política, a partir de los cuales se analiza la agencia moral de los individuos y su participación en la desnaturalización de la violencia.

Espacios públicos, violencia y construcción de memoria histórica: caminando la ruta del desplazamiento

Por: Mercy Dayana Campaz, Marcela Escobar Segura y Yuliana Valbuena

Las autoras analizan cómo se configuran los espacios públicos como escenarios políticos que permean la construcción de identidad personal y colectiva. Además, desde el estudio de caso del pueblo Naya, recorren la configuración de memoria histórica que se teje en torno a problemáticas como el desplazamiento, e incentivan a partir de allí una pedagogía enfocada en la resignificación de los espacios con base en el respeto de dichas memorias.

Sillas púrpura

Por: Gabriela López, Daniela Pedraza y Daniel Serrano

Los autores dan cuenta del marco teórico en que se sitúa la violencia de género y las condiciones socioeconómicas que caracterizan su reproducción en el contexto colombiano. Por ello, proponen formas de visibilizarla mediante las herramientas de la virtualidad.

RECUPERACIÓN DE MEMORIA HISTÓRICA DE FENÓMENOS DE RECLUTAMIENTO DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES: UNA PROPUESTA DESDE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Diana Mojica

Yolanda Quintero

En el marco del Diplomado en Derechos Humanos y Ciudadanía, bajo la línea de trabajo sobre la memoria histórica, surge esta reflexión como parte del eje temático de Educación para la Paz. En concreto, la reflexión se da en torno a narrativas sobre hechos dolorosos de la historia de Colombia, tomando como estudio de caso los hechos de reclutamiento de niños, niñas y adolescentes (NNA) como una situación asociada con las condiciones de vida en las periferias de Bogotá y con la falta de oportunidades laborales, educativas o de recreación que se constituyen en factores de riesgo y que reducen las posibilidades de construcción de proyectos de esta población.

La pregunta que motiva este trabajo es: ¿cómo construir paz, fortalecer la reconciliación y acercarnos al perdón a partir de la recuperación de la memoria histórica relacionada con episodios asociados con el reclutamiento de niños, niñas y adolescentes? La pertinencia de este tema radica en que estamos en un momento coyuntural, posterior a un proceso de paz, a pesar del cual observamos un aumento desmedido de la violencia, masacres y ocultamiento del conflicto armado (a través de eufemismos y negación de la existencia de este conflicto).

El fenómeno de reclutamiento de NNA por parte de grupos armados ilegales en Colombia quedó tipificado como delito en la Ley 418 de 1997. En estas acciones no media la voluntad de niños y niñas, sino la responsabilidad directa de grupos armados ilegales y organizaciones criminales identificadas y conocidas: las FARC, el ELN, las Bandas Criminales (Bacrim) y los grupos paramilitares (Springer, 2012):

Aún en los casos en que se ve facilitado por la vulnerabilidad social y económica de los afectados, de ninguna manera tendría lugar sin la existencia de un conflicto armado, cuya violencia produce dinámicas que alienan todos los derechos y las libertades de las comunidades sometidas y arrastra consigo, especialmente, a los más vulnerables. (Springer, 2012, p. 10)

Para que el reclutamiento se presente, requiere la existencia de redes de socialización y experiencias compartidas que acercan al niño, a la niña o el adolescente con la acción armada o ilegal. Los grupos armados reclutan activamente y moldean la experiencia de sus víctimas valiéndose de condiciones sociales, comunitarias, familiares, individuales y territoriales (CNMH, 2018). La mayoría de las víctimas han estado previamente expuestas a dinámicas de violencia severa (tomas, masacres y victimización de sus propias familias), de tal forma que se ven inclinadas a formar parte de dichos grupos.

Según cifras del Centro Nacional de Memoria Histórica (NCMH, 2018), de 16 879 casos registrados, el 49 % se dio por persuasión y el 11 % por coacción; sin embargo, no se tiene información del 49 % de los casos. Además, el 71 % de estos ocurrió en hombres, el 26 % en mujeres y un 3 % permanece sin información (CNMH, 2018).

Además de la presencia de actores armados en la cotidianidad de NNA, y de un proceso de socialización en medio del conflicto armado, el fenómeno del reclutamiento permea la experiencia de NNA a través de hechos más simbólicos como el uso del uniforme, del armamento y de las actividades desarrolladas por quienes forman parte de esos grupos.

Entre las causas del problema se encuentran las dificultades estructurales en el funcionamiento familiar, tales como abandono, negligencia, necesidad de trabajar en edades tempranas, condiciones socioeconómicas deficientes, falta tanto de garantía de sus derechos como de oferta pertinente y contextualizada de parte del Estado en términos de cobertura o infraestructura para la educación, salud, cultura, deporte y participación laboral. En menor medida, el reclutamiento se encuentra asociado con aspectos propios de la adolescencia como presencia de la pareja en el grupo armado (CNMH, 2018).

Distintas situaciones de reclutamiento han tenido cabida en hechos vergonzantes de la historia colombiana como fueron los “falsos positivos” o las ejecuciones extrajudiciales ocurridas en Soacha —municipio de Cundinamarca en el suroccidente de Bogotá—, lugar que se corresponde con la caracterización que se hizo antes de pobreza estructural, presencia de grupos armados y bandas de microtráfico, además de ser una población en la que la mayoría de sus habitantes llegaron desplazados a la periferia de la ciudad, con una alta tasa de desempleo o informalidad, con niveles altos de precariedad y falta de oportunidades (Muñoz, 2015).

Lo anterior refleja la situación de vulnerabilidad de las víctimas, no solo por la falta de garantías para el ejercicio de sus derechos, sino también por la continua manipulación a la juventud y la niñez que crece en dichos entornos. De ahí que este problema no se reduzca a un factor de violencia física, pues también existen otras

[...] formas socialmente aceptables de quitarles la vida [a NNA] al reducir posibilidades de vivir una vida digna y con sentido, representarles como posibles delincuentes o como causantes de peligro para la sociedad entera [...] no solo se mata a los jóvenes con balas, también se los mata borrándolos de la vida social, económica y política, eliminando su rostro y buen nombre de las pantallas, persiguiéndolos o señalándolos como el peligro social. Porque además del juvenicidio, entendido como eliminación física, también debemos hablar del juvenicidio social y del juvenicidio simbólico, no menos violentos e inhumanos. (Muñoz, 2015, p. 131)

En otras palabras, al ser víctimas directas de hechos como el reclutamiento, sus proyectos de vida se ven frustrados y se genera en ellos un ambiente de desesperanza, inseguridad y sinsentido, lo que pone en entredicho la vida. A la fecha, estos hechos solo son recordados por sus familiares mientras muchos más jóvenes siguen siendo estigmatizados, marginalizados y victimizados; de ello nos dan cuenta las recientes alertas tempranas de riesgo y vulneración de derechos, según la cual NNA son los principales actores que tienen riesgo de vulneración de derechos en zonas empobrecidas de Bogotá.

Esta realidad demuestra la necesidad de fortalecer el tejido social que rodea a NNA, consolidar comunidades protectoras, denunciar la vulneración de los derechos humanos, promover que los jóvenes cuenten con elementos suficientes para desarrollarse y formar en pensamiento crítico para que NNA puedan aportar desde sus múltiples perspectivas y diferenciar propuestas que beneficiarán sus proyectos de vida de aquellas que solo están enfocadas en utilizarlos como objetos en medio del conflicto.

Lo cierto es que en tiempos sociales turbulentos la población infantil ha tenido que verse implicada en prácticas que atentan contra sus derechos, especialmente cuando el tejido social en el que viven queda fracturado por muerte o ausencia de varios o todos sus familiares o por situaciones socioeconómicas que les impiden gozar de los derechos fundamentales; es esta vulnerabilidad lo que facilita el ingreso a grupos de uno u otro bando que se aprovechan para utilizarlos como espías, mensajeros, escudos humanos, explotación sexual o intereses particulares, situaciones que sin duda los afectan en su salud emocional y física, en sus principios, en su formación y en su vida afectiva, entre otros aspectos.

Este panorama, fruto de una estructura de violencia en la que incluso el Estado tiene responsabilidad, ha hecho que se mantenga la desigualdad en oportunidades para acceder a capacitación o recreación y hacer realidad los sueños personales de vida. En últimas, las consecuencias es que NNA crecen conviviendo con un tipo de cultura en la que el dinero fácil, las sustancias psicoactivas y la prostitución los involucran en tipos de dependencia laboral, moral y psicológica para propósitos ajenos que truncan su futuro.

La propuesta que suscita esta reflexión se basa en abordar la problemática desde la perspectiva de los trabajos de recuperación de memoria histórica. Según Herrera y Pertuz (2016), esta “se construye y cobra sentido en cuadros sociales cargados de valores y de necesidades sociales enmarcadas en visiones del mundo” (p.6). En los ejes de estas memorias se encuentran hechos, vivencias o experiencias cargados afectiva o emocionalmente que cobran sentido en su enlace con el presente en el acto de recordar/olvidar.

Es importante rescatar el papel de NNA en la construcción de narrativas de memoria histórica y colectiva, ya que ellos pueden dar sentido a ese pasado compartido con las víctimas como un ejercicio de reconstruir hechos del pasado y ponerse en diálogo con otros. Con lo anterior también será importante hacer un análisis de esos productos culturales que cumplen la función de ser vehículos de memoria y pasan de representar el pasado a incorporarlo de manera vivencial, con lo cual también se puede evaluar la memoria pública en contraposición con la memoria oficial.

Centrarse en el análisis de las dinámicas de reclutamiento forzado como memorias dolorosas en las que se ha querido hacer uso de NNA para alcanzar fines de poder político y económico, permite construir pensamiento crítico en los jóvenes a partir del reconocimiento de los derechos que están siendo vulnerados, la historia de esos derechos, el porqué no deberían ser vulnerados, quiénes deben protegerlos, ante quiénes

pueden exigirlos, qué papel juegan ellos mismos en la defensa de estos y en el respeto que deben tener con los derechos de otros ciudadanos.

Conocer los diferentes mecanismos de exigencia y defensa de los derechos, no centrados en la venganza o en posturas violentas, sino con el objetivo de construir paz en sus entornos cotidianos de la familia y la escuela, puede contribuir a garantizar y proteger los derechos de NNA.

Por lo anterior se propone abordar esta problemática desde la perspectiva de generación de narrativas que permitan comprender nuestra historia, pues, siguiendo a Ricoeur (2004), nuestro pasado es inmodificable, pero es constitutivo de nuestro presente, por lo cual se hace necesario identificar nuestra parte en esa historia, las posibilidades de acción, los nuevos sentidos que le podemos dar, además de identificar aquellas situaciones que se deben mantener, sanar o deshacer, de manera que una reflexión sobre nuestro pasado represente una capacidad de generar nuevos inicios (Arendt, 2015).

Es así como se acoge la perspectiva de Prada (2017), según la cual la educación para la paz se sustenta en tres elementos clave: una base institucional fundamentada en derechos y aprendizajes sobre normas; una lectura compleja del contexto, con la cual se hace un tránsito por el dolor de la violencia y se sitúa el tiempo y lugar en que ha acontecido; y un reconocimiento expreso de que todos somos dignos de estima y respeto.

De manera paralela, para esta propuesta de educación para la paz en relación con fenómenos de reclutamiento de NNA, se proponen tres fases: la primera consiste en un acompañamiento a la recuperación de memoria en relación con hechos de reclutamiento que derivaron en los falsos positivos o ejecuciones extrajudiciales; la segunda será mostrarles a los jóvenes vías diferentes para tramitar estos conflictos estructurales a través de la construcción de paz en Colombia; y la tercera busca promover en ellos iniciativas para liderar esa construcción de paz, de manera que empoderen acciones desde su papel como jóvenes constructores de paz en Colombia.

Para recuperar las memorias se retomarán las principales dinámicas de reclutamiento que han marcado situaciones en las que se ha victimizado a NNA, las causas por las cuales estas dinámicas han funcionado para fines perversos, y la visibilización de los objetivos que se persiguen con este tipo de violencia estructural con la cual se les vincula a diferentes posturas ideológicas y de economía ilegal. Como elementos para dinamizar el recuerdo de eventos alusivos a la manera como sucede el reclutamiento y cómo se asemeja a situaciones que suceden en su contexto particular, se sugiere la película *Jardín de amapolas* (2012) o las crónicas *Crecimos en la guerra*, de Pilar Lozano (2014).

Cuando los jóvenes hayan construido una reflexión en torno a estos fenómenos de la historia reciente del conflicto armado en Colombia, en las cuales una de las víctimas más afectadas han sido NNA, se procederá a mostrar las alternativas para evitar la repetición de este tipo de hechos, para lo cual se harán representaciones artísticas en las que NNA son protagonistas y contribuyen con la construcción de paz en el país, como por ejemplo el video de la canción *Para la guerra nada*, interpretada por niños.

Después de que hagan una reflexión sobre estas acciones ejecutadas por jóvenes, se trabajará para identificar la necesidad de defender el derecho a la paz, a destinar recursos para la educación, la salud y vivienda en vez de hacerlo para la guerra, y con ello reflexionar acerca de cuáles son los derechos de NNA. Esta reflexión se puede acompañar con un acto simbólico en el que cada joven haga una ofrenda a la paz con lo que considera puede aportar para ello, y al final se invite a dar un grito simbólico: ¡Para la guerra nada!

En la tercera etapa, a partir de ejemplos de otros NNA que han liderado cambios en el mundo, se les mostrará que ellos también pueden ser líderes de cambio; para ello se retomarán dos videos de Greta Thunberg y Malala Yousafzai, mujeres jóvenes que desde edades muy tempranas iniciaron su lucha por los derechos ambientales y el derecho a la educación de todos los niños, respectivamente. A partir de estos videos se iniciará un conversatorio acerca de las razones por las cuales ellas han tenido un impacto tan importante en todo el mundo, quiénes apoyan su labor y cuál es la importancia de que otros se sumen con acciones pequeñas y se desarrollen acciones colectivas. Al final se les invitará a proyectar posibles acciones que pueden empezar a liderar en su familia, comunidad o colegio, y a que identifiquen quiénes los pueden apoyar en esa labor, incluyendo profesores, amigos, familiares o conocidos.

Además de los actores principales de esta intervención, que son NNA escolarizados, se invitará a profesores de instituciones educativas para desarrollar actividades y apoyar los procesos reflexivos y de identificación de ideas creativas para consolidar y priorizar proyectos.

La propuesta señalada antes permite abrir una puerta de entrada para abordar las dinámicas de reclutamiento desde la escuela de manera que se fomente un entorno protector en el que las comunidades educativas también son agentes activos para prevenir la repetición de estos hechos dolorosos e injustificados. Además de la comunidad educativa que protege, también se proveen herramientas de pensamiento y acción que fortalecen a los mismos niños, niñas y jóvenes desde el pensamiento crítico y el conocimiento

de la historia. No obstante, sigue siendo necesario llamar a la acción al Estado para que fortalezca su presencia en los territorios, asegure la oferta necesaria en salud, educación, recreación y deporte que permita visualizar futuros posibles a quienes inician su recorrido en la vida.

La sociedad civil seguirá haciendo lo que está a su alcance, pero requiere de un Estado que garantice sus derechos, en especial de quienes requieren acciones preferenciales: niños, niñas y adolescentes. Consideramos que esta es la base institucional sobre la cual es posible construir educación para la paz.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (2015). *La promesa de la política*. Planeta.
- Bonilla, A. (2017). *Falsos positivos, 10 años después* [tesis de maestría]. Pontificia Universidad Javeriana.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) (2018). *Una guerra sin edad: Informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano*. http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2018/una_guerra-sin-edad.pdf
- Ley 1098 del 2006 (8 de noviembre), por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia. *Diario Oficial* 46.446.
- 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.
- González, A. (2019). *La memoria histórica de los falsos positivos en Soacha: una mirada desde la construcción de narrativas transmedia de los estudiantes de la Institución Educativa Santa Ana (IESA)* [tesis de maestría]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Herrera, M. y Pertuz, C. (2016). Educación y políticas de la memoria en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 79-108.
- Jelin, E. (2001). ¿De qué hablamos cuándo hablamos de memoria? *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.
- Lozano, P. (2014). *Crecimos en la guerra*. Panamericana.
- Melo Guevara, J. P. (Dir.) (2012). *Jardín de amapolas* [Película]. Sangre Films, Chirimoya Films.

- Muñoz, G. (2015). Juvenicidio en Colombia: crímenes de Estado y prácticas socialmente aceptables. En J. M. Valenzuela (Coord.), *Juvenicidio: Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España* (pp. 131-164). Ned Ediciones/Iteso/El Colegio de la Frontera Norte.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (1995). *Convención sobre los Derechos del Niño. Contribución de la Unesco*. Unesco.
- Prada, M. (2017). *Entre disimetría y reciprocidad: el reconocimiento mutuo según Paul Ricoeur*. Aula de Humanidades/Editorial Bonaventuriana.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica.
- Springer, N. (2012). *Como corderos entre lobos: del uso y reclutamiento de niñas, niños y adolescentes en el marco del conflicto armado y la criminalidad en Colombia*. Springer Consulting Services.

RECONOCIMIENTO Y CUIDADO: ESTRATEGIAS PARA MITIGAR LA VIOLENCIA HACIA LOS DOCENTES EN LA VIRTUALIDAD

Claudia Milena Ávila Zorro

Lizeth Catalina Camino Toledo

Lizeth Salazar Chivatá

La línea de trabajo de Educación para la Paz propuesta en el Diplomado en Derechos Humanos y Ciudadanía nos permitió pensar en las distintas implicaciones, dificultades o retos que pueden surgir en su construcción. Como docentes, entendemos que parte importante de la educación para la paz implica reconocer las distintas problemáticas que pueden surgir dentro del ámbito escolar, además de sugerir estrategias para su abordaje.

De ahí que nuestro interés se enmarque en la reflexión sobre los ejercicios de violencia hacia los docentes, particularmente aquellos que dentro de la estrategia “Aprende en casa”¹ se han puesto de manifiesto. Esto no quiere decir que antes de la estra-

1 “Aprende en Casa” es la estrategia adelantada por la Secretaría de Educación con el apoyo de los maestros de la ciudad para garantizar la atención de los estudiantes de los colegios oficiales y privados. Incluye dos alternativas para los estudiantes de la ciudad: recursos físicos y virtuales. Cuando se trate de recursos físicos los coordinadores y docentes entregarán el material de actividades que se deberán desarrollar en casa, junto con material de apoyo como libros o cartillas. Cuando se trate de recursos virtuales podrán acceder a material educativo que se encuentran en los medios digitales, según las indicaciones de los docentes, quienes guiarán las actividades y consultas que deberán realizar los estudiantes en las plataformas virtuales (SED, 2020).

tegia no se hayan evidenciado ejercicios de violencia en el ámbito escolar, sino que esta estrategia ha permitido vislumbrar más claramente la existencia de dichas violencias.

En ese sentido, proponemos problematizar estos ejercicios de violencia para plantear estrategias —dentro de la virtualidad y la posterior presencialidad— que posibiliten el reconocimiento y el cuidado mutuo en la comunidad educativa.

Dentro de las dinámicas que se han suscitado en el interior de la escuela en medio de la estrategia “Aprende en casa”, las prácticas pedagógicas y didácticas del aula regular fueron reemplazadas por herramientas tecnológicas y digitales que no se encontraban en la cotidianidad para la comunidad educativa, situación que ubica a docentes y estudiantes en encuentros sincrónicos que buscan garantizar una “nueva normalidad académica” que responda con el currículo y los contenidos propios de cada ciclo. De hecho, es justamente este enfoque curricular —sumado a la necesidad de atender las dificultades que supone la nueva realidad— lo que ha propiciado el descuido de otras cuestiones también relevantes dentro del ámbito educativo, tales como la relación docente-estudiante y las dinámicas de proximidad con el otro que se dan en la escuela. Esto ha generado múltiples consecuencias, como que la autorregulación se transforme, se pierda la privacidad y que cambien los tiempos y formas de interacción interpersonal.

Además se han gestado ejercicios de *cyberbullying* contra los docentes en situaciones como, por ejemplo, el ingreso arbitrario a clases por parte de externos a los que los estudiantes les facilitan el acceso para burlar o sabotear constantemente los encuentros, o como el escarnio público frente a la dificultad de algunos docentes en el uso de las TIC. Así, en ese tipo de ejercicios se manifiesta una forma de violencia hacia los docentes: “[...] el uso de la tecnología para una conducta intencional, repetida y hostil, desarrollada por un individuo o grupo para hacer daño a otros” (Dorantes *et al.*, 2019).

Esas situaciones han generado afectaciones en la salud mental de algunos docentes, quienes, al verse limitados, experimentan impotencia y frustración, pues la dinámica de la virtualidad lleva a que los ejercicios de violencia que se presentan sean desestimados, entre otras cosas porque, al ser difíciles de prevenir y trabajar, se da lugar a su naturalización.

La naturalización de la violencia hace referencia al proceso de acostumbrarse a aquellas acciones caracterizadas por la agresión en sus diversas formas de expresión; una vez se han normalizado, la violencia gana terreno en la cultura y se propaga de manera silenciosa; no solo nadie protesta, sino que termina por justificarse (López, 2017, p. 114).

Al darle lugar a la naturalización de los ejercicios de violencia se desestima el daño que generan en el otro —en este caso en los docentes— y se les da cabida dentro de la cotidianidad; por ello es necesario pensar y construir espacios de reflexión en los que se expongan esos ejercicios que transitan en la escuela para que, a partir de distintas estrategias, se propicie en la comunidad educativa el reconocimiento y cuidado mutuo como una forma de mitigación de estos.

En cuanto al reconocimiento, aunque los trabajos y acepciones que se han propuesto dentro del quehacer filosófico y pedagógico son múltiples, la noción a la que hacemos referencia es la de *reconocimiento mutuo* planteada por Paul Ricoeur y trabajada por el profesor Manuel Prada (2016), quien sostiene que el reconocimiento mutuo es “[...] un referente mediante el cual cada uno de nosotros se asume como miembro de un grupo, sujeto de derechos, ciudadano, persona digna de estima y respeto, y a los otros como sus semejantes” (p. 290). De ese modo, asumirse y asumir a los otros dentro del reconocimiento mutuo implica que cuestionemos la forma en la que vivimos juntos, que proponamos nuevas formas de relacionarnos, y también que construyamos escenarios en los que proyectemos la sociedad que queremos ser (Prada, 2016, p. 291). En ese orden de ideas, el reconocimiento tiene un papel fundamental dentro de la mitigación de la violencia en la escuela, pues es lo que permite asumir a los otros como un semejante digno de estima y respeto. Lo que se promueve desde allí es una ética del cuidado como una posibilidad de mitigación de la violencia dentro de nuestra cotidianidad en la escuela. Al respecto, Ruiz y Prada (2020) señalan que

Una escuela que pone en el centro de la experiencia formativa los derechos de los otros es una escuela orientada hacia la construcción de condiciones sociales en las que es posible y tiene sentido la reciprocidad. Si cada estudiante, cada actor escolar logra comprometerse, en serio, en el respeto de los derechos de los otros, la dinámica escolar no es otra que la del *cuidado mutuo*. (p. 136)

Consecuentemente, para mitigar los ejercicios de violencia que surgen en el contexto escolar, sugerimos que dentro de la Cátedra para la Paz se programe un espacio quincenal o mensual que invite a la comunidad educativa a diferentes encuentros en los que se desarrollen estrategias pedagógicas² alrededor del reconocimiento y cuidado mutuo; entre dichos encuentros están:

2 Para cada estrategia sugerida se propone un material específico (véase anexo 1).

- Estudios de caso: les presentarán a los estudiantes y padres de familia situaciones de violencia en el contexto escolar para que se problematice y reflexione sobre el trato que reciben los docentes en los diferentes escenarios educativos.
- Juegos de roles: los actores de los conflictos, es decir docentes y estudiantes, personificarán las características más relevantes frente a diversas actitudes y comportamientos en los que se promueve o ejerce la violencia hacia el otro.
- Cine-foro: se presentarán piezas audiovisuales en las que se muestren situaciones de *ciberbullying* a los docentes, problematizando los comportamientos de quienes las realizan y las naturalizan.
- Narrativas: por medio de cuentos, canciones e historias de vida se abordarán situaciones de violencia cuyo análisis permita promover el diálogo intergeneracional entre toda la comunidad educativa.

Contar con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa ayuda a promover el diálogo frente a los diferentes ejercicios de violencia, dando lugar al análisis, la comprensión y el reconocimiento de los lugares que cada uno tiene dentro de la problemática y su naturalización. De esta manera se busca que la misma comunidad educativa plantee estrategias de desnaturalización, mitigación y posible solución a estos ejercicios desde las prácticas cotidianas en la escuela.

Después de aplicar e implementar las estrategias sugeridas antes, se plantea desarrollar el foro institucional “Para la violencia, nada”, un espacio posibilitador de reconocimiento mutuo en el que se puedan exponer las diversas experiencias y propuestas que surjan a raíz de los talleres desarrollados, y que también permita la construcción conjunta de prácticas que motiven al cuidado.

Así, desde nuestro rol como docentes, en los encuentros podríamos ubicarnos en la perspectiva de mediador o posibilitador de la estrategia propuesta para dinamizar y centralizar los resultados que emerjan de cada uno de los espacios para que estos puedan contribuir en la mitigación de la violencia y en el reconocimiento y cuidado mutuo.

Desde nuestras áreas y espacios de trabajo hemos podido observar e incluso vivir ejercicios de violencia, y por eso mismo entendemos que es una responsabilidad

nuestra y de la sociedad colombiana proponer y construir estrategias que permitan pensar en una educación para la paz en la que todos participemos, aportemos, y en la que, consecuentemente, no se dé lugar a la violencia. Este trabajo en nuestras escuelas y en nuestro país es urgente e importante:

Sobre todo hoy [...] es inaplazable la transformación de la escuela. Entre otras cosas porque la cruda realidad del país ya la está cambiando en una dirección poco deseable. Lo que en una sociedad normal no pasa de ser un conflicto de chicos, en una sociedad impregnada de violencia se hace peligroso. (Cajiao, 1999, p. 31)

Ahora bien, en el diplomado hemos encontrado una apuesta muy interesante en la manera de abordar las problemáticas que pueden surgir en la apuesta por una educación para la paz. Conceptos como reconocimiento, cuidado, memoria y enfoque diferencial, entre otros, nos han invitado a reflexionar sobre cómo desde nuestro rol como docentes y ciudadanas podemos trabajar y aportar en la construcción de una escuela y, ojalá, un país en el que sea posible buscar mejores formas de relacionarse, de reconocer al otro como alguien importante, valioso, y así mismo como alguien que puede dar y recibir cuidado. Es justamente esa reflexión la que nos mueve a proponer que se trabaje alrededor de la mitigación de una violencia que, si no se cuestiona, se seguirá naturalizando día a día, convirtiéndose en la realidad constante de nuestro país.

En ese sentido, quien desee trabajar este problema podrá hacerlo desde una perspectiva de investigación social con un enfoque mixto (cuantitativo-cualitativo) en el que se indague sobre qué ejercicios de violencia se dan en la escuela y si estos son naturalizados; en este caso, sugerimos que se contemple el antes y después de la virtualidad, aplicando las estrategias sugeridas y determinando su viabilidad. Esto permitirá evidenciar el impacto que pueda tener la propuesta dentro la comunidad educativa, y así mismo determinar qué prácticas pueden favorecer el reconocimiento y cuidado mutuo.

Esperamos que nuestra propuesta trascienda el espacio escolar y que también posibilite la construcción de posturas críticas frente a la realidad violenta que atraviesa nuestro país, la cual termina por ser naturalizada, e incluso justificada. Será una responsabilidad de todos abordar este tema, pues parte del trabajo que implica pensarlo es proponer espacios de transformación y de construcción de la sociedad que queremos y necesitamos.

REFERENCIAS

- Cajiao, F. (1999). Maltrato, violencia y estructura familiar. En *Violencia en la escuela*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Alcaldía Mayor de Santafé de Bogotá. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/289>
- Dorantes, J., Zárate, L. O. y Rivera, E. A. (2019). *Maestros en acción ante el cyberbullying en la escuela*. Imaginaria Editores.
- López, D. (2017). De la naturalización de la violencia a la banalidad del mal. *Ratio Juris Unaula*, 12(24), 111-126.
- Prada, M. (2016). *Entre disimetría y reciprocidad: el reconocimiento mutuo según Paul Ricoeur*. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/102251>.
- Prada, M. y Ruiz, A. (2017). El pacto de cuidado. Sobre la educación del niño como sujeto de derechos. En A. Ruiz y M. Quintero (Eds.), *Educación, política y subjetividad* (pp. 15-40). Universidad Pedagógica Nacional.
- Ruiz, A. y Prada, M. (2020). *Didáctica de la fantasía: la formación del niño como sujeto de derechos*. Universidad Pedagógica Nacional/La Carreta Editores.
- Secretaría de Educación Distrital (SED) (2020). *Estrategia "Aprende en casa"*. <https://www.redacademica.edu.co/estrategias/aprende-en-casa>

ANEXO 1

Estudios de caso

- https://www.youtube.com/watch?v=CxV5MigXeVc&ab_channel=ZaiGames
- https://www.youtube.com/watch?v=V6mGD7dZOco&ab_channel=ModierMan
- <https://www.youtube.com/watch?v=00yasJGMNz8&feature=youtu.be>
- <https://www.rcnradio.com/colombia/eje-cafetero/estudiante-golpeo-un-profesor-que-le-reclamo-por-usar-el-celular>

Cine-foros

- *El profesor* (2011) Tony Kaye
- *Precious* (2009) Lee Daniels

Canciones

- *Para la guerra, nada* (Martha Gómez)
- *Maestro* (Mercedes Sosa)
- *Oro negro* (Ana Tijoux)

Cuentos

- *Tengo miedo* (Ivar da Coll)
- *Supongamos* (Ivar da Coll)
- *No, no fui yo!!* (Ivar da Coll)
- *No te rías Pepe* (Keiko Kasza)

Historias de vida

Cada participante podrá compartir sus experiencias y reflexiones suscitadas en dichos momentos de su vida.

EL ACOSO SEXUAL EN ENTORNOS UNIVERSITARIOS EN BOGOTÁ: ¿UNA CONDUCTA NORMALIZADA?

Daniela Bernal Aragón

Daniela Fúquene Vargas

Laura Esther Nieto Romero

El presente documento, enmarcado en el eje temático de “Educación para la paz”, se sustenta en la convicción de que a partir de la educación se pueden modificar conductas que afectan la convivencia de la ciudadanía, ya que esta puede ser un escenario propicio para la implementación de herramientas y la adquisición de habilidades para la interacción social a partir del reconocimiento de los derechos humanos.

El acoso sexual es una problemática presente en diversos espacios de interacción social. Es importante abordar esta problemática en los entornos universitarios de Bogotá dado que denota comportamientos que vulneran los derechos humanos, los cuales generan repercusiones en el diario vivir al convertirse en una práctica socialmente aceptada. Por eso es necesario identificar oportunidades de intervención pedagógica que confronten la normalización de estas conductas, y conlleven a un cambio en las dinámicas y relaciones sociales de los ciudadanos que comparten estos espacios.

Según cifras de la Fiscalía General de la Nación, las denuncias por acoso sexual en entornos universitarios pasaron de 4 en el 2008, a 1656 en el 2017; cada día se

reportaron por lo menos 4 casos, con un nivel de impunidad de un 98 % (Calle y Hernández, 2018). Lo anterior no se debe únicamente al aumento de casos, sino también al incremento de denuncias que se han dado gracias a que las víctimas han adquirido más valor para denunciar y visibilizar esta problemática.

Sin embargo, y pese a estar tipificado como un delito en la Ley 1257 del 2008, son pocas las universidades que han implementado protocolos de atención a víctimas de esta situación. Sustentados en la autonomía universitaria y la libertad de las directivas de estos centros educativos de adoptar sus propios protocolos, los lineamientos definidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) no son de carácter vinculante ni obligatorio. Esto se traduce en que solo 40 de 200 universidades cuentan con los protocolos o rutas de atención para violencia o acoso sexual, según el estudio realizado por la Universidad Nacional y la Universidad Central (Valencia, 2019).

Dada la falta de mecanismos para la atención de estos casos, y la carencia de espacios de sensibilización en los que se reconozca y se condene ese tipo de conductas, la presente propuesta se enfocará en abordar el acoso sexual presente en las universidades de Bogotá, evidenciando que este problema no se limita solo al aula de clases o a la relación entre estudiantes y docentes; el acoso sexual se puede presentar entre estudiantes, profesores, directivas, personal administrativo o de servicios generales que hacen parte de la institución.

Como dijimos, la normalización del acoso sexual en entornos universitarios se evidencia en los índices cada vez mayores de víctimas y la ausencia de protocolos de atención, lo cual denota la poca prioridad o relevancia que se le ha dado al tema. De igual forma, las conductas que se enmarcan en la práctica de acoso sexual son aceptadas o validadas en el marco de las interacciones sociales, razón por la cual es necesario establecer y desarrollar espacios tanto de sensibilización como de formación en los que se incentive la adopción de posiciones respetuosas de los derechos de cada persona a partir del reconocimiento de los límites y las libertades para ejercerlos.

Esta problemática genera impactos negativos en las personas que ven vulnerados sus derechos en tres dimensiones:

1. *En lo personal*: se ve lesionada su autoestima, generando miedo, culpa, vulnerabilidad, entre otras consecuencias emocionales y psicológicas.
2. *En lo social*: se evidencia un señalamiento de las otras personas al considerar que la responsabilidad del acoso recae en la víctima. Así mismo, se

evidencia una desprotección por parte de las instituciones al no contar con un acompañamiento y al no penalizar a la persona que vulnera sus derechos.

3. *En lo académico o laboral*: hay repercusiones en el desempeño de la persona afectada al alterar sus dinámicas y su forma de relacionarse en estos espacios (cambios de actitud y vestimenta, poca atención en las tareas a realizar, desinterés y sensación de vulnerabilidad).

En todas estas situaciones, los victimarios adoptan posiciones basadas en juicios morales para justificar sus actos o conductas. Albert Bandura (1999) definió estos juicios como mecanismos de desconexión moral en los que el individuo legitima sus acciones, desconectando selectivamente las repercusiones de estas y las sanciones que pueden recaer en sí mismos. En dicho escenario, es posible identificar dos tipos de desconexión moral que trasladan la culpa a la víctima: el *desplazamiento de la responsabilidad* y la *atribución de la culpa*, motivando a que se asuma como propia la causa del daño ocasionado (Bandura, 1999). Sumados estos dos elementos, se obstaculiza el proceso de denuncia y la visibilización de la problemática al restarle responsabilidad a la persona que lleva a cabo este comportamiento (Rubio *et al.*, 2019).

Para abordar este problema es necesario generar espacios pedagógicos en los que, a partir de la identificación de la vulnerabilidad propia, se reconozca la vulnerabilidad de la otra persona, haciendo un llamado a la responsabilidad comunitaria, e incentivando un rol de cuidado y protección sobre la persona y sus derechos (Prada y Ruiz, 2018). Así, a partir de la comprensión de la realidad, los sentimientos o la vulnerabilidad del otro se puede fomentar la empatía, modificar comportamientos inadecuados y reprochar conductas antes validadas para hacer frente al fenómeno del acoso.

Para buscar solución a esta situación, se propone implementar una estrategia pedagógica en las universidades que contemple las siguientes actividades, enfatizando en que deben ser periódicas y sostenibles en el tiempo. De igual forma, es importante que estas campañas se den bajo una lógica institucional y no administrativa al ser incorporadas dentro de las prácticas de la universidad y que no dependan exclusivamente de la posición de las directivas.

1. Jornadas de sensibilización en las que se expongan las conductas catalogadas como acoso a partir de muestras artísticas y culturales realizadas por miembros de la comunidad universitaria (estudiantes, docentes, personal administrativo y

directivas). Con estas acciones se busca que los individuos se identifiquen con el otro y, a través de la generación de empatía, asuman posiciones de rechazo y señalamiento hacia los actos representados. De esta manera se puede incidir en la visión que tienen respecto al acoso, ampliando su comprensión y brindando herramientas de identificación y prevención.

2. Jornadas de pedagogía en las que se presente el marco legal que tipifica el acoso sexual como un delito en Colombia, y se señalen los canales y las rutas de atención institucional definidas para estas situaciones en conjunto con la Policía Nacional y las entidades públicas del orden territorial correspondiente.
3. Jornadas de pedagogía en las que se exponga el protocolo de atención y prevención del acoso vigente en la universidad. En caso de no contar con un protocolo, se sugiere crear espacios participativos para su formulación y aplicación en la institución, vinculando a los estudiantes, los docentes, el personal administrativo y las directivas.
4. Firma del pacto por un entorno universitario libre de acoso entre todos los actores inmersos en este espacio como evidencia del compromiso social y conjunto de rechazo hacia estas conductas; también se garantizaría un acompañamiento a las víctimas, la prevención del acoso y el cumplimiento de los protocolos definidos para su atención integral.
5. Campañas comunicativas por medio de los canales institucionales, las redes sociales y los medios alternativos de comunicación para visibilizar la problemática y transmitir mensajes claros de prevención y rechazo hacia las conductas de acoso en las universidades, posicionando el tema en la agenda institucional.
6. Jornadas de pedagogía enfocadas en los padres de familia y estudiantes, realizadas en la semana de inducción, para dar a conocer la problemática, la tipificación del delito, los mecanismos de prevención existentes, las rutas de atención institucionales vigentes definidas por el Estado y la importancia de fortalecer los lazos de confianza con sus hijos para abordar el acoso, en caso de presentarse.

Si bien estas actividades pueden llevarse a cabo en distintos momentos, se sugiere que las jornadas de sensibilización y pedagogía se realicen de manera permanente con todas las personas pertenecientes a la institución desde el momento en el que se vinculan a esta. Las actividades permitirán que las personas, desde su rol y sus capacidades, asuman posiciones claras frente al acoso, lo cual incidirá en sus comportamientos y los

motivará a tomar decisiones de manera informada al entender la responsabilidad que tienen como parte de la comunidad de actuar ante estas situaciones.

A partir de dichos espacios de pedagogía, y retomando los aprendizajes adquiridos, cada miembro de la comunidad universitaria podrá adoptar una posición que refleje la responsabilidad del cuidado del otro y evite justificar conductas vinculadas al acoso al desconectarse de la realidad. Para ello, es importante enmarcar estos comportamientos en las siguientes dimensiones:

1. *En lo personal*: recordar la importancia de denunciar los casos de acoso ante las autoridades competentes para visibilizar el problema y compartir la información disponible sobre los servicios de atención. Además, es importante no caer en el desplazamiento de la responsabilidad hacia la víctima para no revictimizarla o que esta asuma la culpa por la situación presentada.
2. *En lo social*: asumir una posición de cuidado del otro a partir de la identificación de la propia vulnerabilidad y la empatía generada por la interacción. También es necesario tanto rechazar en espacios sociales el acoso, como acompañar a la víctima y creer en ella para no caer en posiciones que sean catalogadas como aceptación de la conducta. Finalmente, se debería generar una concientización sobre la importancia de contar con protocolos y mecanismos que penalicen estas conductas, tanto social como penalmente, siendo críticos respecto a la ausencia estatal que, desde las instituciones del Estado, se evidencia frente al problema y las medidas a implementar.
3. *En lo académico o laboral*: asumir una posición de escucha a la víctima para así comprender su situación y acompañar su proceso de atención hasta donde ella lo permita. En este ámbito también es importante contar con el apoyo de un tercero para garantizar que la víctima de acoso cuente con un espacio que le brinde seguridad y le permita continuar con sus actividades, procurando la garantía y el ejercicio de sus derechos.

Para llevar a cabo estas intervenciones pedagógicas, es necesario contar con la participación y el compromiso de distintas instancias como:

1. *Bienestar Universitario*: primer punto de contacto para la identificación de la problemática y la atención a las víctimas de acoso en los entornos universitarios. De igual forma, en esta área recae la responsabilidad de

llevar a cabo las jornadas de sensibilización, las jornadas de pedagogía, la construcción del pacto contra el acoso, y el desarrollo de las campañas de prevención y rechazo hacia estas conductas.

2. *Directivas de las instituciones educativas*: tomadores de decisiones que deben asumir un compromiso con la comunidad universitaria para darle importancia al problema, priorizándolo en la agenda institucional. Así, las decisiones serían más claras para abordar la problemática y se traducirían en medidas concretas, como la definición de un protocolo de atención y la firma de un pacto por un entorno universitario libre de acoso.
3. *Comunidad universitaria (estudiantes, docentes y personal administrativo)*: receptores de la información brindada por parte de las directivas y de Bienestar Universitario en relación con el acoso. De igual forma, son replicadores de buenas prácticas y conductas a partir de los conocimientos y mensajes recibidos, los cuales se traducen en comportamientos y conductas respetuosas del otro como un igual y de sus derechos.

Dado que el acoso sexual en entornos universitarios tiene incidencia en otros espacios sociales, como los alrededores de las universidades, al igual que en otros puntos de encuentro e interacción social, es importante vincular a otros actores en los procesos de sensibilización, pedagogía, prevención y rechazo a las conductas de acoso.

En primer lugar, es necesario que los miembros de la comunidad universitaria trasladen a sus entornos familiares la información y los conocimientos adquiridos en relación con la identificación y prevención de prácticas de acoso para que sean replicadores de buenas prácticas y conductas. En segundo lugar, es importante que en los entornos inmediatos a los espacios universitarios, como establecimientos comerciales, culturales u otros lugares de interacción social en los que se encuentren estas personas, se construyan alianzas que permitan replicar la información priorizada sobre la identificación y prevención del acoso para dar un mayor alcance a la pedagogía realizada con la comunidad universitaria. Por último, es indispensable que las instituciones educativas tengan una relación de trabajo coordinado y conjunto con las entidades locales (o distritales, según sea el caso) para abordar la problemática del acoso sexual, enfatizando en la prevención y el rechazo a estas prácticas, y la debida atención y respaldo a las víctimas.

Para cerrar esta reflexión y propuesta pedagógica, es importante señalar que como ciudadanos somos responsables de asumir posiciones claras de rechazo frente al acoso, dando prioridad a la atención integral a la víctima, adoptando comportamientos

basados en el cuidado, la protección y la escucha activa, y procurando la identificación y prevención de estas conductas en espacios de interacción social. Se deben entonces tomar decisiones claras como fomentar la denuncia, la visibilización del acoso evitando el silencio y el señalamiento social de esas conductas.

De igual forma, es deber de los ciudadanos replicar buenas prácticas contra el acoso enfocadas en la identificación, la prevención y el rechazo hacia este para generar espacios seguros más amplios y que trasciendan de los espacios educativos. Puntualmente en el caso de los entornos universitarios, es fundamental contar con los aportes de estudiantes y egresados que hayan sido víctimas o hayan presenciado prácticas de acoso sexual para construir conjuntamente espacios, protocolos y pactos de prevención y rechazo hacia esta problemática, teniendo en cuenta dos elementos: la capacidad de escucha activa a las víctimas, y la concientización frente a que el acoso sexual puede presentarse en cualquier contexto, bajo cualquier relación de poder y sin distinción alguna en cuanto a la persona vulnerada en sus derechos humanos.

A partir de este caso de estudio, y basadas en nuestros conocimientos y experiencias académicas y laborales, consideramos que los siguientes temas fueron novedosos e interesantes en el desarrollo del diplomado: tipos de desconexión moral (Bandura, 1999; Rubio *et al.*, 2019); construcción de memoria (Herrera y Pertuz, 2016); cuidado y empatía junto con los roles de persona cuidadora y persona cuidada (Prada y Ruiz, 2018); y la infancia en el conflicto armado (Torres, Cárdenas y Pertuz, 2018). Dichos temas y conceptos han permitido ampliar nuestra visión sobre la forma como analizamos al ser humano, la sociedad y las dinámicas generadas a partir de la toma de decisiones de cada individuo dentro de una comunidad. De igual forma, han generado en nosotras una forma diferente y más empática de comprender la realidad política y social del país a partir de nuestras propias experiencias, entornos, y dinámicas académicas y laborales.

REFERENCIAS

- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193-209. <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1999PSPR.pdf>
- Calle, H. y Hernández, J. M. (15 de noviembre del 2018). Universidades se rajaron resolviendo el acoso sexual. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/universidades-se-rajaron-resolviendo-el-acoso-sexual/>
- Herrera Cortés, M. y Pertuz Bedoya, C. J. (2016). Educación y políticas de la memoria en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 79-108.

- Ley 1257 del 2008 (4 de diciembre), por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* 47.193.
- Prada Londoño, M. y Ruiz Silva, A. (2018). Vulnerabilidad, cuidado y educación para la paz. En *Galería de los sueños. La educación para la paz desde el aula* (pp. 85-102). CIMHM/Fundación Konrad Adenau Stiftung/PUJ.
- Rubio-Garay, F., Carrasco Ortiz, M. Á. y García Rodríguez, B. (2019). Desconexión moral y violencia en las relaciones de noviazgo de adolescentes y jóvenes. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 28(1), 22-31.
- Torres, E., Cárdenas, Y. y Pertuz, C. (2018). La infancia y los niños en tiempos de guerra: el caso de Nicaragua, El Salvador y Guatemala. *Revista Palabra: Palabra que Obra*, 18, 194-215.
- Valencia, N. (19 de septiembre del 2019). *Preocupante cifra de acoso sexual en las universidades de Colombia*. Conexión Capital. <https://conexioncapital.co/preocupante-cifra-acoso-sexual-universidades-colombia/>

NATURALIZACIÓN DE LA INTIMIDACIÓN ENTRE ESTUDIANTES

Martha Liliana Aguirre Londoño

Luz Dary Gómez Herrera

Ingrid Adriana Soler Mora

La paz concebida como la facultad de los seres humanos de vivir pacíficamente con una sana convivencia social es uno de los ejes transversales que guía el sistema educativo en nuestro país. De hecho, en el 2015 se estableció bajo decreto la implementación de la Cátedra de Paz en todas las instituciones educativas del país de carácter tanto oficial como privado. Esta cátedra gira en torno a tres temas: cultura de paz, desarrollo sostenible y educación para la paz; este último apunta a la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, y el respeto por la pluralidad, los derechos humanos y el derecho internacional humanitario (Decreto 1038 del 2015), y ha sido escogido como línea de trabajo de este proyecto.

La educación para la paz propone desarrollar temas y problemáticas de la actualidad que compartimos con un enfoque crítico, profundo y serio, integrando competencias sociales de la educación para la vida basadas en el respeto a los derechos y a

las diferencias de todos, y buscando como fin la construcción de la paz, la resolución de conflictos y la prevención de la violencia y sus diferentes tipos de manifestaciones.

A partir de la Cátedra de Paz, y concretamente desde el tema de educación para la paz, se proponen en este documento espacios de diálogo y actividades orientadas a la desnaturalización de la violencia en los espacios escolares, ya que este contexto afecta diariamente a los jóvenes y caracteriza a la mayor parte de planteles educativos de nuestro país.

Es frecuente encontrarse en las instituciones educativas con casos de intimidación, y agresiones físicas, verbales y psicológicas, ejercidas por individuos o por grupos generalmente contra otras personas que son en su mayoría incapaces de ejecutar acciones en defensa propia. Se pretende entonces hacer una reflexión que permita avanzar en la comprensión del fenómeno, y así aportar positivamente con sugerencias de acciones de intervención que minimicen el problema y contribuyan a la prevención de situaciones de violencia en estos espacios.

POBLACIÓN

Esta propuesta está inspirada en el trabajo con un grupo de estudiantes de grado décimo, jornada tarde, del colegio Class. Esta institución educativa está ubicada en Bogotá, en la zona octava de Kennedy. Atiende estudiantes desde la primera infancia hasta grado once en dos jornadas diurnas, y cuenta con más de treinta años de experiencia en la formación de niños y jóvenes, principalmente del suroccidente de la ciudad. La población estudiantil de esta institución es mixta entre los estratos 1 y 2, y en su mayoría pertenecen a los barrios Roma, Class, Britalia, Patio Bonito, Bosa y Soacha, donde viven en un sector residencial, industrial y comercial. Muchas familias se dedican como actividad económica al reciclaje, la compra y venta de chatarra, las bodegas industriales y laboran en la corporación de abastos de Bogotá Corabastos, la cual es una fuente muy importante de trabajo para muchos de ellos. La misión de la institución es orientar su labor educativa hacia el respeto por los derechos humanos, la preservación del medio ambiente, las artes y los valores culturales para lograr un ciudadano comprometido con la sociedad.

Sin embargo, la pretensión de la propuesta es que sirva para ser aplicada en distintas instituciones educativas que presenten características similares a las aquí expuestas.

DETERMINACIÓN DEL PROBLEMA, SUS CAUSAS Y EFECTOS

Ante el problema de la naturalización de la intimidación entre estudiantes, se encontraron como causas macro factores externos como la violencia intrafamiliar y la débil formación en valores, al igual que actos violentos dentro y fuera de la institución como mecanismo de resolución de conflictos. En términos micro, el uso de la intimidación como método de control y sumisión del grupo, y el uso frecuente de lenguaje ofensivo y soez como forma de comunicación entre pares fueron las causas principales.

Las consecuencias de estos hechos también tienen lugar en distintas esferas: a nivel macro se evidencia un deterioro del tejido social y altos índices de deserción escolar; y a nivel micro se manifiesta un bajo rendimiento académico de los estudiantes y afectación en su salud emocional.

REFLEXIÓN SOBRE EL CASO

La intimidación o acoso escolar representa una de las mayores problemáticas en el ámbito convivencial a las que se ven enfrentados diariamente los estudiantes del colegio Class. Hablar de acoso escolar refiere a una serie de instigaciones, provocaciones, discriminación por razones de género, etnia, religión y orientación sexual, amenazas, insultos, ofensas y humillaciones repetidas entre estudiantes y que son pronunciadas con bastante familiaridad. Nansel (2001, citado en Orpinas y Horne, 2006, p. 147), señala que

[...] un alumno sufre intimidación escolar cuando otro estudiante, o grupo de estudiantes, dice o hace cosas desagradables contra él o ella. También es intimidación escolar cuando a un alumno se le molesta de manera repetida en alguna manera que no le agrada.

Esta problemática no es nueva, y en la institución educativa estas formas de actuación en las que se humilla permanentemente a la víctima por sus características, se atormenta con apodosos ofensivos, se insulta, se excluye, etc., hacen parte del diario vivir en el ambiente escolar. La realidad es que los estudiantes se acostumbraron a este tipo de acciones que enaltecen la agresión en todas sus formas. Por otra parte, se percibe indiferencia por parte de los padres o cuidadores frente a las reacciones violentas de los niños y adolescentes.

CUIDADO Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Derivado de la dignidad humana, todos los seres somos merecedores de respeto más allá de cualquier diferencia de raza, cultura, religión o incluso discapacidades. Este principio, a pesar de ser evidente, no se materializa en la manera como nos relacionamos unos con otros, de allí que la escuela pueda ser un escenario propicio para orientar y enseñar a los niños y jóvenes a ser solidarios, a valorar al otro, y a construir una ciudadanía más consciente y responsable con los derechos del otro.

Al respecto proponemos el *pacto de cuidado* como herramienta para la construcción de una cultura sin violencia en la que el contexto escolar se convierta en una experiencia enriquecedora que permita al estudiante comprender que su principal deber dentro de la escuela es el respeto de los derechos de los otros y le dé la oportunidad de reconocer nuevas formas de manejo del conflicto. Todo lo anterior se haría tomando como punto de partida el principio del cuidado mutuo.

DESNATURALIZACIÓN DE LA INTIMIDACIÓN EN LA ESCUELA

El rol de los docentes frente al proceso de desnaturalización de la intimidación en la escuela apunta a planificar actividades orientadas a la prevención, la atención y el seguimiento de las situaciones que se presenten en estos casos. En ese orden de ideas, es fundamental que los docentes se capaciten en el manejo de esta problemática para poder diseñar asertivamente planes de acción.

Así mismo, en cualquier proceso de restauración de derechos vulnerados y la reconciliación de los actores en conflicto es necesario tener el acompañamiento oportuno de los profesionales especializados de la salud mental, puesto que es evidente y necesario analizar el comportamiento de los ofensores y atender las secuelas psicosociales de aquellos que fueron violentados. Realizar un análisis y diagnóstico psicológico a tiempo puede evitar la repetición de los hechos de violencia o un impacto emocional negativo a futuro.

En aras de promover la justicia restaurativa como estrategia para la resolución de conflictos al interior de las instituciones educativas, es pertinente brindar capacitaciones dirigidas a padres de familia y al cuerpo docente, con el objeto de generar una apropiación de dicha estrategia y unificar métodos para su eficiente aplicación. Así, se dará cumplimiento al principio de corresponsabilidad en la educación de niños y adolescentes por parte de los cuidadores, los educadores, la sociedad y el Estado.

Dichos procesos formativos no solo deben estar orientados a poner en marcha un modelo de justicia restaurativa, sino también a dar a conocer las raíces normativas y legales para tener un mejor entendimiento de este.

Por otra parte, existen unos principios rectores que constituyen el deber frente a la materialización del respeto a las garantías mínimas de los menores. Estos incluyen la supervivencia y el desarrollo de los niños, que se traduce en los derechos a recibir una alimentación adecuada, servicios públicos básicos, salud, tiempo libre, recreación, actividades culturales, educación oficial, atención primaria e información sobre sus derechos.

En ese orden de ideas, como estrategia metodología para que los niños y adolescentes puedan conocer sus derechos y las rutas para exigir su cumplimiento, se plantea el acompañamiento de un abogado en el desarrollo de la Cátedra de Paz para que socialice el universo de elementos normativos expedidos para regular los derechos que revisten a los menores, en especial los consagrados en el Código de la Infancia y la Adolescencia y la Ley de Convivencia Escolar.

Los niños, adolescentes y jóvenes pasan gran parte de su tiempo en la escuela. Es en este escenario donde se deben fomentar espacios de reflexión a fin de lograr concientizar a los estudiantes sobre el respeto a las diferencias en el marco de los derechos y contribuir así a la construcción de la paz desde su cotidianidad. Así mismo, es fundamental promover la noción de conflicto como inherente a la convivencia y como una oportunidad para mejorar.

Como acciones concretas para solucionar el problema planteado sugerimos siete estrategias:

ESTRATEGIA 1: ENFOQUE DE JUSTICIA RESTAURATIVA EN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

La escuela debe propiciar espacios democráticos que den pie a la justicia y la equidad. Desde la perspectiva restaurativa, la tarea es ver el conflicto como una oportunidad pedagógica de cambio, en la que todos pueden desempeñar un papel mediador para hacerle comprender al estudiante las reales consecuencias de sus actos cuando se daña a los demás y cómo se puede mitigar la violencia con acciones reparadoras.

Dentro de las estrategias restaurativas están el acompañamiento, el seguimiento, el diálogo, la toma de conciencia, y la búsqueda de la verdad a partir de la reflexión,

la concertación y la reparación. Es tarea de todos los integrantes de la comunidad ser consecuentes con el compromiso, velar de forma estricta y rigurosa por la sana convivencia, asumir las consecuencias de sus actos, y ejercer los derechos y deberes que les corresponden.

Una de las ventajas de este enfoque es situar el diálogo, la reflexión y la empatía como ejes en la resolución de los conflictos, en los que prime el cuidado y el amor que cada uno de los miembros de la institución pueda darle al estudiante.

ESTRATEGIA 2: LA ESCRITURA COMO HERRAMIENTA DE PAZ

Diversas actividades que impliquen producción textual pueden contribuir a la prevención y la desnaturalización de la intimidación en el ambiente escolar. Por ejemplo, se puede solicitar a los niños que redacten una carta donde manifiesten su apoyo a compañeros que han sido o son víctimas de esta práctica. Por otra parte, la elaboración de un decálogo para hacer frente al acoso escolar puede convertirse en una actividad que permitirá reconocer la problemática y plantear posibles soluciones a través de reglas simples que se orienten al rechazo de la intimidación escolar.

ESTRATEGIA 3: LA LITERATURA JUVENIL PARA ABORDAR LA INTIMIDACIÓN

Según Fisher (2005), la literatura juvenil aborda temas relacionados con la intimidación escolar que, tratados de manera auténtica y asertiva, pueden servir como herramienta de prevención de conductas relacionadas con este tema. A continuación, sugerimos algunos títulos:

- *La niña silencio* de Cecile Roumiguere (ilustraciones de Benjamin Lacombe).
- *La lección de August* (Saga Wonder) de Raquel Palacio.
- *La historia de Julián* (Saga Wonder)
- *El club de los raros* de Jordi Sierra I Fabra.

ESTRATEGIA 4: EDUCAR EN EL ASOMBRO

Según L'Ecuyer (2012), para que el asombro se dé en el niño, este debe encontrarse en un entorno que lo respete. Por consiguiente, es ineludible considerar su desarrollo

afectivo, biológico e intelectual. El punto de partida de esta estrategia está relacionada con la idea de que todos nacemos con el deseo de conocer y con la capacidad de asombro, que encuentra su dificultad para desarrollarse en un mundo de sobreestimulación y en un sistema educativo mecanicista.

Para conservar esta capacidad de asombro, desde la escuela se sugiere, en primer lugar, velar por promover una motivación constante; en segundo lugar, tener en cuenta los diversos ritmos de aprendizaje permite que los niños y jóvenes no caigan en la frustración por no tener la capacidad de desarrollar su aprendizaje al ritmo de sus demás compañeros; en tercer lugar, el contacto con la naturaleza puede estimular la creatividad y aumentar la concentración.

ESTRATEGIA 5: SENSIBILIZACIÓN CON HISTORIAS REALES

El estudio de casos en el aula permite analizar de manera crítica las historias de vida que han vivido o han tenido que vivir otras personas relacionadas con la intimidación y que las comparten a través de sus testimonios reales, aportando consejos para los actores de este conflicto. Se proponen siete situaciones relacionadas con la exposición de casos cotidianos que suceden en los ámbitos escolares y que pueden ser objeto de conflicto debido a las reacciones que causan en los estudiantes.¹ Para esta actividad se sugiere hacer grupos de pequeños para analizar el caso a través de la representación de los roles; los estudiantes responden:

- ¿Cómo contribuiría usted a la resolución de este conflicto?
- ¿De qué manera se puede transformar el lenguaje en la situación expuesta?

ESTRATEGIA 6: TRABAJO CON SECUENCIAS DIDÁCTICAS

Esta estrategia consiste en actividades orientadas a desarrollar competencias ciudadanas en las que se dé importancia a las emociones propias y las de los demás. A continuación, se presenta una propuesta de secuencia didáctica (cada actividad está acompañada de un símbolo y una guía que acompaña el trabajo).

¹ Se sugiere utilizar esta fuente: Vallés (2013).

Nombre del taller	Fecha de aplicación	Objetivo	Materiales	Evidencias
Árbol de problemas		Identificar y visibilizar de manera conjunta las posibles problemáticas internas de los grupos o cursos	Árbol de problemas. Papeles de colores. Pegante en barra. Registro.	Árbol de problemas terminado y pegado en la pared.
Juego de roles		Socializar cómo es el proceso de resolución de conflictos a través del diálogo con estudiantes.	Fotocopias de situaciones problema. Tarjetas de colores: 2 azules (mediadores), 2 tarjetas naranjas (personas en conflicto). Registro del proceso.	Ubicación de las huellas en su lugar especial del salón de clase.
Dialogando en familia		Socializar las herramientas de mediación con las familias y recibir inquietudes de forma escrita.	Folleto para padres y madres de familia. Materiales para decorar el mural: Craf, hojas de colores, marcadores, tijeras, pegante, cinta, entre otros. Fotocopia de acta.	Mural "DIALOGA EN FAMILIA"
Buzón del diálogo		Recoger los posibles casos de conflicto dentro del grupo.	Una caja pequeña. Materiales para decorar la caja: hojas de colores, marcadores, tijeras, pegante, cinta. Entre otros. Fotocopia de acta.	Buzón con los posibles conflictos que podrían y al proceso de mediación.

Figura 1. Guía de talleres

Fuente: elaboración propia

ESTRATEGIA 7: EL SOCIODRAMA PARA MEJORAR EL AMBIENTE EN EL AULA

La estrategia del sociodrama es utilizada principalmente en la resolución de conflictos. En esta actividad el estudiante participa dinámicamente dando a conocer lo que piensa frente a determinada situación, en este caso, la intimidación. Al involucrarse logra analizar la situación con sus demás compañeros y, de esta forma, proponer alternativas ante la problemática.

Actores involucrados en la desnaturalización de la intimidación en la escuela

Ayudar a solucionar el problema de la intimidación en el aula es tarea de todos los integrantes de la comunidad educativa. Esto incluye familia (padres y cuidadores), escuela (profesores, rector, coordinadores, estudiantes) y la comunidad (vecinos cercanos).

La comunidad frente a la intimidación

La escuela, la familia y la comunidad deben establecer un compromiso para trabajar en los derechos de los estudiantes en aras de fomentar un ambiente escolar sin intimidación. Por esta razón, es de vital importancia la colaboración y la intervención de todos los actores del proceso educativo. Para ello, se sugiere estructurar el currículo de manera que se genere un vínculo más estrecho entre la escuela y la comunidad con espacios de participación.

Esto debe ser visto bajo el principio de corresponsabilidad,² conforme al cual todos debemos hacer parte de la atención, el cuidado y la protección de los menores, brindándoles una educación basada en valores que conlleve a la formación de ciudadanos empáticos y comprometidos en poner en práctica una cultura de paz para transformar los conflictos que se presenten sin usar la violencia y privilegiando el diálogo, la concertación, la negociación y la reconciliación.

CONCLUSIONES

La paz es un proceso que se edifica y consolida con la voluntad y el compromiso de todos los ciudadanos desde todos los niveles de la sociedad. Es necesario inculcar una cultura de paz desde la educación toda vez que esta comprende una serie de símbolos, aprendizajes, valores, actitudes y demás comportamientos, que permiten transformar los conflictos que se presenten sin usar la violencia y privilegiando el diálogo, la concertación, la negociación y la reconciliación.

La cultura de paz comienza por un cambio de actitud y de lenguaje que debe ser trabajado desde el momento en que tenemos conciencia del respeto que se le debe al otro en tanto ser humano sujeto de derechos; esto se debe fomentar desde la etapa escolar mediante estrategias diferentes a las tradicionales para la resolución de conflictos, unas que prioricen el diálogo y la reconciliación para la restauración de los derechos transgredidos.

La escuela debe estar alerta ante casos relacionados con intimidación que se detecten y no permitir que avancen porque solo así se minimizan las situaciones de conflicto. Para ello, el diálogo es una herramienta imprescindible que permite hacer procesos de acompañamiento, y establecer relaciones basadas en el respeto y la diferencia.

² Sobre el particular, el artículo 10 del Código de la Infancia y la Adolescencia establece que "Para los efectos de este código, se entiende por corresponsabilidad, la concurrencia de actores y acciones conducentes a garantizar el ejercicio de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes. La familia, la sociedad y el Estado son corresponsables en su atención, cuidado y protección".

REFERENCIAS

- Decreto 1038 del 2015 (25 de mayo), por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. *Diario Oficial* 49.522.
- Fisher, D. (2005). The literacy educator's role in suicide prevention. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48, 364-373.
- L'Ecuyer, C. (2012). *Educación en el asombro*. Plataforma Editorial.
- Ley 1098 del 2006 (8 de noviembre), por el cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. *Diario Oficial* 46.446.
- Orpinas, P. y Horne, A. (2006). *Bullying prevention. Creating a positive school climate and developing social competence*. American Psychological Association.
- Vallés Arándiga, A. (1° de octubre del 2013). *Convivencia escolar y resolución de conflictos*. Slideshare. <https://es.slideshare.net/DreImLima/convivencia-escolar-y-resolucion-de-conflictos>

CÍRCULOS DE PALABRA, CUERPO Y MÚSICA COMO APUESTAS PEDAGÓGICAS EN LA DESNATURALIZACIÓN DE LA VIOLENCIA EN CONTEXTOS ESCOLARES

Diana Carolina Sánchez Figueroa

Paula Andrea Henao Aldana

Tatiana Sabogal Ravelo

La violencia escolar en sus diversas manifestaciones se ha convertido en uno de los problemas más relevantes para el país; pareciera que las instituciones educativas fueran un espacio para reproducir las injusticias de la sociedad globalizada. La violencia en el entorno escolar involucra a toda la comunidad educativa: docentes, personal administrativo, estudiantes, padres de familia y todos aquellos quienes pueden verse afectados por las violencias y, a su vez, ser responsables de esta (García, 2008).

Para hacerle frente, es necesario reflexionar sobre la desconexión moral, la cultura de la violencia, y cómo la violencia misma se ha justificado e instalado en el pensar, sentir y actuar de la sociedad actual (García, 2008). Al respecto Dayan López (2017, p. 117) afirma que

Los niños y las niñas crecen viviendo la violencia de manera cotidiana, cercana y percibiéndola como una costumbre, creyendo que siempre ha sido así y que es normal el machismo del padre en la familia, el autoritarismo del policía, la

ortodoxia del sacerdote, la corrupción del político o la doble moral de la sociedad; así como la manipulación de la que su cerebro continuamente es objeto por parte de las industrias culturales de masa, por nombrar solamente unos cuantos fenómenos típicos de las sociedades disciplinarias; negándole la posibilidad de concebir una realidad en la que las relaciones y la resolución de los conflictos se pueden dar de manera pacífica.

En aras de atacar dicha problemática, se pretende aportar por medio de herramientas como los círculos de palabra, la expresión corporal y la música, lenguajes estético-artísticos que aportan en la desnaturalización de la violencia y la conexión moral de los niños. Se busca que los agentes educativos cambien sus modos de relación y permitan que los estudiantes vivan experiencias de éxito; mejoren la comunicación, el cuidado, la empatía y el respeto mutuo en una convivencia cooperativa (Fernández *et al.*, 2016); formen su subjetividad política; se reconozcan en el entorno como parte de él y, por ende, como transformadores de este para el bien propio y el de los demás. Esto se da al identificar a los otros como iguales y percibir, sin temor, un futuro en el que se pueda actuar de manera libre y consciente de las acciones y los impactos que estas generan (López, 2017).

A nivel nacional, tras el aumento de casos de violencia escolar, se empezaron a promover enfoques como: 1) el reconocimiento de los derechos de los niños; 2) nuevas teorías psicológicas provenientes de autores como Jean Piaget y Lev Vygotsky con el paradigma constructivista de aprendizaje que concibe al estudiante como propio constructor de sus conceptos y al docente como un facilitador en ese proceso (Samaniego, 2013); y 3) la Ley 1620 del 2013, denominada “Ley de Convivencia Escolar”, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Este es un panorama positivo y significativo, sin embargo, el problema aún radica en un contexto y una sociedad indiferente que no reconoce a las personas como individuos y, por tanto, no garantiza sus derechos humanos. Desde una óptica de superioridad no hay un reconocimiento del otro como semejante y se asume que se pueden permitir acciones en contra de su dignidad (López, 2017).

Esta situación afecta de manera sistemática a cada agente involucrado. Si bien es cierto que el interés especial de esta reflexión son los niños, no se puede limitar el proceso de análisis a ellos como estudiantes, sino que se debe tener en cuenta la relación entre pares; la relación entre docentes; la relación entre institución, docente y estudiantes;

la relación los padres de familia; y la relación de todas las anteriores con su contexto más amplio, como el barrio, para tener así lo que Fernández *et al.* (2016) denominan una mirada integradora para prevenir situaciones violentas.

El presente artículo es el resultado del Diplomado en Derechos Humanos y Ciudadanía, en el que se trataron temas como la desconexión moral, la subjetividad política, el cuidado y la empatía para la construcción de paz, y el lugar de los lenguajes estético-artísticos en la educación para la paz, entre otros que se convierten en categorías que se interpelan entre ellas y además son determinantes para el desarrollo de esta reflexión y serán explicadas en detalle a continuación:

1. *La desconexión moral*: Bandura *et al.* (1996) la denominan *empobrecimiento de la agencia moral* que se expresa en la falta de remordimiento ante el daño realizado o bien en la frialdad e indiferencia ante el daño y el sufrimiento provocado por otros. La desconexión moral es resultado de múltiples creencias y prácticas en las que juega un papel fundamental la interacción social y los estándares morales de la comunidad o el grupo al que se pertenece, lo cual se hace evidente cuando se escuchan frases como: “si lo mataron fue por algo” o “deberían matarlos a todos”. Hablar de la muerte de otro ser humano “sin más, ni más” demuestra la incapacidad de reconocer al otro como un igual y desconocer su humanidad. Son tan cotidianas estas acciones que se naturalizan y se llegan a justificar, al punto que no se piensa en ellas ni se racionalizan; se llega a formar parte de la violencia, a ser perpetradores (López, 2017).
2. *Subjetividad política*: esta se desarrolla en contexto, con el otro, en comunidad; rompe los muros de la vida privada para encontrar sentido en la construcción política en los escenarios públicos; pasa por la recuperación de la “capacidad de pensar por sí mismo, sin desconocer al otro, y reconocer, crear, disponer en la práctica los principios que orientan la vida” (Cubides, 2004, p. 124). La formación subjetiva en niños será un proceso que les invite a reconocerse como protagonistas de sus vidas y su historia, que desligue la jerarquía relacional que les crea imaginarios limitantes por ser niño, aquellas que les apagan su voz y los incapacitan para crear o pensar diferente, para así fomentar el espíritu crítico, la autorreflexión y la lectura de su realidad. Se hace necesario potenciar una nueva manera de pensar, sentir y ser sujetos plurales desde la concepción

- de sus propios derechos, la autonomía y la conciencia histórica (Alvarado *et al.*, 2008).
3. *Cuidado y empatía para la construcción de paz y desnaturalización de la violencia*: aquí es importante mencionar la relación entre todos los agentes educativos. La institución debe tener como eje principal el respeto por los derechos humanos promoviendo una cultura de paz y cuidado entre todos. Los seres humanos no podríamos desarrollar una identidad, ni menos una subjetividad sin la intervención o reconocimiento del otro; es importante reconocer la fragilidad y la vulnerabilidad que cada ser humano experimenta en diferentes fases de su vida y darle fuerza al reconocimiento del otro (Ruiz y Prada, 2017).
 4. *El lugar de los lenguajes estético-artísticos en la educación para la paz*: el arte, en tanto práctica social, se suma a la tarea de construir memorias, cuestionar, denunciar, visibilizar, hacer presente lo ausente, educar y restablecer desde la esfera de lo simbólico el tejido social lesionado por el conflicto social y por otras expresiones de la violencia política. Así, el arte, más allá de ofrecer algunas respuestas a los interrogantes de la ciudadanía sobre hechos del pasado, habilita espacios para la elaboración de sentido, y permite poner en discusión los sentidos existentes y hegemónicos acerca del pasado, desnaturalizando visiones y posiciones. Dicho de otro modo, en la relación arte y memoria es posible la creación de espacios para lo político, si se entiende que estos permiten discutir en la esfera pública los modos de ser y estar juntos (Pertuz, 2020).

En aras de promover todas las esferas presentadas previamente, sugerimos diferentes estrategias pedagógicas multidisciplinares, las cuales se movilizarán principalmente por la comunidad, fuente de transformación y participación.

LOS CÍRCULOS DE LA PALABRA

Son una pedagogía y metodología ancestral consideradas un espacio sagrado y seguro de reflexión donde se reúnen grupos determinados de personas con el fin de compartir experiencias y transmitir saberes, aclarar conflictos o conversar algún tema del interés de la comunidad provocando el “rever” (resignificar, reflexionar, cuestionar y proponer alternativas). Las personas presentes se sientan en círculo ya que este se contrapone a las jerarquías. Los acuerdos del círculo son: la confidencialidad, evitar la consejería y palabras

como “debería hacer o ser de esta manera”; es necesario que quien tenga la palabra se sienta cómodo con lo que va a compartir y expresar, para así promover el respeto, el cuidado, el buen trato y la escucha activa (Molina, 2017).

Creemos que esta estrategia le permitirá a la comunidad comprender otras dinámicas de relación en las que se pondrá en práctica cada categoría y concepto a trabajar, como aprender a escuchar; a tomar la palabra en su momento; a situarse en su lugar y espacio; a respetar al otro y reconocerlo como sujeto de derechos sin importar las distinciones; y comprender desde una lectura crítica las manifestaciones de violencia, siendo esto el puente para desnaturalizar la violencia y lograr una intersubjetividad que genere transformación a nivel integral en sus vidas y entorno.

LA MÚSICA

Comprendida como un diálogo de elementos sonoros y orales, nos permite explorar desde nuestros sentires el territorio y la colectividad, enmarca un camino hacia el agenciamiento, permite hacer visible lo invisible (Rocha citado en Antonacci, 2016) y potencializa la aceptación de las diversas formas de habitar el mundo. Desde lo sonoro/musical se proponen diversas estrategias en clave de diálogos horizontales, ecología de saberes (De Sousa, 2018), reflexiones intergeneracionales en pro del desarrollo endógeno y fortalecimiento de tejidos sociales (Ministerio de Cultura, 2019), en este caso enfocados a la desnaturalización de la violencia. En las siguientes líneas se proponen dos temáticas musicales/sonoras generadas para el trabajo en comunidad, sin dejar de lado el trabajo individual. Los temas propuestos se desarrollan en varias sesiones y establecen diversas herramientas que nos permiten aportar hacia procesos de desnaturalización de la violencia.

- *Memorias sonoras*: reflexiones sobre los paisajes sonoros, las memorias sonoras en comunidad y las relaciones auditivas intergeneracionales permiten tanto reconocer nuestros procesos individuales en un territorio específico y en comunidad, como visibilizar los elementos que construyen sonoridades individuales/colectivas y las relaciones de las personas con esos elementos. Así mismo, desprender caminos hacia la identificación y apropiación del territorio de quienes lo habitan y los elementos presentes allí nos permite pensarnos en la reconstrucción y resignificación de nuestras memorias sonoras.
- *Creación musical colectiva*: para potencializar individualmente y construir conciencia colectiva (Ministerio de Cultura, 2019), se establecen las

creaciones colectivas musicales. Esta temática se plantea en diversos ejes dirigidos hacia el reconocimiento de los participantes, sus sonoridades, los elementos sonoros que utilizan, su musicalidad y las sonoridades/musicales que los conforman, lo cual provoca una reflexión sobre la diversidad, los territorios, y las diferentes maneras de vivir la música y habitar el mundo.

Lo que se propone es sentir por medio de lo auditivo y de las vibraciones corporales (detonadas por los sonidos internos y externos) al otro y situarse dentro de su voz.

La construcción colectiva de esta apuesta musical debe hacerse sin preparación para permitir la reflexión sobre las voces de los otros y sobre la propia voz, que se convierte en “voces”, tomando para ello en consideración tanto las emociones que detonan el sentir en colectividad como las cualidades individuales que permitieron la construcción colectiva.

Por último, se plantean unas herramientas de composición literarias y musicales que se trabajan en colectivo. La composición se dirige hacia la desnaturalización de la violencia con base en los elementos encontrados en las anteriores temáticas y actividades. Este punto busca provocar la reflexión sobre la participación en colectivo, la importancia de las diversidades para enriquecer la construcción colectiva, cómo se aporta a ella desde la individualidad y el camino hacia el agenciamiento.

La educación artística aporta desde sus diversos lenguajes y prácticas a la formación de sujetos con una sensibilidad y apreciación estética que les permite comunicarse de manera asertiva en una comunidad, y, a su vez, tener la posibilidad y las herramientas necesarias para la resolución de conflictos.¹

Así mismo, la educación artística propicia escenarios en los que lenguajes artísticos dialogan continuamente con el objetivo de fomentar la sensibilidad en los estudiantes, que se traduce en la capacidad que tienen los sujetos de *afectarse* y *afectar a otros* desde los diversos contextos y problemáticas sociales. En este caso, se problematiza la naturalización de la violencia, y se da la oportunidad de crear y expresarse a partir de acciones simbólicas que posibilitan otras formas de ser, estar y convivir. Los lineamientos

1 Un ejemplo de esto lo encontramos en el documento 16 del MEN: “El conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones que son responsabilidad de las artes en la escuela permite identificar tres competencias de cuyo desarrollo se ocupa la Educación Artística: 1. Sensibilidad 2. Apreciación estética 3. Comunicación” (Cuellar y Effio, 2010).

curriculares de educación artística producidos por el Ministerio de Educación Nacional en el 2000 (Cuellar y Effio, 2010) dan la siguiente definición:

La Educación Artística es un área del conocimiento que estudia la sensibilidad mediante la experiencia (experiencia sensible) de interacción transformadora y comprensiva del mundo, en la cual se contempla y se valora la calidad de la vida, cuya razón de ser es eminentemente social y cultural, que posibilita el juego en el cual la persona transforma expresivamente, de maneras impredecibles, las relaciones que tiene con los otros y los representa significando la experiencia misma. (MEN, 2000)

Los diferentes actores (padres, madres, maestros y niños) son responsables de sus acciones ya que estas producen eco en los otros; las relaciones de violencia se expanden y retroalimentan, contaminando los espacios y prolongando el círculo vicioso de la repetición (García, 2008). Por ello, este proyecto tendrá una mirada intergeneracional e interdisciplinar, se llevará a cabo entre pares (niños y niñas, profesores y profesoras, padres y madres) y mixtos en los que participe la comunidad educativa en general, lo cual permite el cambio y el desarraigo de viejas maneras de relacionarse entre ellos, y genera una reflexión encaminada a la acción transformadora de tejido social para el trabajo constante de cultura para la paz.

Se recomienda para la implementación de esta propuesta que se tengan en cuenta todas las ideas que los niños tienen frente a la solución, y que la estrategia que se utilice vaya encaminada a potenciar su participación, valorar su palabra y respetar los lugares que elijan en la creación. Como segunda recomendación se considera importante generar un proceso que perdure en el tiempo, empoderando líderes entre los niños y los padres para generar procesos autónomos y que garanticen su sostenibilidad.

REFERENCIAS

- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P. y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 19-43.
- Antonacci, M. A. (2016). ¿Áfricas posibles? Áfricas por sí mismas. En Disaseca (Ed.), *Poéticas feministas decoloniales desde el sur* (pp. 121-128). Consejo Editorial de la Red de Pensamiento Decolonial.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. y Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency.

Journal of Personality and Social Psychology, 71(2), 364-374. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.2.364>

- Cubides, H. (2004). Formación del sujeto político. Escuela, medios y nuevas tecnologías de la comunicación y la información. En M. C. Laverde Toscano, G. Daza Navarrete y M. Zuleta Pardo (Dir.), *Debates sobre el sujeto* (pp. 105-127). Universidad Central/Siglo del Hombre Editores.
- Cuellar, J. A. y Effio, M. S. (2010). *Documento 16. Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media*. Ministerio de Educación Nacional/ Revolución Educativa Colombia Aprende. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-241907_archivo_pdf_evaluacion.pdf
- De Sousa Santos, B. (2018). Aula 2. Construção de diálogos entre saberes a partir das epistemologias do Sul. En *Na oficina do sociólogo* (pp. 55-91). Cortez Editora.
- Fernández Cortés, I., Pericacho Gómez, F. J. y Candelas, M. A. (2016). Reflexiones en torno al concepto de violencia en las aulas. *Pulso: Revista de Educación*, 34, 195-210.
- García Sánchez, B.Y. (2008). Familia, escuela y barrio: un contexto para la comprensión de la violencia escolar. *Revista Colombiana de Educación*, (55), 108-124.
- Ley 1620 del 2013 (15 de marzo), por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. *Diario Oficial* 48.733.
- López Bravo, D. (2017). De la naturalización de la violencia a la banalidad del mal. *Ratio Juris UNAULA*, 12(24), 111-126. <https://doi.org/10.24142/raju.v12n24a5>
- Ministerio de Cultura (2019). *Informe de rendición de cuentas. Creación musical y atención psicosocial a comunidades. Principios*. <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Ministerio+de+Cultura+%282019%29.+Informe+de+rendici%C3%B3n+de+cuentas.+Creaci%C3%B3n+musical+y+atenci%C3%B3n+psicosocial+a+comunidades.+Principios>
- Molina, A. (2017). Experiencias menstruales en círculos de mujeres de Córdoba, en la actualidad: apuntes para el debate. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 4(1), 11-119.

- Pertuz, C. (2020). *El lugar de los lenguajes estético-artísticos en la educación para la paz*. Diplomado Derechos Humanos. <https://e-aulas.urosario.edu.co/>
- Ruiz Silva, A. y Prada Londoño, M. (2017). El pacto de cuidado. Sobre la educación del niño como sujeto de derechos. En A. Ruiz Silva y M. Quintero Mejía (Coords.), *Educación, política y subjetividad* (pp. 15-40). Universidad Pedagógica Nacional.
- Samaniego, I. (16 de marzo del 2013). Antecedentes de la violencia escolar. *La Prensa*, 1.

ESPACIOS PÚBLICOS, VIOLENCIA Y CONSTRUCCIÓN DE MEMORIA HISTÓRICA: CAMINANDO LA RUTA DEL DESPLAZAMIENTO

Mercy Dayana Campaz

Marcela Escobar Segura

Yuliana Valbuena

En el contexto de la historia reciente de Colombia, enmarcada por un conflicto armado de más de cincuenta años y un proceso de paz reciente, los espacios físicos se configuran como lugares de encuentro entre las víctimas, los victimarios y la sociedad en general. Podemos pensarlos desde tres perspectivas: la primera, antes de una acción violenta; la segunda, cuando se ejecuta dicha acción ante los ojos de una comunidad; y, finalmente, cuando estos mismos lugares se convierten en un escenario de reparación y de construcción de la memoria colectiva de un pueblo.

Queremos entonces establecer como punto de partida un acontecimiento de nuestra historia reciente para recorrer el camino de una familia que ha sido víctima del desplazamiento forzado a causa del conflicto armado. Se identifica cómo el lugar público se configura en un escenario de revictimización o de reparación en el marco de una acción violenta, y cómo las secuelas que dejan estos episodios de guerra no desaparecen sino que producen unas marcas intergeneracionales, generando unas memorias individuales que repercuten en la construcción de relaciones en lo colectivo: “Si bien sabemos que el

individuo porta sus memorias, las produce y las comparte, no podemos poner en duda que la memoria está arraigada y situada allí donde compartimos espacios, lazos de pertenencia, solidaridades y sociabilidades” (Silva, 2010, p. 45).

LA MASACRE DEL PUEBLO NAYA: UN GENOCIDIO QUE PONE EN EVIDENCIA EL ABANDONO A NUESTRAS COMUNIDADES ÉTNICAS

Nuestro ejercicio tiene como referencia la comunidad del Alto Naya, la cual se encuentra ubicada en el Pacífico colombiano, y está conformada por campesinos, indígenas y afrocolombianos que han vivido de cerca y de forma sistemática las consecuencias del abandono del Estado en las regiones más apartadas de nuestro país. Este territorio cuenta con una fuerte presencia de grupos armados ilegales debido a la producción de cocaína y a la extracción de oro, por lo que antes de la llegada de los paramilitares, llevaba varios años siendo escenario de disputa por el control territorial principalmente por parte de los grupos guerrilleros del ELN y las FARC.

El Alto Naya nace imponente en las montañas de la cordillera occidental, entre los departamentos del Cauca y Valle del Cauca, y se conecta con el río que lleva su mismo nombre. Antes del 2001, el Naya no conocía la guerra de frente, pero sí sus consecuencias. Desde 1950 recibió a varias familias de indígenas del pueblo naya que encontraron en sus tierras fértiles un lugar donde vivir después de la violencia bipartidista. A la parte baja del río, cerca de la desembocadura que termina en el océano Pacífico, llegaron pueblos afrodescendientes que buscaban refugio desde finales del siglo XVII a causa de la esclavitud. Campesinos, indígenas y afrodescendientes que trabajaban en la parte alta de la montaña andaban días enteros por sus laderas y filos, abriendo caminos para transportar víveres y herramientas hasta organizar los primeros caseríos, entre ellos La Playa, El Playón y Río Mina (Cerón, 2018).

En abril del 2001, en plena Semana Santa, los paramilitares en complicidad con las unidades del Ejército Nacional que patrullaban esta zona cometieron una masacre, asesinando a más de 39 personas y desplazando a miles. Los actos se cometieron desde el 9 hasta el 16 de abril, cuando los perpetradores abandonaron el territorio.

El 9 de abril del 2001 paramilitares irrumpen en el poblado Concepción, ubicado en el Alto Naya, utilizando niños como escudos humanos, saqueando viviendas, arrojando decenas de pertenencias al río Naya. Al caer la noche, los afronayeros son

obligados a desplazarse al bajo Naya, mientras que atrás en lo alto del Naya quedan los desaparecidos, los muertos y los torturados. Los siguientes dos días asesinan aproximadamente a trece personas, entre ellos niños que fueron cercenados; los paramilitares siguen llevándose por delante lo que encuentran en el camino, pasando por el punto El Ceral, los poblados La Vega y El Crucero por el camino que conduce a Río Minas, donde asesinan a otras dos personas más. En Río Minas asesinan a otros campesinos y después se trasladan a La Paz, donde, con una moto sierra, asesinan a una señora (Comisión Intercelesial de Justicia y Paz, 2020).

Esta masacre originó el desplazamiento de la comunidad, muchos de las habitantes semanas después decidieron retornar al Naya, otros fueron ubicados provisionalmente en algunos albergues en distintas ciudades, entre estos la plaza de toros de Cali y solo 17 años después realizaron el primer acto de conmemoración público por la memoria de las víctimas en el territorio.

¿CÓMO PENSAR EL ESPACIO FÍSICO PARA CONSTRUIR UNA MEMORIA COLECTIVA?

Tal como ocurrió en el Naya, el conflicto armado ha causado el desplazamiento de un gran número de personas de distintas zonas rurales hacia las ciudades, generando procesos de revictimización, discriminación, falta de acceso a oportunidades de educación y empleo digno. En el marco del proceso de paz con la guerrilla de las FARC se abrió la posibilidad de que las comunidades pudieran regresar a sus territorios, lo que no se ha materializado por la falta de rigurosidad en la implementación de los acuerdos y la presencia de grupos armados que han generado nuevas olas de violencia.

Se puede afirmar que el conflicto ha marcado la vida de muchas generaciones, abuelos, padres, hijos y nietos que desde distintas perspectivas han vivido la guerra y sus matices. Un ejemplo de ello es lo que pasa en las grandes ciudades, donde son principalmente los jóvenes quienes se movilizan por la defensa de los derechos, el territorio y la vida; esta nueva generación se ha levantado sobre décadas de conflicto que han permeado su manera de ver y ser en el mundo.

Los jóvenes de hoy son los nietos de los desplazados, asesinados y desaparecidos de la violencia política y el conflicto armado en Colombia, de allí la necesidad de consolidar un escenario que permita construir estrategias contra el olvido y contra las historias que desconocen la profundidad de la guerra en Colombia.

Se hace imprescindible la construcción de memoria desde un componente intergeneracional que, en palabras de Herrera y Pertuz (2016, p. 44), debe prestar atención a quienes vivieron los acontecimientos del pasado, pero también a sus descendientes, a quienes en medio de regímenes democráticos han heredado de sus ancestros un pasado turbulento sobre cuyas marcas se asientan los nuevos regímenes en medio de horizontes no del todo esclarecidos respecto a las vicisitudes en la configuración de órdenes sociales democráticos y sus posibilidades futuras de continuidad.

En este escenario es fundamental construir herramientas para la comprensión de estas luchas actuales que son las secuelas de unas construcciones de la realidad ancladas en el pasado. Nuestra reflexión busca tanto construir un hilo conductor entre los espacios físicos que se configuran como escenarios de construcción de memoria a raíz de una situación de desplazamiento forzado, como establecer esas marcas intergeneracionales que deja la guerra en las familias y en la sociedad en general.

Del reto de aprender a pensar históricamente emanan reflexiones sobre el devenir de lo social en el tiempo, de sus múltiples relaciones con la experiencia humana y sus temporalidades, en cuyas arcas se deben situar a los sujetos en formación para dotar de sentido las representaciones del pasado en relación con su propio presente (Herrera y Pertuz, 2016).

En este sentido, la acción pedagógica cobra fuerza para establecer formas de tejido común alrededor de nuestra historia reciente y construir las rutas que permitan a la sociedad en general, pero sobre todo a quienes no han vivido el conflicto armado de cerca, entenderlo, reconocerlo e identificarse en él. Solo así se gestarán comprensiones distintas sobre la realidad del conflicto armado.

Así, pensando en la historia que nos cuentan esos lugares a partir de los sujetos que los interpelan y posicionan allí sus prácticas, proyectamos consolidar un ejercicio de lectura crítica alrededor de lo que ocurre con quien padece la guerra, entendiendo sus apuestas subjetivas. Esto lo haremos bajo la premisa según la cual “el pasado cobra sentido en su enlace con el presente en el acto de recordar/olvidar [...] esta interrogación sobre el pasado es un proceso subjetivo; es siempre activo y construido socialmente, en diálogo e interacción” (Jelin, 2001, p. 9).

La interrelación de estos lugares, y la narrativa que de allí emerge, busca que la propuesta pueda llegar a cualquier persona que desee conocer lo que sigue pasando con las víctimas en Colombia, rompiendo con las ideas dominantes de una historia que

no reconoce las singularidades, que toca la guerra con ligereza o que nos habla de ganadores y perdedores: “Abordar la memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hay en juego saberes, pero también hay emociones. Y hay también huecos y fracturas” (Jelin, 2001, p. 2). De ahí surge la urgencia de consolidar caminos para la construcción de memoria histórica desde la verdad, justicia y reconciliación.

LOS LUGARES DE LA MEMORIA: TRES ESPACIOS PARA PENSAR LOS VÍNCULOS INTERGENERACIONALES

“Caminar la ruta del desplazamiento” es una propuesta que busca, a través de la interacción con la imagen, configurar relatos sobre el espacio público y su simbología, entendiendo la posibilidad que nos ofrece el relato en la construcción de significado: “el sentido o el significado de un relato surge en *la intersección del mundo del texto con el mundo del lector*”. El acto de *leer* pasa a ser así el momento crucial de todo el análisis. Sobre él descansa la capacidad del relato de transfigurar la experiencia del lector (Ricoeur, 2006, p. 15) y posibilitar la construcción de una narración que se aparte de los relatos de vencidos y vencedores, de malos y buenos, y que dé todas las herramientas para entender el fenómeno en pro de lograr la no repetición e identificar las comunidades golpeadas por la guerra.

Nuestra propuesta de trabajo se centra en la creación de un libro álbum¹ que contiene ilustraciones de tres lugares que resultan relevantes en la reconstrucción de un contexto público para narrar la violencia a partir de un acontecimiento específico. Los lugares son: 1) el borde del río Naya, que simboliza diversos componentes que se entretajan entorno al territorio como lugar sagrado tanto desde sus raíces étnicas, como desde el confinamiento, el desplazamiento y el desarraigo; 2) la plaza de toros de Cali, un lugar que aunque sirve de espacio de entretenimiento principalmente para las elites, también ha servido de refugio para quienes lo han perdido todo en una zona fuertemente golpeada por el conflicto armado como es el Pacífico colombiano; 3) la plaza de Bolívar en Bogotá, quizá uno de los lugares más importantes de la ciudad y de Colombia, que ha acogido múltiples manifestaciones de las víctimas del conflicto armado y de la ciudadanía en general clamando por procesos tanto de construcción de paz y reconciliación como de garantías a los derechos humanos; así mismo, en distintos momentos ha sido sede de

1 El libro álbum ya se llevó a cabo.

acontecimientos que marcaron la historia de nuestro país: allí se gestó una de las acciones más importantes de nuestra independencia, se vivió la toma del Palacio de Justicia, y en sus alrededores, casualmente un 9 de abril, el mismo día que inició la masacre en el Naya, ocurrió el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán y, con este, el surgimiento del Bogotazo.

Este ejercicio se realiza con el fin de reconocer que los grupos étnicos son gravemente afectados por la violencia política ocurrida en el marco del conflicto armado, lo cual hace indispensable establecer una ruta de memoria histórica, en este caso, a través de la reconstrucción de los acontecimientos ocurridos en la masacre del pueblo naya y lo que este hecho implicó para la comunidad no solo en lo personal, sino en lo histórico y en lo temporal.

El objetivo es establecer cuál fue el camino que se trazó para ellos y cómo los tres lugares antes mencionados se sitúan en los relatos y en la vida de los sujetos en distintos momentos de la historia. Al respecto, se busca construir herramientas didácticas y metodológicas que permitan recolectar y preservar la memoria histórica de los pueblos y etnias históricamente olvidados en los discursos hegemónicos sobre la historia de nuestro país.

DEJAR DE PENSAR LA HISTORIA DESDE VENCIDOS Y VENCEDORES

Pensar la guerra en Colombia implica reconocer que no es fácil legitimar un solo discurso pues, si miramos a profundidad, en todos los frentes hay víctimas. No siempre se tiene la opción de decidir a qué bando pertenecer, no se puede simplemente hacerse a un lado y salir bien librado de los efectos de la guerra. No siempre es la convicción la que mueve a los sujetos a pertenecer o defender una causa, ya que hay relaciones de poder más complejas que atraviesan las situaciones de conflicto.

Bajo este panorama, consideramos importante visibilizar a las víctimas, que son el pilar fundamental de nuestra propuesta pues las concebimos no como sinónimo de vulnerabilidad, sino como sujetos de derechos, constructores de paz y memoria, que deben ser agentes centrales en la construcción de una memoria colectiva que nos permita entender las raíces y las consecuencias del conflicto armado. Siguiendo a Herrera y a Pertuz (2016, p. 44),

El análisis de la cultura política y de las políticas en torno a las memorias sobre acontecimientos de violencia política requiere visibilizar los diversos actores

presentes en el escenario público y, en el caso de las víctimas y las organizaciones que emprendieron la denuncia de los atropellos vividos, las formas como cuestionaron el orden institucional y las versiones oficiales sobre lo acontecido que llevaron a incorporar, a través de sus luchas, nuevas significaciones en torno a la cultura política, ampliando las acepciones en torno a la democracia y a sus horizontes normativos.

Además de darle visibilidad a las víctimas, es necesario reconocer también el lugar de los victimarios que, como seres humanos, son sujetos de derechos y merecedores de un proceso de reinserción; tienen mucho por contar y deben reconocerse en los relatos y escenarios de construcción de memoria, pues sin ellos no hay una verdad completa que garantice un escenario de reparación y no repetición para las víctimas y la sociedad en general.

Otros actores que deben tenerse en cuenta para la construcción de una memoria más objetiva son la familia y las instituciones educativas. La primera se convierte en un eje importante para generar los diálogos y saberes necesarios para constituir una memoria histórica que se enmarque en una narrativa intergeneracional. Por su parte, la escuela termina siendo un escenario de producción de saberes y de interacción que se articula al papel de la familia frente a la construcción de relaciones humanas y de conocimiento a lo largo de la vida de los sujetos. Así, la sociedad en su conjunto se empieza a ver como el lugar donde trascurren los hechos y se ponen de manifiesto los discursos construidos en las distintas organizaciones sociales (como la familia y la escuela).

Este panorama hace que en la actualidad nos enfrentemos a diversos retos marcados por la existencia de un sinnúmero de espacios que inciden en los procesos de formación y socialización, y nos lleva a prestar atención, desde el campo de la educación, a los diferentes escenarios y las maneras como los individuos se inscriben en ellos, para dar cuenta tanto del significado y los alcances de la formación como del papel de los procesos de transmisión en las sociedades contemporáneas (Herrera y Pertuz, 2016, p. 65).

GENERANDO ACCIONES COMUNITARIAS E INTERDISCIPLINARES PARA LA CONSOLIDACIÓN DE UNA CULTURA DE PAZ

Son múltiples los campos disciplinares y personales desde los que se puede contribuir a la construcción de esa memoria histórica. Para el caso particular de este grupo de trabajo,

constituido por una abogada, una epidemióloga y una maestra, nuestro principal aporte es comprometernos con nuestro proceso de formación de forma rigurosa en el campo de los derechos humanos y la memoria histórica y la construcción de paz.

El derecho, por un lado, permite que desde la administración pública se pueda contribuir a la creación de políticas públicas en pro de resguardar y visibilizar la memoria histórica como un derecho fundamental de los territorios étnicos. En el campo de la docencia los escenarios son múltiples, pero principalmente se centra en construir rutas metodológicas que permitan generar nuevas maneras de abordar la historia y desde allí construir memorias colectivas que visibilicen a todas las víctimas del conflicto armado y contribuyan a narrar la historia no contada o no difundida. Por su parte, en el campo de la salud, son claves los procesos de protección de derechos, partiendo de las diferencias de las comunidades, aportando al resarcimiento de las víctimas y al respeto de la cosmovisión de los grupos étnicos, y fortaleciendo elementos establecidos en los capítulos étnicos y de víctimas del plan decenal de salud pública.

Como profesionales hacemos parte de una comunidad, y como actores sociales y políticos debemos sumarnos a la tarea conjunta de aportar a la transformación que se requiere para lograr la máxima de la paz. En este sentido, debemos concebir las diferencias como una oportunidad para construir valores de respeto a la diversidad, promover el diálogo en la diferencia y trabajar por construir una democracia más sólida.

Por ello es necesario que las acciones pedagógicas y sociales incluyan a todos los miembros de la comunidad, escuchando y entendiendo sus visiones del conflicto, pero también llevándolos a problematizar esas premisas que se han naturalizado. Deben generarse espacios donde las comunidades se sienten a reflexionar sobre sus realidades, pero también a reconocer las de los otros y ser empáticos frente a ellas. Como se mencionó, la guerra no tiene una sola cara, leerlas todas, reconocer el lugar de quienes han sido víctimas y darles la dignidad y reparación que merecen solo se logra a través de acciones colectivas que permitan darle sentido en la práctica a las reflexiones construidas alrededor del conflicto armado.

Particularmente en Colombia ha existido un panorama de invisibilización del conflicto en el que todos hemos sido responsables al no reconocer el proceso del otro como importante, juzgar su condición, exponer a la víctima como un sujeto inferior y al victimario como superior, o no tomar posición para construir iniciativas que contribuyan a la no repetición de actos violentos.

El ejercicio aquí propuesto nos permite, no solo en el campo profesional sino en el personal, profundizar en el contexto de los derechos humanos y de los grupos étnicos en específico, como una deuda histórica que debe ser saldada para garantizar un proceso de reparación y justicia en dichas comunidades. Esto nos permite entender cómo la guerra no solo afecta a la persona, sino que trasciende al territorio, la identidad y las tradiciones ancestrales.

Así, la educación para la paz implica consolidar unas prácticas pedagógicas alrededor de la memoria con miras a una historia reciente que nos compete a todos para constituir un verdadero escenario del nunca más, en el que las diferencias políticas, ideológicas o étnicas no son un problema, sino una oportunidad para construir desde la equidad y riqueza cultural. Respetar y reconocer la diferencia en los procesos de construcción de paz y memoria histórica permite encontrar la multiplicidad de miradas que surgen en el marco de la guerra y construir un discurso dialógico que no invisibilice las subjetividades que allí emergen. En otras palabras, la memoria es tramitada por sujetos y actores sociales que no habían sido considerados anteriormente en la historia oficial y ahora pugnan porque sus relatos sean tenidos en cuenta en clave de memoria histórica (Herrera y Pertuz, 2016, p. 31).

Se deben pensar estrategias en las que la historia no solo se consolide en los libros o en la discusión de grandes académicos, sino que permita visibilizar a todos los actores y pueda llegar a todos los escenarios posibles para construirse como una historia cercana, real y reparadora que reconozca los matices de la guerra y la multiplicidad de sus voces.

REFERENCIAS

- Cerón, L. (24 de septiembre del 2018). *El renacer del Alto Naya*. Centro Nacional de Memoria Histórica. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/el-renacer-del-alto-naya/>
- Comisión Intereclesial de Justicia y Paz (10 de abril del 2020). *Masacre del Naya*. <https://www.justiciaypazcolombia.com/masacre-del-naya/>
- Herrera, M. y Pertuz, C. (2016). Educación y políticas de la memoria en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 79-108.
- Jelin, E. (2001). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI de España Editores.

- Ricoeur, P. (2006). La vida. Un relato en busca de narrador. *Agora: Papeles de Filosofía*, 25(2), 9-22.
- Silva, L. (2010). Exponer lo invisible, una etnografía sobre la transformación de centros clandestinos de detención en sitios de memoria en Córdoba-Argentina. En B. Heinrich (Ed.), *Memoria para la democracia: recordar para pensar. La elaboración del pasado dictatorial en el cono sur de América Latina* (pp. 44-56). Fundación Heinrich-Böll-Stiftung/Red de Memorias, Universidad de Chile.

SILLAS PÚRPURA

Gabriela López

Daniela Pedraza

Daniel Serrano

El proyecto presentado a continuación se enmarca en el eje temático de “Educación para la paz”, dirigido a crear conciencia ciudadana en torno al tema de violencia de género a través de recursos virtuales y redes sociales como herramientas para aludir a la población general. El título del proyecto es “Sillas púrpura” haciendo referencia a manifestaciones artísticas en las que el espacio público es intervenido, impulsando a los ciudadanos a reconocer y resignificar diversos fenómenos sociales, en este caso centrados en el enfoque de género y los derechos de la mujer.

Este proyecto se realizó desde la perspectiva de una estudiante de Psicología y Economía, una psicóloga y un antropólogo que, inspirados en los derechos humanos y la educación para la paz, identificaron una problemática importante en el aumento de las tasas de violencia de género en Colombia, especialmente contra la mujer en el contexto de pandemia por COVID-19.

En aras de generar un impacto en el proceso de desnaturalización de conductas violentas contra las mujeres, es necesario incluir a todas las personas, no solo generar cuestionamientos en las mujeres para evitar que sean violentadas, sino concientizar a la población sobre la violencia para que no caigan en ella.

La violencia de género se puede agravar por diversas condiciones socioculturales o demográficas como la cultura heteropatriarcal, la naturalización de la violencia, la construcción social de la desigualdad basada en roles de género y la reproducción de estas formas de violencia en los medios de comunicación masiva (Molina, 2019). Dichas condiciones fundamentan la violencia de género, ya que promueven y mantienen un sistema social patriarcal que legitima un *statu quo* desigual, el cual se perpetúa a través de múltiples instituciones que reproducen el discurso machista, entre las que pueden estar la Iglesia, el Estado, la familia o los particulares (Cervera, 2009; Ferrer y Bosch, 2013).

Cuando prima una estructura social patriarcal, la apreciación subjetiva de las situaciones de violencia de género muchas veces no coincide con la realidad experimentada. En este sentido, resulta de vital importancia visibilizar y destacar la anormalidad presente en este tipo de dinámicas de violencia de género (Romero, 2010), lo cual solo es posible a través de un proceso de desnaturalización de las conductas dañinas que la sociedad no cuestiona (Lawthom *et al.*, 2011).

Según lo anterior, las condiciones socioculturales provocan y acentúan el problema, por lo que terminan siendo factores de riesgo, es decir que vivir en ciertas condiciones aumenta la probabilidad de ser violentadas porque se utilizan dichos contextos como justificación de la violencia. Estos factores de riesgo se encuentran diferenciados en cuatro niveles: individual, familiar, comunitario y social (Molina, 2019). En dichas esferas, las víctimas usualmente son mujeres con historial de exposición a maltrato infantil o violencia familiar, con actitudes que toleran la violencia, dependencia económica, discapacidad física, situación de dificultad económica o problemas para conseguir empleo. Los victimarios suelen ser hombres que consumen sustancias psicoactivas y alcohol, han presenciado agresiones entre padres en la infancia, han padecido abuso emocional o físico, o tienen creencias sobre normas sociales que privilegian a los propios hombres (Organización Mundial de la Salud, 2017; Molina, 2019). Estos antecedentes contextuales construyen y reproduce parámetros normativos de roles de género, por ende, son poco controlables y refuerzan la presencia de conductas violentas aceptadas en el entorno (Cubells y Calsamiglia, 2015).

América Latina y el Caribe son una de las regiones con índices de violencia más alto, donde la mayoría de las mujeres refieren haber vivenciado violencia física, emocional o psicológica (Organización Mundial de la Salud, 2013). Además, es una región con otras problemáticas simultáneas que afectan a la población general como el conflicto armado interno, altos índices de pobreza, la desigualdad social, la violación de derechos humanos, el desplazamiento forzado, la explotación sexual, la segregación urbana, entre otros; es decir, existe un caldo de cultivo que favorece la violencia y la brecha entre los géneros, y se constituye por sí misma en un factor de riesgo para la mayoría de las mujeres sin importar su condición. Esta violencia puede ser ejecutada tanto por la población civil como por agentes del Estado u otras organizaciones (Alcañiz *et al.*, 2003).

Puntualmente en Colombia, gran parte de la población es vulnerable, pues está desprotegida por el Estado en lo que respecta al cuidado de sus derechos fundamentales debido a la precariedad económica y falta de acceso a servicios de salud y educación. En términos de oportunidades educativas y laborales, la brecha entre mujeres y hombres tiende a aumentar con el tiempo, lo cual ocasiona que las primeras sean dependientes económicamente y se les obliga indirectamente a quedarse en sus hogares sin la posibilidad de un desarrollo profesional claro (Congreso de la República de Colombia, 2019).

Así mismo, las circunstancias provocadas por la pandemia de la COVID-19 solo han acentuado las desigualdades y la violencia de género, además de complicar o imposibilitar el acceso a mecanismos de prevención y respuesta a situaciones de violencia (ONU Mujeres, 2020). Esto evidenció la necesidad de generar acciones para abarcar dichos problemas.

En el marco legal colombiano, la violencia de género se define como cualquier acción que genere daño o sufrimiento a mujeres, adolescentes y niñas por el simple hecho de ser mujeres, ya que se fundamenta en las desigualdades estructurales entre mujeres y hombres (Adam, 2013; Fondo de Población de las Naciones Unidas, s.f.). En este sentido, la Ley 1257 del 2008 plantea cuatro tipos diferentes de agresiones o daños: físico, psicológico, patrimonial y sexual: el físico se caracteriza como cualquier acto de fuerza contra el cuerpo de la mujer para producir alguna limitación física; el psicológico es cualquier conducta verbal o no verbal que genere en la mujer desvalorización, sufrimiento, aislamiento o humillaciones, incluso a través de chistes o bromas; el patrimonial se define como “pérdida, transformación, sustracción, destrucción, retención o distracción de objetos, instrumentos de trabajo, documentos personales, bienes, valores, derechos

o económicos destinados a satisfacer las necesidades de la mujer” (Ley 1257 del 2008); por último, se encuentra la violencia sexual, que se refiere a cualquier acto de naturaleza sexual forzado o no consentido por la mujer a través de fuerza o intimidación.

En Colombia, los tipos más prevalentes de violencia de género son la violencia física, la sexual, la negligencia y el abandono, y la violencia psicológica, respectivamente (Ministerio de Salud y Protección Social, 2018). Las consecuencias de estas violencias en la víctima son múltiples e implican un gran número de dimensiones de la vida de la mujer: la salud física, psicológica, sexual, social, entre muchas otras, pero se le añade el componente de la replicación, es decir, la probabilidad de que los menores, al ser testigos de violencia hacia su madre, crezcan para ser adultos maltratadores en su contexto familiar o violentos en el medio social (González y Bejarano, 2014).

INTERVENCIÓN DEL PROBLEMA

Para el proceso de formulación y resolución del problema, tuvimos en cuenta tanto los temas de enfoque diferencial y paradigma del sujeto víctima, como la tipología de los mecanismos de desconexión moral, y el papel de las expresiones artísticas y estéticas en educación para la paz.

Proponemos, de la mano de Montero (2004), visibilizar y cuestionar los mensajes que están contenidos en diversos espacios de difusión para mantener la desigualdad y reforzar las diferentes formas de violencia de género. Esta estrategia busca despertar la conciencia ciudadana a través de expresiones artísticas que presenten situaciones de violencia de género, valiéndonos de medios de difusión virtuales para aludir a la población en general.

La elección del escenario virtual radica en que, actualmente, es el principal espacio de socialización (lo que se ha incrementado con la pandemia) y se ha convertido en una zona política en tanto que habilita encuentros, desencuentros y discusiones acerca de la vida social y las relaciones humanas. Puede entenderse además como un espacio público dado que, aunque cuenta con grandes limitaciones socioeconómicas de acceso, nunca antes ha existido un espacio de tan democrática y libre circulación de las ideas, que puede ser usado para fortalecer el *statu quo* o para convertirse en un enorme motor de apoyo para los derechos humanos.

En este sentido, Internet permite visibilizar y presentar a debate los discursos y el accionar machista de la población, y poner en marcha procesos simultáneos de

desnaturalización, desideologización y concientización de la hegemonía patriarcal, de los parámetros normativos de los roles de género y las relaciones de pareja, y, por ende, de la violencia de género que se presenta en las esferas tanto públicas como privadas de la ciudadanía del siglo XXI (Lawthom *et al.*, 2011).

Sin embargo, a pesar de la proliferación de campañas públicas de concientización e información ciudadana, no parece haber una intervención real de los espacios en los que actualmente se construyen los discursos normativos con respecto al género.

Aunque se pueden observar campañas publicitarias en contra de la violencia de género en los comerciales televisivos o en las vallas de la ciudad, ninguna de estas experiencias se compara con recibir mensajes directos o indirectos a través de Internet (más específicamente, a través de las redes sociales), los cuales de manera sutil o explícita replican aquellas creencias que perpetúan la violencia.

Las redes sociales han adquirido un rol fundamental en la construcción de creencias y actitudes de la población, se han convertido en un espacio político que debe ser considerado al abordar un tema tan apremiante como la violencia de género en todas sus manifestaciones. De hecho, en el 2018 la Oxfam (2018) descubrió que, en el contexto colombiano, las redes sociales son el medio más eficaz para realizar campañas sobre la violencia.

Con esto en mente, proyectamos una campaña virtual de cuatro meses en la que diferentes *influencers* de redes sociales dirijan la atención de sus seguidores a la lucha contra la violencia de género como un tema que nos toca a todas las personas. Se publicaría una *performance* semanal que muestre alguna situación de violencia de género especialmente contra la mujer en su cotidianidad y que usualmente sea invisibilizada.

Teniendo en cuenta que la población objetivo son los usuarios de medios digitales, sin limitaciones de género o rango de edad, lo ideal sería realizar un recorrido por el ciclo vital y exponer diferentes situaciones de violencia de género que se pueden presentar en cada etapa, publicando una foto o video que intrigue y permita a la población cuestionarse. Estas *performance* se construirían junto con mujeres artistas que tengan experiencia en el tema, y se daría una lectura desde los conocimientos y las posturas de los miembros del proyecto, los conocimientos adquiridos en el diplomado y las expresiones de violencia de género en Colombia.

Como psicólogas, economista y antropólogo, hemos podido evidenciar que no se da valor a las expresiones culturales y artísticas, y tampoco a los impactos que tienen

no solo en el bienestar de quienes las producen, sino en el proceso de construcción y recuperación de tejido social, razón por la cual gravitamos fuertemente en torno a la idea de una intervención de esta naturaleza. El acompañamiento comunitario como tema de interés común de los integrantes puede aportar elementos que posibiliten la reconstrucción de la dinámica social y la memoria basada en relaciones de igualdad, justicia y derechos humanos.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Es importante reconocer que no estamos exentos de participar en la reproducción de la violencia a través de diversos actos o formas de pensar, pues, como bien sabemos, los tipos de violencia pueden ser muchos y llegar a ser muy sutiles. La cultura machista y heteropatriarcal es estructural; todos podemos ser, por igual, víctimas y reproductores de esta. Somos partícipes de la violencia de género cuando somos cómplices de la emisión de comentarios o creencias machistas a través del silencio, por ejemplo, en contextos familiares en los que evitar el conflicto o el respeto por los integrantes de la familia provoca que “dejemos pasar” ciertas situaciones que perpetúan la violencia.

Ser conscientes de estas dinámicas es lo único que nos permite cambiarlas y detenerlas. Además, ayudar a que otras personas se concienticen o cuestionen y obren en consecuencia es el mejor aporte que podríamos generar como seres humanos y desde nuestras profesiones. El diplomado a través del cual surgió esta propuesta nos acercó a temas relevantes para nuestra labor como profesionales y para la realización del proyecto desde diferentes temas, como el enfoque diferencial.

Por otro lado, partiendo del paradigma del sujeto víctima y de la construcción de memoria histórica, es necesario que haya un reconocimiento tanto de la situación que enfrentamos actualmente como sociedad, como de las maneras en las que la violencia de género ha formado parte de los sucesos históricos del país, para, de esa manera, visibilizar verdaderamente las implicaciones que tiene en la vida de las mujeres y las familias, y en la vida social. Se requiere nombrar estas realidades directamente y dejar de verlas como un componente esperable de nuestra cotidianidad.

Lo anterior ayudaría a evitar caer en mecanismos de desconexión moral. Como afirma Bandura, los seres humanos no están en la capacidad de lastimar a otro individuo a menos de que puedan justificarse a sí mismos la moralidad del acto en cuestión (Bandura

et al., 1996). Es de esperar, entonces, que este tipo de razonamiento esté presente en una sociedad en la cual la violencia de género ha sido tan normalizada.

Los mecanismos de desconexión moral son fundamentales para la reproducción y el mantenimiento de la violencia de género, ya que, en primer lugar, se culpa a las víctimas de las situaciones y actos violentos cometidos en su contra. Por ejemplo, es muy usual que los casos de violación o acoso sexual se justifiquen culpando a las víctimas mujeres por llevar falda, maquillaje o ropa ajustada. En segundo lugar, se pueden observar dos actitudes: 1) se presentan comparaciones ventajosas que minimizan o niegan casi cualquier acto de violencia: ante el abuso se agradece que no haya golpes, ante los golpes que no haya violación sexual, ante la violación que no haya feminicidio, ocasionando que la acción violenta parezca insignificante; o (2) se recurre a etiquetados eufemísticos, fácilmente observables en los medios masivos de comunicación, que afectan la credibilidad, minimizan los hechos de violencia o, al final, vuelven a culpar a la víctima.

Consideramos pues que reconocer la manera en la que estos mecanismos funcionan y son aplicados en la sociedad nos permite entender la violencia intrínseca que hay en ellos y rechazar ya no solo los hechos, sino también los discursos que, aunque pueden llegar a parecer inocuos, tienen efectos profundamente perjudiciales tanto para el grupo del cual son objeto como para el espacio de interacción en el que suceden y la sociedad en general.

Trabajar aportando soluciones al problema de la violencia de género es complejo y requiere tener en cuenta muchas consideraciones. Nos parece relevante anotar, en primera instancia, que la violencia de género es frecuentemente abordada con la intervención y participación de los grupos más vulnerables o de las víctimas. A pesar de que este trabajo de prevención, protección y respuesta ante la violencia es completamente necesario y valioso, es importante reconocer que los casos particulares son manifestaciones o síntomas de un problema mucho más amplio y estructural en el que todos estamos involucrados, por lo cual es preciso preguntarse cómo se relaciona el proyecto o intervención planteado con la raíz de la problemática abordada, es decir, si en el proceso planteado se pretende a la vez abordar las causas culturales e impactar en el imaginario social. Por otro lado, resulta de vital importancia tener en cuenta la expansión y la fuerza que tiene Internet en la opinión pública y en la socialización, tanto a favor como en contra de las problemáticas que aquejan al mundo actual. Los espacios públicos e incluso los medios de comunicación tradicionales no son suficientes ni tienen el alcance que el mundo y las subjetividades globalizadas demandan.

REFERENCIAS

- Adam, A. (2013). Una revisión sobre violencia de género. Todo un género de duda. *Gaceta Internacional de Ciencias Forenses*, 9, 23-31.
- Alcañiz, M., Caicedo, C. y Moura, T. (2003). *La violencia contra las mujeres en América Latina: los casos de México, Brasil y Colombia*. Conferencia pronunciada en el II Congreso Nacional Universidad y cooperación al desarrollo. Otro compromiso es posible. Murcia, España.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. y Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 364-374.
- Cervera Peris, R. M. (2009). Patriarcado: ¿organización ya superada? ¿origen de la violencia machista? *Crítica*, 59(960), 18-20.
- Comité de Oxford de Ayuda contra el Hambre (Oxfam) (2018). *Rompiendo moldes: transformar imaginarios y normas sociales para eliminar la violencia contra las mujeres*. <https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/620524/rr-breaking-the-mould-250718-es.pdf>
- Congreso de la República de Colombia (11 de octubre del 2019). En Colombia aumenta la brecha laboral entre hombres y mujeres. <https://senado.gov.co/index.php/prensa/lista-de-noticias/380-en-colombia-aumenta-brecha-laboral-entre-hombres-y-mujeres>
- Cubells, J. y Calsamiglia, A. (2015). El repertorio del amor romántico y las condiciones de posibilidad para la violencia machista. *Universitas Psychologica*, 14(5), 1681-1694.
- Ferrer, V. y Bosch, F. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 105-122.
- Fondo de Población de las Naciones Unidas (s.f.). *Una vida libre de violencias, es tu derecho*. <https://data2.unhcr.org/en/documents/details/72923>
- González, G. C. y Bejarano, R. C. (2014). La violencia de género: evolución, impacto y claves para su abordaje. *Enfermería Global*, 13(1), 424-439.
- Lawthom, R., Kagan, C. y Duckett, P. (2011). *Critical community psychology: critical action and social change*. Routledge.

- Ley 1257 del 2008 (4 de diciembre), por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* 47.193.
- Ministerio de Salud y Protección Social, Oficina de Promoción Social (2018). *Sala situacional de Mujeres víctimas de violencia de género*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/sala-situacion-violencia-genero.pdf>
- Molina, E. (2019). Factores de riesgo y consecuencias de la violencia de género en Colombia. *Tempus Psicológico*, 2(1), 15-36. <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.2.1.2149>. 2019
- Montero, M. (2004). Procesos psicosociales comunitarios. En *Introducción a la psicología comunitaria* (pp. 123-138). Paidós.
- ONU Mujeres (2020). *Dimensiones de género en la crisis del COVID-19 en Colombia: impactos e implicaciones son diferentes para mujeres y hombres*. https://www2.unwomen.org/-/media/field%20office%20colombia/documentos/publicaciones/2020/01/covid19_onu_mujeres-colombia.pdf?la=es&vs=1437
- Organización Mundial de la Salud (2013). *Estimaciones mundiales y regionales de la violencia contra la mujer*. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/85243/WHO_RHR_HRP_13.06_spa.pdf;jsessionid=91D4693963FF7000AC04129D76801671?sequence=1
- Organización Mundial de la Salud (29 de noviembre del 2017). *Violencia contra la mujer*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>
- Romero, I. (2010). Intervención en violencia de género: consideraciones en torno al tratamiento. *Psychosocial Intervention*, 19(2), 191-199.

AUTORES

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

Juliana Mejía Quintana

Magíster en Filosofía de la Universidad del Rosario, docente de cátedra de la Universidad del Rosario y de la Universidad Tecnológica de Pereira, y de Ética aplicada, trabajo y cambio social de la Universidad del Rosario, autora del libro *Violencia, reconocimiento del otro e identidad*. Correo electrónico: julimequi@gmail.com

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

Maximiliano Prada Dussán

Doctor en Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: aprada@pedagogica.edu.co

Laura María Restrepo Acevedo

Especialista en Derecho y Gestión Ambiental de la Universidad del Rosario. Investigadora en temas de construcción de paz y conflicto armado de la Universidad del Rosario. Correo electrónico: laura.restrepo@urosario.edu.co

Diana Daissy González Torres

Especialista en Derecho Comercial y Derecho Inmobiliario de la Universidad Santo Tomás. Abogada litigante y socia de Phortal Gestion y Servicios S.A.S. Correo electrónico: diana.gonzalez.torres@hotmail.com

Angie Yineth Escobar Ochoa

Comunicadora social y periodista de la Universidad Central. Estudiante de la Especialización en Geografía y Gestión del Territorio de la Universidad Central. Correo electrónico: aescobaro3@ucentral.edu.co

Marisol Zamudio González

Especialista en Derecho Público de la Universidad Externado de Colombia. Analista jurídica de la Unidad de Gestión Pensional y Parafiscal (UGPP). Correo electrónico: marisolzamudio.g@gmail.com

Daniel Felipe Torres Ramírez

Especialista en Instituciones Jurídico Procesales de la Universidad Nacional de Colombia. Cofundador de la fundación Lidera el Cambio. Correo electrónico: danielfelipetorres@gmail.com

Andrés Felipe Hernández Vargas

Profesional en Relaciones Internacionales de la Universidad del Rosario. Estudiante de la Maestría en Estudios Políticos Latinoamericanos de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: afhv153@hotmail.com

Juana María Salazar Martínez

Profesional en Medios Audiovisuales con énfasis en diseño gráfico de la Universidad Politécnica Grancolombiano. Coordinadora de comunicaciones en la Corporación Fasol. Correo electrónico: juana.salazarm@gmail.com

Christian Llano Villegas

Especialista en Epidemiología de la Universidad del Tolima. Contratista en el Ministerio de Salud y Protección Social. Correo electrónico: christian-llano@hotmail.com

Diana Marcela Díaz Clavijo

Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de ciencias sociales en el Liceo El Gran Virrey. Correo electrónico: dianmarceladc@gmail.com

Christian Camilo Mayorga Callejas

Patrullero de la Policía Nacional de Colombia. Investigador criminal seccional de Investigación Criminal Bogotá, línea investigativa “Delitos contra la administración pública”. Correo electrónico: christismayorga16@gmail.com

Danna Sofía Ramos Medina

Técnico en Asistencia Administrativa. Estudiante de Trabajo Social en la Universidad Central. Defensora de derechos humanos. Correo electrónico: dramosm@ucentral.edu.co

Cristian Fernando Rueda Escamilla

Diplomado en Pastoral Social para los Nuevos Tiempos de la Universidad Central. Actualmente estudiante de Trabajo Social en la misma universidad. Animador e investigador de pastoral social y barrial en proyectos de acompañamiento comunitario de la Parroquia San Alberto Hurtado. Correo electrónico: cruedae@ucentral.edu.co

Cindy Yesenia Morales Espitia

Licenciada en Deporte de la Universidad Pedagógica Nacional. Pedagoga del proyecto de movilidad escolar “Al colegio en bici” de la Secretaría de Educación del Distrito. Correo electrónico: cindyese@gmail.com

Laura Lucía Meza Meza

Estudiante de pregrado en Derecho de la Universidad del Rosario.

Yolima Neuta Palacios

Indígena del Cabildo Mhuysqa de Bosa. Profesional en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Gestión Pública de la ESAP. Actualmente acompaña el proceso de salud de la comunidad Mhuysqa de Bosa. Correo electrónico: iyneutap@gmail.com

Kelly Johana Zabala

Psicóloga. Profesional de acompañamiento familiar modalidad Mi familia ICBF. Orientadora escolar en el Colegio Cardenal Sancha. Correo electrónico: kejozabu22@gmail.com

Luisa Fernanda Guerrero Bautista

Licenciada en Educación Preescolar con énfasis en inglés y atención integral a la primera infancia. Docente en del Liceo Moderno Leewenhoek. Correo electrónico: lguerreoedu.27@gmail.com

Diana Yasmin Guerrero Bautista

Psicóloga Forense y Criminalística. Especialista en Atención a Niños, Niñas y Adolescentes Víctimas de Abuso Sexual. Unidad de Delitos Sexuales de la Fiscalía. Correo electrónico: dianaguerrero050327@gmail.com

Lisbeth Marcela Parra Peña

Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional y del Cinde. Profesional especializado de la Secretaría de Educación del Distrito de la Dirección de Educación de Preescolar y Básica, proyecto “Educación inicial”. Correo electrónico: lisbethmarcela@gmail.com

Lina María Aragón Suárez

Trabajadora Social. Candidata a magíster en Territorio, Conflicto y Cultura. Colaboradora de la Secretaría de Educación del Distrito. Correo electrónico: linad3s@gmail.com

María Andrea Cermeño

Profesional en Sociología de la Universidad del Rosario. Correo electrónico: paupine-ros@gmail.com

José Melquisedec Gómez García

Intendente (R) de la Policía Nacional. Correo electrónico: melco.gomez@hotmail.com

Leydi Stefania Bernal Suárez

Licenciada en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. Experiencia como docente de apoyo para la inclusión en una institución privada. Estudiante del Diplomado en Control Social y Políticas Públicas de la Universidad Nacional de Colombia y del Diplomado en Derechos Humanos de la Universidad del Rosario y la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: leydibernalsuarez@gmail.com

Julissa Mosquera Murillo

Técnico en gestión y trabajo social. Consultiva distrital de comunidades negras del Distrito Capital y consultiva local de la localidad Antonio Nariño, con experiencia en procesos

organizativos sociales y participativos de inclusión, incidentes y transformadores. Líder de la propuesta pedagógica y académica Cátedra Benkos Biohó en convenio con la Universidad del Rosario. Correo electrónico: julissa.mosquera@gmail.com

Angie Julieth Salcedo Díaz

Licenciada en Educación con énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. Experiencia como maestra en procesos de inclusión. Estudiante del Diplomado en Derechos Humanos de la Universidad del Rosario y la Universidad Pedagógica Nacional.

Gabriela Baquero Rincón

Estudiante de último semestre de Sociología de la Universidad del Rosario. Correo electrónico: gabriela.baquero@urosario.edu.co

María Paula Piñeros Rátiva

Socióloga, Universidad del Rosario. Correo electrónico: paupineros@gmail.com

Yocelyn Tatiana Rojas Ramírez

Politóloga. Estudiante de la Maestría en Economía de las Políticas Públicas de la Universidad del Rosario. Correo electrónico: yocelyn.rojas@urosario.edu.co

Andrea Catherine Herrera García

Licenciada en Educación Infantil. Secretaria de Educación. Correo electrónico: and.herrerag16@gmail.com

Carol Alexandra Rivas Molina

Trabajadora social de la Universidad de La Guajira. Correo electrónico: carolrivasmolina@gmail.com

Wilmer Ángel Rojas Ortiz

Bachiller con énfasis en educación. Estudiante de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: wiarojasor@unal.edu.co

Diana Mojica

Magíster en Psicología y candidata a doctora en Educación con experiencia en los dos campos a través de su trabajo en organizaciones de la sociedad civil y entidades gubernamentales. Actualmente se encuentra vinculada con la Agencia para la Reincorporación y la Normalización de la Presidencia de la República de Colombia. Correo electrónico: ldmojicab@gmail.com

Yolanda Quintero

Magíster en Educación de la Universidad Externado de Colombia. Docente de Sociales, Ética y Religión en bachillerato en la Institución Educativa Departamental Capellanía de Cajicá. Correo electrónico: quinterosierra21@hotmail.com

Claudia Milena Ávila Zorro

Licenciada en Educación con énfasis en educación especial de la Universidad Pedagógica Nacional. Candidata a Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesional de apoyo pedagógico del Colegio Carlos Albán Holguín IED. Correo electrónico: clauavila27@gmail.com

Lizeth Catalina Camino Toledo

Licenciada en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de Filosofía y Cátedra de la Paz en educación básica y media. Correo electrónico: katacamino1@gmail.com

Lizeth Salazar Chivatá

Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de apoyo pedagógico del Colegio Castilla IED. Correo electrónico: lizethsalazarch@gmail.com

Daniela Bernal Aragón

Profesional en Gobierno y Relaciones Internacionales de la Universidad Externado de Colombia. Integrante del Grupo de Trabajo de Género de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad. Correo electrónico: dbernal0627@gmail.com

Daniela Fúquene Vargas

Estudiante de séptimo semestre del programa de Psicología en la Universidad del Rosario. Correo electrónico: daniela.fuquene@urosario.edu.co

Laura Esther Nieto Romero

Magíster en Gobierno y Políticas Públicas de la Universidad Externado de Colombia. Gestora de conocimiento del Equipo de Innovación Pública del Grupo de Modernización del Estado del Departamento Nacional de Planeación. Correo electrónico: laura.nieto.05@gmail.com

Martha Liliana Aguirre Londoño

Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa de la Universidad de Santander UDES. Docente de la Secretaría de Educación del Distrito, tutora del proyecto de convivencia “Hermes” del Centro de Arbitraje y Conciliación de la Cámara de Comercio de Bogotá. Correo electrónico: lilianaguirre2@gmail.com

Luz Dary Gómez Herrera

Especialista en Lúdica Educativa y Pedagogía. Candidata a magíster en Historia de la Pontificia Universidad Javeriana con experiencia en proyectos pedagógicos hacia la convivencia, la mediación escolar y aplicación de justicia restaurativa en entornos escolares. Correo electrónico: ldgomez@pedagogica.edu.co

Ingrid Adriana Soler Mora

Abogada de la Universidad Externado de Colombia. Candidata a magíster en Derechos Humanos de la Universidad Nacional de la Plata (Argentina). Trabaja en procesos de articulación territorial en el marco de las estrategias de acceso a la justicia para víctimas del conflicto armado colombiano, en cabeza del Ministerio de Justicia y del Derecho, y en procesos formativos y pedagógicos referentes a los mecanismos de justicia transicional dirigidos a víctimas y servidores públicos. Correo electrónico: isoler@fucolde.org

Diana Carolina Sánchez Figueroa

Licenciada en Educación Artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Integrante de la Escuela de Mujeres en Escena por la Paz. Correo electrónico: dcarito1910@gmail.com

Paula Andrea Henao Aldana

Maestra en Música de la Universidad Incca con experiencia en el trabajo comunitario. Especialista en Epistemologías del Sur del Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales (Clacso). Fundadora de la Fundación Kika Bahareque colectivo artístico. Correo electrónico: henaitopaola@gmail.com

Tatiana Sabogal Ravelo

Psicóloga de la Universidad Católica de Colombia. Gestora circular metodología pedagógica ancestral. Líder de la Red Internacional de Jóvenes por la Paz y el colectivo feminista Tejido de Equidad. Correo electrónico: redespazcolombia@gmail.com

Mercy Dayana Campaz

Abogada de la Universidad La Gran Colombia. Embajadora One Young World y Colombia Joven. Abogada y líder del área de construcción de paz de la Fundación Chiyangua. Correo electrónico: mercycampaz1@gmail.com

Marcela Escobar Segura

Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de la Secretaría de Educación del Distrito. Correo electrónico: marceescobar90@gmail.com

Yuliana Valbuena

Magíster en Administración en Salud de la Universidad del Rosario. Epidemióloga del Ministerio de Salud y Protección Social en la Dirección de Epidemiología y Demografía. Correo electrónico: lula0822@hotmail.com

Gabriela López

Estudiante de Psicología y Economía de la Universidad del Rosario, con énfasis en psicología comunitaria. Correo electrónico: gabriela.lopez@urosario.edu.co

Daniela Pedraza

Psicóloga de la Universidad del Rosario y estudiante de Psicología de la misma universidad. Correo electrónico: pedrazadaniela9991@hotmail.com

Daniel Serrano

Antropólogo de la Universidad del Rosario. Estudiante del Máster en Cultura de Paz, Conflicto, Educación y Derechos Humanos de la Universidad de Granada. Investigador del Centro Nacional de Memoria Histórica. Correo electrónico: daniela.serrano@urosario.edu.co

Los otros en mí
Justicia transicional, enfoque diferencial
y educación para la paz. Tomo II,
editado por la Universidad Pedagógica Nacional,
fue compuesto en caracteres de la fuente y familia tipográfica Perpetua
y publicada en versión digital
en Bogotá, Colombia, 2020.

