

REFLEXIONES
INTERDISCIPLINARIAS
EN TORNO A LA
EDUCACIÓN
PARA LA PAZ

BEATRIZ EUGENIA VALLEJO FRANCO (COMP.)



UNIVERSIDAD
EL BOSQUE

Vicerrectoría de Investigaciones
Editorial

REFLEXIONES
INTERDISCIPLINARIAS
EN TORNO A LA
EDUCACIÓN
PARA LA PAZ

REFLEXIONES
INTERDISCIPLINARIAS
EN TORNO A LA
EDUCACIÓN
PARA LA PAZ

BEATRIZ EUGENIA VALLEJO FRANCO (COMP.)



370.115 B31r

Reflexiones interdisciplinarias en torno a la educación para la paz / compiladora **Beatriz Eugenia Vallejo Franco [y otros 6]**

-- Bogotá : Universidad El Bosque, Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, 2017.

258 p.

ISBN 978-958-739-092-6 (Impreso)

ISBN 978-958-739-093-3 (Impreso)

1. Educación para la paz 2. Educación para los derechos humanos 3. Cultura de paz 4. Educación ambiental I Vallejo Franco, Beatriz Eugenia II Murcia Riaño, Diana Milena III Parra Romero, Diana María IV Bejarano Cháves, Ángela Rocío V Acevedo-Zapata, Diana María VI Prada Dussán, Maximiliano VII Rivera Sanín, María Lucía.

Fuente. SCDD 23ª ed. -- Universidad El Bosque. Biblioteca Juan Roa Vásquez (Julio de 2017).



Reflexiones interdisciplinarias en torno a la educación para la paz

1ª edición, julio de 2017

Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares mediante alquiler o préstamo públicos.

© Universidad El Bosque

© Editorial Universidad El Bosque

Beatriz Eugenia Vallejo Franco (Comp.)

Diana Milena Murcia Riaño

Diana María Parra Romero

Ángela Rocío Bejarano Cháves

Diana María Acevedo-Zapata

Maximiliano Prada Dussán

María Lucía Rivera Sanín

ISBN: 978-958-739-092-6 (Impreso)

ISBN: 978-958-739-093-3 (Digital)

Universidad El Bosque

Rector:

Rafael Sánchez París

Vicerrectora Académica:

María Clara Rangel Galvis

Vicerrector de Investigaciones:

Miguel Otero Cadena

Vicerrector Administrativo:

Francisco Falla Carrasco

Decano Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas:

Carlos Escobar Uribe

Editor jefe: Gustavo A. Silva C.

Coordinador editorial: Alejandro Gallego

Corrección de estilo: Andrés Vélez Cuervo

Dirección gráfica y diseño: Alejandro Gallego

Fotografías: Amalia Ramírez

Editorial Universidad El Bosque

Dirección: Av. Cra 9 n.º 131A-02, Torre D, 4.º piso

Teléfono: + 57 (1) 648 9000, ext. 1395

Correo electrónico: editorial@unbosque.edu.co

Sitio web: www.uelbosque.edu.co/editorial

Editor: Gustavo Silva

Impresión:

JAVEGRAF

Calle 46 n.º 82-54. PBX 416 1600, Bogotá D. C.

Impreso en Colombia

Julio de 2017

Con la ilusión de que mi generación pueda disfrutar de la paz que mis padres no tuvieron, entrego estas fotos que simbolizan las miles de puntadas que se tienen que dar para que el posconflicto no resulte más doloroso que la guerra. Procuremos que la paz sea real, permanente y que Colombia sea más biodiversa que nunca.

Amalia Ramírez Botero

Tabla de contenido //

13 / <i>Prólogo</i>	Educación para la paz: un reto insoslayable de la educación superior en Colombia <i>Por Raquel Amada Benavides de Pérez</i>
23 / <i>Introducción</i>	Educación para la paz y los Derechos Humanos: ¿un desafío pedagógico o político? <i>Por Juan Navarrete Monasterio</i>
	Criterios orientadores de una metodología para la educación en Derechos Humanos 28
	Fuentes y concepto de educación en Derechos Humanos 35
	Bibliografía..... 39
45 / <i>Capítulo 1</i>	Recopilación de estándares internacionales de Derechos Humanos para la política de educación para la paz en Colombia <i>Por Diana Milena Murcia Riaño</i>
	Introducción..... 45
	Educación para la paz 47
	• La enseñanza y el aprendizaje de los Derechos Humanos 50
	• La enseñanza de la historia y los ejercicios de memoria 59
	• Educación sobre medio ambiente y naturaleza 63
	• Modelo económico y finitud de recursos..... 67
	• Valor intrínseco de la naturaleza y el buen vivir..... 69
	Cultura de paz 72
	Conclusiones 78
	Bibliografía..... 81
87 / <i>Capítulo 2</i>	El particular tejido de la justicia transicional <i>Por Beatriz Eugenia Vallejo Franco</i>
	Introducción..... 87
	Justicia transicional en cocción..... 90

Los retos de la verdad.....	98
Diversos enfoques de la justicia.....	103
La reparación del daño causado y las garantías de no repetición	109
Conclusiones	114
Bibliografía.....	117

123 /
Capítulo 3

Entre la interpelación normativa, la configuración del sujeto víctima y la subversión del género en los procesos de educación para la paz

Por Diana María Parra Romero

Introducción.....	123
El género como norma regularizadora.....	124
Deviniendo víctima en Colombia: entre el conflicto armado y los roles de género.....	127
Género, categoría multidimensional y elemento constitutivo que da lugar a procesos y hechos de victimización en el conflicto armado.....	131
Interpelando y produciendo víctimas a partir de lo normativo	137
Conclusiones: la subversión del género como herramienta de educación para la paz	140
Bibliografía.....	147

153 /
Capítulo 4

Habilidades lógicas: un aporte a la reflexión sobre la educación para la paz

Por Ángela Rocío Bejarano Chaves

Introducción.....	153
Formación para la paz: democracia y razonabilidad	154
• ¿Es posible formar para la paz? ¿La paz es algo enseñable?	154
• Democracia y formación para la paz.....	155
• Razonabilidad y formación para la paz	158
Lógica y formación para la paz.....	161
• Lógica	161
• Lógica para la paz	165

Conclusiones	168
Bibliografía.....	171

175 /

Capítulo 5

Escritura filosófica en el marco de la educación para la paz

Por Diana María Acevedo-Zapata y Maximiliano Prada Dussán

Introducción: hablar de paz en Colombia, el lugar de la filosofía	175
La filosofía como modo de vida.....	176
• El carácter existencial de la filosofía	176
• Noción de “conversión”	178
• Actitud constante del filosofar	181
Escritura	183
• Meditaciones cartesianas, autorreflexión y conocimiento	184
• Una práctica vital de la escritura	186
Conclusiones: el fomento de la vida examinada y la búsqueda de la paz	189
Bibliografía.....	193

197 /

Capítulo 6

Educación y agencia: consideraciones sobre el desarrollo de la praxis

Por María Lucía Rivera Sanín

Introducción.....	197
Educación y política.....	198
Algunas condiciones básicas para una educación para la paz	200
Una concepción <i>eudaimonista</i> : actividad y buen vivir	206
Un sentido de agencia	213
• Las habilidades agenciales	216
Conclusiones	228
Bibliografía.....	229

Raquel Amada Benavides

Licenciada en educación con especialización en ciencias sociales. Magíster en relaciones internacionales. Consultora en los temas de fronteras, desarrollo fronterizo e integración; seguridad y paz; Derechos Humanos, cultura de paz, y educación para la paz. Fundadora de la Fundación Escuelas de Paz y presidenta desde 2003. Miembro del grupo de trabajo de Naciones Unidas sobre el uso de mercenarios como medio para violar los Derechos Humanos (Oficina de la Alta Comisionada de Derechos Humanos. Ginebra, Suiza) entre abril de 2004 y julio de 2011. Miembro del Transnational Advisory Group International Institute on Peace Education y del Equipo Consultivo de la Global Campaign on Peace Education. Coordinadora del Encuentro Nacional de Educación para la Paz, octubre de 2015.

Educación para la paz: un reto insoslayable de la educación superior en Colombia

La sociedad colombiana ha estado inmersa en más de sesenta años de violencias de muy diversa índole, que dejaron profundas huellas en la cultura, en las formas como actuamos en la cotidianidad, en las relaciones de convivencia, en las maneras como dirimimos los conflictos, en las condiciones como nos relacionamos con la naturaleza, y se refleja tanto en los espacios públicos como en los privados.

Estos escenarios de violencias han sido ampliamente relatados y documentados por la academia, la literatura, escritores, poetas, pintores y artistas de toda clase, quienes han intentado darle voz a los más de ocho millones de personas que se han registrado como víctimas del conflicto armado.

Paralelamente a estos múltiples escenarios de violencia, maravillosa y misteriosamente, han surgido espacios de resistencia, construcción de paz, verdad, perdón y reconciliación, liderados por mujeres, hombres, jóvenes, niños y niñas, que han permitido que, a pesar del dolor y la tragedia, se mantenga viva la esperanza y la construcción colectiva de sociedad.

Reconociendo la importancia de dar voz a las víctimas, existe la necesidad de hacer una catarsis colectiva por tanto dolor y sufrimiento; la sociedad colombiana debe empezar a reconocer y valorar las acciones de construcción de paz y dar cabida, a partir de esos ejemplos, a la edificación colectiva de imaginarios de una sociedad en paz, que convoquen a todos los sectores sociales y permitan reconocernos en otro lugar, diferente al que se nos ha representado en el pasado reciente.

Si acogemos los documentos de la *Declaración de Sevilla* y reconocemos con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), que los seres humanos no somos violentos por naturaleza, sino que toda forma de violencia es aprendida, por lo tanto susceptible de ser sujeto educativo, y que así como aprendemos comportamientos violentos también somos capaces de aprender actitudes y habilidades que construyan paz, es allí donde la educación para la paz tiene cabida. Esta premisa es válida tanto a nivel individual como colectivo.

Desde el 26 de agosto de 2012, cuando se inició la negociación de paz entre el Gobierno del presidente Juan Manuel Santos y la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, Ejército Popular (FARC-EP), con la firma del *Acuerdo general para la terminación del conflicto*, en La Habana, Cuba, se reactivaron procesos que desde hace más de veinte años han reivindicado en el país y en el mundo la necesidad de aprender a construir la paz y deconstruir las violencias, y que han dejado como herencia una vasta gama de proyectos, procesos, metodologías, conceptos, validados desde la educación formal, no formal e informal.

Con ello, queremos evidenciar que el trabajo en educación para la paz no es algo nuevo ni en Colombia ni el mundo. A nivel global, los esfuerzos más significativos se hicieron a partir del año 1999, cuando la UNESCO declara el Año Internacional de la Cultura de Paz y el Decenio internacional para la promoción de una Cultura de la No-violencia y de la Paz a favor de los niños del mundo (Naciones Unidas, 1999), que en su el Artículo 4 identifica que “la educación a todos los niveles es uno de los medios fundamentales para edificar una cultura de paz”. En el plan de acción define las medidas que deben adoptar los organismos nacionales, regionales e internacionales, e identifica la educación como el primero y quizás el medio más expedito para la construcción de paz.

Sin embargo, desde la parte normativa, en Colombia existía una prevención a hablar explícitamente de educación para la paz. Se desarrollaron desde 1994 otros componentes curriculares como las competencias ciudadanas, la educación para la sexualidad y la ciudadanía, la educación ambiental y más recientemente la construcción del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos; pero a pesar de que a nivel global los conceptos, desarrollos metodológicos, estudios a nivel de pregrado y posgrado en construcción de paz y educación para la paz se multiplicaban, en Colombia eran muy pocos los desarrollos académicos sobre este tema.

Los avances significativos para posicionarlo se hicieron, sin duda, desde las organizaciones de la sociedad civil y los escenarios comunitarios, que identificaron

en estas propuestas una forma de resistencia, de dignificación de las poblaciones vulneradas en sus derechos, de construcción de memoria y de fortalecimiento del tejido social roto por las violencias.

La actual coyuntura en relación con los acuerdos de paz permitió sacar a la luz la importancia de la educación para la paz como una forma de encontrar acuerdos inéditos que permitan la construcción de un nuevo pacto social, después de las décadas de permanencia de los diversos conflictos armados y otras manifestaciones de violencia. Prueba de ello son los numerosos eventos que se citaron entre 2014 y 2015 entre los que se cuentan, entre otros, los dos Encuentros sobre Educación para la Paz y los Derechos Humanos en los Territorios, convocados por la Secretaría de Educación del Distrito Capital; la elaboración del Conpes sobre Educación en Derechos Humanos y Cultura de Paz, liderado por la Consejería Presidencial para los Derechos Humanos, y el Encuentro Nacional de Educación para la Paz, citado por la Comisión de Educación y Comunicación del Comité de Apoyo al Consejo Nacional de Paz.

En este sentido, la promulgación de la Ley 1732 del 1 de septiembre de 2014 que crea la Cátedra para la Paz se presenta como un escenario propicio para lograr este objetivo. Si bien, ni el texto de la Ley ni el Decreto Reglamentario 1038 del 25 de mayo de 2015 son muy explícitos en definir cómo lograr estos objetivos, crean las condiciones normativas para hacerlo. Su carácter de obligatoriedad para impartirlo en la educación básica y media y la posibilidad de su desarrollo en los ámbitos de educación superior, de acuerdo con la autonomía universitaria, abren múltiples posibilidades de creación y construcción.

Por ello celebramos la iniciativa del grupo de estudio Summa Causa de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad El Bosque, de anteceder la creación de la cátedra con estas reflexiones conceptuales, pedagógicas y didácticas, que sirvan de soporte a lo que desde la universidad se plantea como la creación de un nuevo *ethos* ciudadano y político y la formación de profesionales y docentes comprometidos con la transformación del país. A los esfuerzos del grupo de estudio —algunas autoras de este libro lo integran, otras pertenecieron a este— se unen dos personas del Proyecto de Escritura y Filosofía de la Universidad Pedagógica y una persona del sector público, lo que lo convierte en un proyecto colectivo, dándole un alcance mucho más amplio a sus reflexiones.

Acompañé a parte del grupo de estudio en algunas de sus reuniones y trabajamos activamente en forma conjunta en la planeación y el desarrollo del Encuentro Nacional de Educación para la Paz que se llevó a cabo el 1 y 2 de octubre de 2015.

Por ello conozco de cerca la legítima preocupación de sus integrantes por ahondar en estas reflexiones. Me siento muy honrada por la invitación que me hicieron para prologar este texto, que estoy segura servirá de guía no solo al desarrollo de la Cátedra de la Paz en la universidad sino a muchos otros docentes tanto de la educación media como de la educación superior.

El libro compila seis interesantes artículos que permiten ver diversos abordajes sobre los conceptos, contenidos, métodos y pedagogías que debería tener una cátedra para la paz.

El primer capítulo, titulado “Recopilación de estándares internacionales de Derechos Humanos para la política de educación para la paz en Colombia” y escrito por Diana Milena Murcia Riaño, propone tomar los estándares internacionales en educación en Derechos Humanos (DH), educación para el desarrollo sostenible y cultura de paz como referentes normativos que orienten la elaboración de la política pública de educación para la paz en Colombia. Inicia su texto estableciendo una relación entre las líneas temáticas y los contenidos curriculares en tres categorías: DH - educación para la paz, desarrollo sostenible - medio ambiente y naturaleza y convivencia - cultura de paz. Desde allí identifica los estándares internacionales en DH que corresponden a cada categoría.

En la relación DH - educación para la paz, propone tres elementos conceptuales: la educación-aprendizaje de los Derechos Humanos, nuevos abordajes de la enseñanza de la historia en el marco del posconflicto armado en Colombia y los ejercicios de la memoria. Para la segunda categoría, desarrollo sostenible - medio ambiente y naturaleza, identifica dos componentes reflexivos: la relación del modelo económico y los recursos finitos, y el nuevo campo que se abre al considerar los derechos de la naturaleza y el buen vivir, relacionado con la armonía y respeto de los entornos naturales. Para la última categoría, convivencia - cultura de paz, hace un planteamiento crítico sobre el concepto de democracia y sus implicaciones, y pasa a revisar la doble calidad del concepto de la paz como un derecho humano vinculante o como una práctica cotidiana, para lo que propone ocho acciones concretas. Concluye su texto proponiendo un esquema de “elementos mínimos para tener en cuenta en la política pública de educación para la paz en Colombia, derivados de experiencias globales y estándares internacionales” que sin duda orientan la creación y ejecución de planes, programas y proyectos a nivel nacional, regional o institucional.

El segundo capítulo, titulado “El particular tejido de la justicia transicional”, escrito por Beatriz Eugenia Vallejo Franco, aborda la importancia que el tema de la justicia transicional tiene para los estudiantes de la educación superior en Colombia,

en el sentido de promover pensamiento crítico para “la concurrencia de todos los ciudadanos en la reflexión sobre diversas formas de aproximarse a la verdad, a la justicia, a la reparación y a las garantías de no repetición.”

El texto se sustenta en el constructivismo social para proponer que la educación para la paz sea producto de una construcción colectiva que debe afrontarse en forma interdisciplinar y holística. Beatriz aporta haciendo una revisión histórica del surgimiento de la justicia transicional y una exploración conceptual de los diversos enfoques de justicia, para argumentar que la comprensión que de ella tengan las nuevas generaciones puede apoyar u obstaculizar el proceso de reconciliación nacional. También explora los retos que han tenido las comisiones de la verdad en diversos conflictos armados y la importancia que tiene la pedagogización de las conclusiones de estas comisiones para la reparación del daño causado y las garantías de no repetición, que no solo le competen al Estado, sino a todos los ciudadanos, en la medida en que apuntan a la construcción de una nueva sociedad, donde no se recurra a la violencia para la solución de los conflictos. Este debe ser el sentido de la Cátedra de la Paz, según la autora.

El tercer capítulo, “Entre la interpretación normativa, la configuración del sujeto víctima y la subversión del género en los procesos de educación para la paz”, escrito por Diana María Parra Romero, aborda uno de los temas más cruciales en el desarrollo de los conflictos armados: las relaciones de género y poder, la normalización y normalidad de prácticas y estándares sociales en relación con el género que surgen, se consolidan o exacerban a partir de la guerra, y la determinación de la categoría de víctima. Llama la atención sobre “la importancia que adquiere la incorporación del género, como una dimensión de estudio de los conflictos armados” para hacer visibles las relaciones de poder que aparecen o se perpetúan con la guerra, y que son reflejo de otros tipos de violencia política, económica y cultural que subyacen en las estructuras sociales. Propone entonces, que uno de los ejes de la educación en general, y específicamente de la educación para la paz, sea el enfoque de género, que permita a los sujetos, desde la performatividad y la desobediencia crítica, cambiar las estructuras de género-poder injustas por soluciones alternativas que apunten hacia la equidad, el reconocimiento y la justicia.

María Lucía Rivera en su texto “Educación y agencia: consideraciones sobre el desarrollo de la praxis” advierte que uno de los objetivos de la educación para la paz debe estar dirigido a la promoción de habilidades agenciales para formar ciudadanos. Rivera divide su texto en cinco partes. En la primera, establece las relaciones entre educación, el ejercicio de la ciudadanía y las implicaciones que ello tiene para

la cultura de paz, la construcción de paz y la educación para la paz en Colombia. La segunda parte aborda los conceptos de paz y conflicto e identifica actores –agentes involucrados en las diversas interpretaciones que se tienen de estos conceptos–. En la tercera, plantea las habilidades agenciales básicas que deberían promoverse desde el sistema educativo, entendiendo que su fin es propender por la educación para la paz. La cuarta parte se encarga de definir los términos “agencia” y “agentes”, e identifica las seis habilidades agenciales que permitan “alcanzar una praxis agencial adecuada para la paz”. Para finalizar, concluye que el desarrollo de la Cátedra de la Paz debe apostar por crear estrategias pedagógicas, didácticas y metodológicas para la promoción de las habilidades agenciales desde la práctica, más que desde la teoría.

En el capítulo cuatro, “Habilidades lógicas: un aporte a la reflexión sobre la educación para la paz”, la autora Ángela Bejarano propone el fomento de las habilidades lógicas desde la educación formal, en el marco de la Cátedra de la Paz, para promover el desarrollo de la razonabilidad y la democracia y en consecuencia, una sociedad más pacífica. Parte sustentando la afirmación de que es posible formar para la paz, que la paz es enseñable, pero que ello solo es posible en relación con otros conceptos, entre los que se encuentran, en primera línea, el de razonabilidad y democracia. Entendiendo que estos términos son polisémicos, se acerca a ellos aproximando el concepto de democracia a la posibilidad de reconocer la diferencia, debatir, cuestionar y participar; y la razonabilidad a la capacidad de emitir juicios, atendiendo a criterios particulares, al contexto, a causas, consecuencias, habilitaciones y compromisos. Afirma además que la razonabilidad involucra no solo aspectos cognitivos, sino aspectos emocionales, estéticos y morales. Dado que la puesta en práctica de estos conceptos puede llevar a la paz, también es necesario enseñarlos, y ello podría ser posible a través de las habilidades lógicas, que en conjunto con otra serie de habilidades, “propone estrategias, métodos, criterios y reglas que aportan a la formación de personas razonables y democráticas.”

El sexto y último capítulo, “Escritura filosófica en el marco de la educación para la paz”, escrito a dúo por Diana María Acevedo-Zapata y Maximiliano Prada Dussán, nos presenta el lugar de la filosofía al hablar de paz en Colombia, enfatizando con Kierkegaard el carácter existencial de esta disciplina: “De allí que filosofar implique no solo el acercamiento y actuación en el mundo objetivo, sino una conversión personal.” Se deduce entonces la filosofía como forma de vida, que consistiría “en adoptar una actitud constante de interrogación y búsqueda de nuevas preguntas y ocasiones para el pensamiento conducente a una vida examinada.” Acevedo y Prada

sugieren que el examen filosófico, como actitud de vida, se lleva a cabo mediante la escritura, que con este sentido, tiene un carácter transformador sobre quien escribe y reflexiona.

Presentan, a modo de ejemplo, el proyecto de investigación “Escritura, filosofía y vida”, que han desarrollado desde 2014 en la Licenciatura de Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional, cuyo principal resultado fue demostrar que “la escritura es uno de los lugares en los que, en concreto, la filosofía se realiza como praxis vital.” Concluyen afirmando que el momento coyuntural por el que atraviesa Colombia necesita de propuestas pedagógicas que ayuden a la transformación de los sujetos, y la escritura filosófica aporta enormes recursos para este objetivo, especialmente en espacios de la educación superior.

Una de las apuestas metodológicas más importantes de este libro, y que es concordante con los debates previos que surgieron desde el grupo de estudio, es el carácter de diálogo que se establece entre los diversos textos, que se interpelan unos a otros, y que se aparta de otras publicaciones, que se limitan a exposiciones individuales de ideas o conceptos. Sin duda, el libro hace unos avances muy importantes en identificar el marco normativo desde los estándares internacionales y sugerir elementos a tener en cuenta para la definición de política pública sobre educación para la paz en Colombia; además, precisa cinco importantes líneas curriculares y de desarrollo de la Cátedra de la Paz: la comprensión de la justicia transicional y la pedagogización de las conclusiones de las comisiones de la verdad; el análisis de las relaciones de género y poder, especialmente en su relación con los efectos del conflicto armado; la construcción de estrategias pedagógicas, didácticas y metodológicas para la promoción de habilidades agenciales; el desarrollo de las habilidades lógicas para fomentar la razonabilidad y la democracia, y la práctica de la escritura filosófica como un ejercicio de transformación de sujetos políticos. Siendo este un importante aporte, el grupo de estudio debe seguir avanzando en debatir sobre las propuestas pedagógicas y didácticas para desarrollar estas líneas, siendo el texto de Acevedo y Prada un buen ejemplo de práctica pedagógica aplicada y validada.

Como lo enfatiza la profesora Betty Reardon “para alcanzar la paz necesitamos enseñar paz”. Si bien en los siglos *xix* y *xx* el principal desafío de las universidades y la ciencia era la dominación del mundo físico y los ecosistemas a través de la tecnología y la ciencia, lo que por poco nos lleva a la destrucción del planeta y de nuestra especie, hoy las necesidades de la educación cambiaron. “Una de las mayores características de una universidad del siglo *xxi* es el contenido y método del sistema de aprendizaje.

Este debe proveer instrucciones, tanto para los estudiantes como para el público en general, en aras de un aprendizaje de vida” (Özdemir, 2016). La universidad debe promover las capacidades, habilidades, aptitudes y actitudes para la construcción de paz entre todas las personas que conforman la comunidad: estudiantes, docentes, directivos, e influir desde sus tres ámbitos de desarrollo: investigación, formación y proyección social, a que esto sea posible también en los entornos y contextos sobre los cuales tiene influencia.

Uno de los principales retos está en cómo hacerlo. Sin duda hay importantes lecciones desde las pedagogías crítica, experiencial, emocional y sensitiva; el desarrollo de las inteligencias múltiples; atender a la existencia de sistemas complejos basados en las teorías del caos; la ética del cuidado; la investigación-acción-participación; la educación popular; y el teatro, la danza y la música, entre otros. También entran en juego las disposiciones curriculares, los presupuestos para ejecutarlas y la voluntad política para que se lleve a cabo. Con este libro, la Universidad El Bosque, las autoras y autores dan un paso significativo en este sentido.



Juan Navarrete Monasterio

Abogado venezolano, candidato a la Especialización en Derechos Humanos de la Universidad Central de Venezuela. Coordinador del área jurídica de la Red de Apoyo por la Justicia y la Paz (1990). Director ejecutivo de la sección venezolana de Amnistía Internacional (1997). Consultor especializado en acceso a la justicia, seguridad ciudadana y Derechos Humanos. Director general de la Defensoría del Pueblo de Venezuela (1999). Director del Departamento de Instituciones Públicas. Director regional para Centroamérica del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH). Actualmente es el representante del Instituto Interamericano de Derechos Humanos en Colombia.

Educación para la paz y los Derechos Humanos: ¿un desafío pedagógico o político?

Actualmente en Colombia se viene desarrollando un proceso de paz a través de un diálogo y negociaciones entre el Gobierno y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) en La Habana (Cuba). Este proceso se enmarca a su vez en la justicia transicional que supone la verdad, justicia, reparación integral y garantías de no repetición.

En el marco de este proceso de paz, se ha generado una discusión desde la sociedad civil, universidades, comunidades y el Estado colombiano, sobre cuál debe ser el alcance de la educación para la paz. Se han creado varias redes en donde se debate sobre este importante tema y se muestran diversas posiciones que no logran un consenso.

Sin embargo, el 25 de mayo de 2015, el presidente de la República de Colombia, Juan Manuel Santos, firmó el Decreto 1038 que reglamenta la Ley 1732 de 2015, por medio de la cual se implementa la Cátedra de La Paz en todas las instituciones educativas del país de preescolar, básica y media, tanto de carácter oficial como privado.

La Cátedra de la Paz tiene como objetivo fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con la paz en el país. Esto implica que se abordarán temas culturales, sociales, económicos y de memoria histórica que buscan ayudar a reconstruir el tejido social, promover la prosperidad y garantizar la efectividad de los principios y derechos consagrados en la *Constitución Política de Colombia*. Esta cátedra girará en torno a tres temas: cultura de paz, que se refiere

a la vivencia de los valores ciudadanos, los Derechos Humanos (DH), el Derecho Internacional Humanitario (DIH), la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos. La educación para la paz, que se refiere a la apropiación conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, respeto por la pluralidad, los DH y DIH. Por último, la cátedra tocará temas de desarrollo sostenible, tema alrededor del cual se realizarán discusiones sobre crecimiento económico, calidad de vida y bienestar social, basándose en la idea de que no se pueden agotar los recursos naturales renovables en que se sustenta, ni deteriorar el medio ambiente.

Desde el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) hemos venido generando una serie de informes que dan cuenta de cómo se ha desarrollado la educación en DH, esto nos permite contribuir a esta discusión desde la experiencia. El IIDH, en consecuencia con su mandato fundamental, ha desarrollado a través de los años una amplia estrategia educativa que alcanza a los más diversos destinatarios de la sociedad civil y del Estado en el continente americano. De esta manera, el IIDH pone en práctica acciones escalonadas y diferenciadas según el área de trabajo, especialidad, necesidades prácticas de los agentes y sus organizaciones, y las prioridades temáticas que en un momento dado hayan sido identificadas en la región o país.

La combinación de elecciones libres, Estado de derecho y respeto a los DH, en una auténtica democracia, se traslada necesariamente a la vida cotidiana. Las relaciones sociales, empezando por la familia y la escuela, deben constituirse sobre principios de convivencia inspirados en los DH, la democracia, la paz, la igualdad, la tolerancia, el respeto a las diferencias, la solidaridad, la participación y la libertad. Si bien los procesos de transición a la democracia, al igual que las transiciones de los conflictos armados internos a la paz que vivieron la mayoría de los países de la región, supusieron acciones jurídicas y políticas para refundar el régimen, su mantenimiento y perspectivas futuras requieren que las relaciones sociales del día a día se inspiren en esos principios y que, a su vez, se transformen en el motor que impulsa desde abajo el fortalecimiento del sistema y en fiscalizador de las acciones de quienes gobiernan.

Por supuesto, esto implica un compromiso de los individuos y grupos para conseguir ese objetivo, para transformar en democrático todo rasgo autoritario y en paz todo conflicto que persista en nuestro imaginario cultural, y para introducir nuevas maneras de resolver conflictos y asignar roles en nuestra sociedad. Desde luego, esto no se puede encargar ni se produce por generación espontánea. Es mucho

más que buenos deseos. Implica participar, interesarse e involucrarse en los asuntos públicos, comunitarios o nacionales. Se trata de convertirnos en agentes multiplicadores de la democracia.

Pero, ¿cómo se logra una tarea semejante? Hay diferentes maneras (todas importantes) para propiciar la vivencia de la democracia, DH y la paz en la cotidianidad, pero, sin lugar a dudas, la educación es un herramienta fundamental en este esfuerzo. Y es que vivir en democracia es vivir conforme a los DH, y vivir la paz implica conocimiento, actitudes y habilidades que se aprenden del mismo modo que se deconstruye el modo de vida basado en el autoritarismo.

Dentro del debate sobre la educación para la paz hay un punto de consenso; los valores. Estos constituyen componentes inevitables en el mundo humano por lo que educar en ellos es una necesidad ineludible en la sociedad actual. Es imposible imaginar una vida humana sin valores, especialmente sin valores éticos, pues no existe ningún ser humano que pueda sentirse más allá del bien y del mal, sino que todas las personas somos inevitablemente morales. En el mundo de hoy surge con mucha fuerza la necesidad de educar en valores, de reconquistar la práctica de los valores éticos. En la actualidad, ante un vacío ético, se está reclamando una mayor moralidad en todos los ámbitos de la vida social: en la política, en los medios de comunicación social, en las transacciones comerciales, en las empresas, en los hospitales, en el desempeño de las funciones públicas y privadas, en las universidades, en los centros educativos, en la vida familiar, en suma, en el conjunto de nuestra sociedad, porque finalmente el aumento de la vida moral permitirá la humanización de la sociedad y todo esto cobra mucha fuerza en la educación para la paz.

Desde la perspectiva del IIDH, la educación para la paz debe tener como contenido esencial los DH para que no corra el riesgo de quedarse en lo coyuntural, sino que apunte a la transformación de la ciudadanía, por esta razón se debería hablar de educación para la paz y los DH.

Otro de los desafíos que plantea la educación para la paz y los DH es la transversalidad. Este concepto fue planteado por primera vez como un compromiso de los Estados en la Plataforma de Acción de la Cuarta Conferencia Mundial con la Mujer de Naciones Unidas (Beijing, 1995). Desde entonces, los gobiernos latinoamericanos y del Caribe han venido impulsando medidas políticas para avanzar en su realización. La transversalidad incluye temas como los principios y valores sociales, la cultura ambiental para el desarrollo sostenible, la educación integral de la sexualidad, la educación para la salud y la vivencia de los DH para la democracia y la paz. Algunos

de los ítems transversales y las competencias para cada tema presente en el currículo escolar, respaldan directamente la importancia de la promoción de la igualdad, el respeto a los DH y a las diversidades culturales y sexuales.

Pero es importante mostrar que la inserción de la educación en DH, democracia y paz en el currículo escolar puede adoptar, en términos generales, dos modalidades de abordaje: una modalidad transversal, que atraviesa distintos espacios y campos disciplinarios escolares, o una modalidad disciplinar o específica. Estas modalidades, a su vez, pueden adoptar tipos diferentes. Los tipos más comunes son los que se describen brevemente a continuación. Los tres primeros responden a la modalidad transversal y el último a la disciplinar, pues contempla un espacio específico de enseñanza:

1. Aspectos o temas particulares dentro de las diferentes áreas curriculares. Consiste en detectar aspectos o temáticas dentro de cada área o asignatura existente en el currículo que sean particularmente significativos para ser analizados desde la perspectiva de los DH, sus principios y su normativa. Por ejemplo: en Historia, las luchas por los DH y los derechos de poblaciones específicas (mujer, infancia, pueblos indígenas y otros grupos étnicos), las guerras y los procesos de paz, las migraciones, etc.; en Educación Cívica o Democrática, el espacio público, el Estado de derecho, la participación política, la riqueza y distribución de bienes, la discriminación, etc.; en Lengua y Literatura, los usos del lenguaje, la argumentación, el discurso de los medios, la cultura, la lengua y la identidad cultural, la comunicación intercultural, etc.; en Artes, la libertad de pensamiento y expresión, la diversidad en los gustos estéticos, las expresiones artísticas de diversas culturas, etc.; en Ciencias Naturales, la vida humana, la educación para la salud, la sexualidad, los medios y fines del progreso científico, el medio ambiente y su cuidado, etc.
2. Proyectos especiales o talleres sobre problemas específicos. Los proyectos son programas de enseñanza de duración acotada, a cargo de uno o más docentes. Pueden ser intra o interescolares, o ser realizados en conjunto con alguna institución de la comunidad. Los talleres pueden servir para tratar en profundidad conceptos de DH, aprender o aplicar procedimientos propios de estudio de estos contenidos, como análisis de casos, formas de resolución de conflictos, estrategias de argumentación,

debate, etc., referidos a problemas y contextos específicos. Se pueden diseñar con base en las preocupaciones de los alumnos, de cada escuela, de la comunidad cercana, o a temas de actualidad presentes en los medios que tienen repercusión en la opinión pública. En el caso de los alumnos adolescentes, una oferta de temas variados entre los cuales puedan elegir según sus preferencias facilita la motivación, propicia la participación y les permite volcar sus intereses. Los proyectos o talleres que trabajen DH a partir de situaciones o problemas de la realidad deben abordarlos siempre integrando la enseñanza-aprendizaje de conocimientos, valores y actitudes, y destrezas o capacidades específicas.

3. Situaciones cotidianas como fuentes de aprendizaje.

Consiste en tomar experiencias, casos o situaciones concretas vividas en la escuela o la comunidad como punto de partida para la enseñanza de temas de DH. En muchas ocasiones, los conflictos grupales o la toma de decisiones institucionales en la escuela, los problemas por resolver en la comunidad cercana o las noticias sobre acontecimientos externos pueden ser apropiados para aplicar principios, construir criterios para la acción y experimentar formas de participación y organización. Este tipo de enseñanza compromete al conjunto de adultos de la escuela (docentes y no docentes) y pone de manifiesto los criterios de igualdad, equidad, justicia, etc. de cada sujeto y de la institución en su conjunto. En estos casos es conveniente que alguna figura concentre y sistematice el trabajo con cada grupo, funcione como referente para los alumnos y coordine el trabajo de los docentes.

4. Un espacio curricular propio.

En este caso, los contenidos de los DH se desarrollan como asignatura independiente, o bien como parte sustancial de otra asignatura considerada afín, por ejemplo Formación Cívica (Ciudadana o Democrática) o Estudios Sociales. Quienes defienden esta alternativa frente a otras sostienen que la tradición curricular de división en disciplinas tiene una fuerza tal que, cuando se intenta enseñar algo fuera de las mismas, los contenidos se diluyen sin que nadie se haga cargo de ellos. En cambio, en torno a las disciplinas con estatus en el currículo, confluyen profesores con interés en profundizar su especialidad, lo que implica también un progreso en las metodologías de enseñanza, los materiales didácticos y los sistemas de evaluación.

Además, establecer un espacio curricular propio para los DH implicaría, entre otras ventajas, tener claridad acerca de cuáles son los docentes a los cuales es prioritario dar una capacitación específica. Esto no solo reforzaría su aptitud para transmitir contenidos de DH en el espacio a su cargo, sino que también les permitiría convertirse en una figura clave para centralizar, organizar u orientar todas las actividades correspondientes a las modalidades transversales que puedan coexistir en la institución escolar.

Las modalidades planteadas no son excluyentes unas con respecto a las otras. Es más, si se pretende preservar la integralidad de los DH y llevar adelante un proceso formador efectivo, es deseable que en la misma institución escolar coexistan más de una modalidad. De esta manera se garantiza un espacio curricular definido, donde los DH se planteen y analicen en su especificidad, y a la vez una opción transversal donde se pongan en evidencia y problematicen sus manifestaciones en los distintos ámbitos de la realidad humana (representadas en la escuela por las distintas disciplinas).

Criterios orientadores de una metodología para la educación en Derechos Humanos

La implementación de un currículo para la educación en DH presupone romper con ciertos paradigmas pedagógicos sustentados en modelos y prácticas contradictorias con los DH, la mayoría de ellos herederos de patrones autoritarios y verticales que persisten en los sistemas educativos formales en América Latina. De lo contrario, el esfuerzo que se realice en este ámbito no soportaría la menor prueba de efectividad. Esto representa un desafío para las y los educadores que deben repensar su actividad desde la óptica de los DH y atendiendo a los fines últimos del quehacer educativo en esta materia, cual es el desarrollo de destrezas y competencias ciudadanas democráticas en sus estudiantes. Ahora bien, en educación en DH no existe una metodología monolítica, imperturbable y acabada, “pero sí un conjunto de principios pedagógicos fundamentados y probados, que se derivan de la naturaleza de este saber —que es a la vez un modo de ser, vivir y convivir—” (Rodino, 2003, p.209).

A continuación, se desarrollan algunos de estos principios que, sin ánimo de constituir una lista taxativa, pueden considerarse una base adecuada para recrear y adecuar un modelo metodológico apropiado para la educación para la paz y los DH. Cabe advertir que muchos de esos principios se entrecruzan o complementan, por

lo que deben entenderse como un modelo que tiende a ser sistémico. No sería recomendable, por tanto, tomar algunos y desechar otros sin considerar antes su interrelación e interdependencia, en el marco conceptual y los contenidos. No obstante, es necesario hacerlos explícitos y desarrollar su sentido, lo que hacemos a continuación:

Integralidad. Esto tiene distintos alcances. En primer lugar, desde el punto de vista subjetivo, debe considerar a los sujetos (entiéndase por ellos a estudiantes, docentes y cualquier otro agente educativo) como seres integrales, “como una unidad biológica, sicológica y social, lo que significa que es poseedora de potencialidades intelectuales, sicoafectivas, socioafectivas, orgánicas y motoras que deben ser atendidas con igual intensidad y preocupación” (Mujica, 2002, p.16). En ese sentido, debe reconocerse a la persona en su individualidad y el valor intrínseco que esto implica. Por otro lado, hay una integralidad objetiva, vinculada a la definición misma de los DH, que obliga a la educación en estos, a conceptualizarlos como sistema normativo y a practicarlos como principios éticos, sin divisiones artificiales que jerarquicen unas normas sobre otras, bajo el supuesto de que la afectación a cualquier de estos derechos afecta al sistema como un todo. Las divisiones que la doctrina establece están sustentadas en la diversidad de desarrollo y características de ciertos derechos y las diferencias en su cumplimiento y defensa. Sin embargo, la metodología de la educación en DH debe ponerlos de relieve por igual y buscar la mayor interrelación e interdependencia de los derechos civiles y políticos con los derechos económicos, sociales y culturales a través no solo de esfuerzos intelectuales sino, especialmente, de actividades prácticas que permitan la verdadera internalización de esta concepción de los DH.

Interdisciplinariedad. Los DH son un fenómeno de gran complejidad que no puede ser apropiado ni concebido por una sola disciplina. Al análisis jurídico deben sumarse otros como el antropológico, sociológico, histórico, psicológico, económico y cualquiera que ofrezca una contribución a la mayor comprensión de tales derechos. Por otro lado, este principio permite la correcta concepción de la educación en DH como fundante de la educación moderna, en la medida en que penetra todas las áreas del conocimiento y puede (y debe) ser abordado en las distintas asignaturas, desde sus propias especificidades. Desde ese punto de vista, la educación en DH se constituye en articuladora de saberes en el ámbito educativo al ofrecer un sustento ético común.

Democracia. La doctrina y el análisis de la realidad permiten sostener una relación consubstancial entre la democracia, el Estado de derecho y los DH. Una propuesta metodológica de la educación en DH debe ofrecer recursos que permitan comprender las consecuencias prácticas de esa interrelación y proyectarla en la vida cotidiana de cada uno. Asimismo, la educación en DH no puede ignorar los temas vinculados a la democracia ni en sus contenidos ni en su práctica. Esto implica que la labor docente debe visibilizar temáticas relacionadas con los aspectos políticos, sociales y jurídicos del sistema democrático y el Estado de derecho, pero también debe incorporar prácticas inspiradas en ellos. Desde ese punto de vista, la metodología debe considerar actividades que permitan fortalecer la internalización de principios democráticos de convivencia, que impliquen el desarrollo de competencias para la participación política, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos, entre otras.

Concepción holística. La educación en DH no representa, como a veces se sostiene, una disyuntiva entre lo intelectual y lo sensible. Más bien es una combinación cuidadosa entre ambas, producto de una estrategia previamente diseñada, que permite el desarrollo de destrezas para la solución de dilemas éticos y la puesta en práctica de conductas acordes con los principios inspiradores de los DH. La educación para la paz y los DH implica un esfuerzo intelectual por comprender, entre otros conocimientos, derechos e instituciones, pero también uno que atiende a lo afectivo, a un proceso de sensibilización de los individuos respecto a las transgresiones cotidianas de los DH, cómo estas afectan a cada uno y cuál es el papel que cada persona puede asumir al respecto. Así, los DH no son solo un saber sino un sentimiento que sustenta contribuciones para fortalecer su vigencia a través de la vivencia cotidiana. En palabras de Magendzo, “el conocimiento no se agota en lo meramente informativo, sino que incorpora además la afectividad y los comportamientos, los sentimientos y las acciones, los valores y las vivencias que se desarrollan en torno a los derechos humanos” (1995, p.18).

Intencionalidad. La metodología de la educación en DH no es casual ni espontánea (aun cuando la espontaneidad sea un recurso válido en prácticas concretas cotidianas). Responde a una planeación estratégica, consciente e intencionada, que busca objetivos concretos a través de un verdadero proceso educativo. En la educación para la paz y los DH nada puede dejarse al azar ni a la improvisación. Requiere una cuidadosa identificación de necesidades, recursos, objetivos, prácticas y actividades, aun con la posibilidad de permanente adecuación.

Significatividad.

Comprender los derechos humanos es entender que están presentes en el aquí y ahora, desde los contextos cercanos hasta los distantes; en las situaciones de la vida personal como en la comunidad local, en los problemas del país como los de la región y el mundo. Y es reconocer que en su defensa y promoción se juega la vida y la felicidad de la gente. Si nuestra enseñanza no muestra que los derechos humanos son significativos para todos y cada uno de los educandos, no lograremos que los aprendan más allá de su repetición mecánica. (Pinto, 2010, p.8)

Desde esa óptica, la educación para la paz y los DH parte de una realidad, cercana o lejana, pero siempre relevante para la persona, por cuanto se desarrolla en ella la capacidad para reconocer la forma en que esta la afecta. Es por ello necesaria la incorporación constante de recursos que informen sobre nuevos hechos y circunstancias relativas a los DH que sirvan de base para el desarrollo de actividades que, a su vez, permitan desarrollar destrezas de argumentación, análisis y propuestas.

Inspiración en valores. Fundamentación en normas. La educación para la paz y los DH se dirige, principalmente, a desarrollar competencias para la convivencia pacífica basada en los valores que constituyen el sustrato de las normas de dichos derechos establecidas en instrumentos internacionales y legislación nacional. La educación para la paz y los DH no puede basarse en una metodología que tienda únicamente al desarrollo de destrezas técnico-jurídicas, sobre un modelo memorístico, que no se traduce en conductas ni permea la cotidianidad de los individuos.

Pero, por otro lado, tampoco puede basarse en un análisis abstracto de valores que no se traduce en el desarrollo de habilidades para interpretar la realidad ni permite sustentar su dimensión práctica. Es preciso que las personas reconozcan la importancia y utilidad de las normas sustantivas y procesales que permiten defender y proteger los derechos, así como es fundamental que dichas normas se traduzcan en principios éticos de convivencia diaria en la familia, la escuela y la comunidad. Las dimensiones jurídica y axiológica de los DH deben estar presentes en toda la estrategia educativa.

Problematización y crítica de la realidad. “Es importante que los derechos humanos se presenten a los estudiantes en sus tensiones y conflictos. Que perciban las contradicciones valóricas, de intereses y de juegos de poder que están compro-

metidos” (Magendzo, 2007, p.73). La educación para la paz y los DH no puede ser neutral ni aséptica, es inevitablemente cuestionadora de la realidad. Implica aceptar contradicciones y dilemas, siempre presentes al hablar de DH. Además, se deben poner en evidencia los alcances y los pendientes que en materia de democracia y DH persisten. Se trata de desarrollar destrezas para conocer, interpretar y reinterpretar la realidad, identificando las cadenas causales, los efectos y las posibles soluciones a los problemas en esta materia que en la realidad se traducen en violencia, pobreza, desigualdad y exclusión, entre otros. De esta forma, se contribuye a superar lo que Paulo Freire llamó con exactitud la “educación bancaria” (como se cita en Ocampo, 2008), que desagrega y desarticula el conocimiento, para avanzar hacia una educación comprensiva, que permita identificar los procesos y las interrelaciones entre hechos.

Propositividad. La educación para la paz y los DH —como el trabajo en DH en general— no puede ni debe detenerse en la descripción crítica de la realidad. Debe tender a la generación de propuestas superadoras, tomando en cuenta las posibilidades reales del grupo con el que se trabaja. Si nos limitamos a sensibilizar a las educandos respecto a la manera como cualquier transgresión a los DH nos afecta, podríamos crear una sensación de desesperanza contraproducente. No debemos perder de vista que la educación para la paz y los DH es, principalmente, transformadora de actitudes y, por ello, de realidades, y hacia esa dirección se deben impulsar los esfuerzos a través de actividades de proyección social, dentro y fuera de la institución educativa.

Solidaridad. La educación en DH se realiza con las otras personas, por ellas y a través de ellas. No es ni puede ser un esfuerzo solitario. Requiere compromiso grupal, en el entendido de que cada uno es necesario y su contribución enriquece a los demás. Así mismo, debe tender a que la sensibilización acerca de los problemas del otro se traduzca en identificar las propias responsabilidades y en asumir acciones concretas que aporten soluciones. Hablamos de una metodología que impulsa la construcción conjunta de soluciones dirigidas a atender necesidades del mismo grupo o de otros, pero en un plano de igualdad, respeto y reconocimiento de la dignidad de las personas. Esto bajo la premisa de que si los problemas de DH afectan a cada uno, las soluciones tendrán un alcance similar.

Coherencia. Como en ninguna otra asignatura, la metodología de la educación para la paz y los DH debe ser absolutamente coherente con los principios de los mismos. Las contradicciones son despropósitos que traen abajo cualquier esfuerzo. No se

pueden enseñar los derechos violentándolos en el mismo acto. La actividad docente debe ser una reafirmación cotidiana permanente del objeto y fin de los DH. En palabras de Pablo Freire, se trata de “la coherencia entre el discurso que se habla y anuncia la opción, y la práctica que debería estar confirmando el discurso” (Monclús, 1988, p.131).

Tolerancia y pluralismo. La tolerancia supone la aceptación y la defensa de las diferencias. Esto quiere decir que no se limita a soportar, sino que crea las condiciones para que la diversidad se exprese y se mantenga, bajo el supuesto de que esta enriquece el proceso educativo. Desde esta perspectiva, la educación en DH debe evitar cualquier intento uniformador que destruya identidades o que las oculte. No obstante, la convivencia plural implica un cierto acuerdo para que todos los que forman parte del grupo o la comunidad acepten normas mínimas de convivencia y tengan en común y como punto de encuentro la defensa y el perfeccionamiento de ese modelo. Por lo tanto, no se puede ser tolerante con quien atenta contra el sistema acordado de interacción social o con quien se muestra intolerante hacia los demás, pues la tolerancia es un valor que se asocia en la práctica con la reciprocidad. En esos casos, la solución pedagógica también debe ser coherente con los DH y buscará transformar, a través de actividades y otros recursos didácticos basados en el diálogo y el acuerdo, las actitudes disociadoras en otras en las que la persona, sin perder su individualidad y características propias, participe constructivamente como miembro activo del grupo.

Proceso liberador. En el proceso de identificación de limitaciones y transgresiones a los DH, cada individuo se enfrentará también, en un proceso de diálogo y reflexión, a su situación particular, llegando a identificar no solamente cómo se limitan sus propios derechos sino también cómo él mismo contribuye a limitar los derechos de los otros.

Este proceso, que no es simplemente de aceptación sino de corrección de situaciones y actitudes, es eminentemente liberador. Enseña al individuo a identificar las limitaciones arbitrarias de la libertad, abstenerse de conculcar la de los demás y defender activamente la propia y la de los otros.

Responsabilidad. La educación en DH no busca liberar sin freno a los individuos, pues esa libertad sería contradictoria con los DH. Uno de los retos fundamentales de la educación en DH es ayudar a las personas a identificar y delimitar su ámbito de

libertad, cuyas fronteras se encuentran establecidas por los ámbitos de los demás. Además, se trata de educar en el uso de esa libertad, mostrando las consecuencias de los actos y la obligación de asumirlas, en vez de simplemente reprimir y prohibir sin razón. Por lo tanto, no es una educación que promueva el caos, el desorden o el desconocimiento de una autoridad legítima; por el contrario, “promueve la construcción de normas de manera colectiva [...] y contar con los instrumentos más eficientes para que ellas se cumplan” (Mujica, 2002, p.8). Se trata de recrear en el espacio educativo la interacción política, social y jurídica que construye la convivencia social, de manera que se prepare a las personas para vivir y convivir pacíficamente en ese contexto.

Socialización. La escuela, por definición, es el espacio donde las personas aprenden las normas de convivencia en una sociedad. Sin embargo, esa estructura social puede tener distintas formas y tender a diferentes fines. Desde la educación en DH se trata de construir sociedades más pacíficas, justas y solidarias, y eso es resultado de un proceso meditado y racional que contempla acciones concretas para facilitar la interacción respetuosa, constructiva y democrática entre los individuos. Por lo tanto, la educación en DH señala un camino hacia un tipo de sociedad concreta.

Adecuación a la realidad. La metodología de la educación en DH no es una camisa de fuerza que impide explorar otras posibilidades o atender realidades distintas. En concordancia con los principios que sostiene, entre ellos el reconocimiento de la diversidad, la educación en DH debe tener la posibilidad de adaptarse y readaptarse ante situaciones, lugares y tiempos distintos. La realidad, siempre cambiante y ofreciendo nuevos retos a la defensa de los DH, exige en la educación una actitud de disposición al cambio oportuno, de manera que no pase a ser irrelevante. Por otro lado, la adecuación a la realidad no tiene que ver únicamente con las circunstancias externas que afectan el objeto de estudio sino también con los recursos didácticos que se utilizan. La educación en DH debe valerse, en la medida de las posibilidades, de herramientas tecnológicas actuales con grandes potencialidades para facilitar el aprendizaje, entre ellas la internet, los recursos multimedia y los reproductores de audiovisuales, junto con otros tradicionales como la música, la televisión, etc. No solo se trata de explorar otras posibilidades didácticas sino de traer el mundo de las niñas, los niños y jóvenes (su música, sus programas favoritos, sus juegos, etc.) al aula, darles significancia y convertirlos en base para el análisis desde la óptica de

los derechos humanos DH. La educación en DH, como se ha venido diciendo, es un proceso complejo que va más allá de los contenidos teóricos conceptuales. Si tomamos en cuenta que es un proceso permanente, dirigido a cambios actitudinales y desarrollo de competencias, no podemos desligarlo de la vivencia cotidiana de cada individuo en todas sus manifestaciones. Por ello es tan relevante y fundamental que el cuerpo docente, directivo, técnicos otros en calidad de funcionarios y agentes vinculados al sistema educativo, comprendan que la manera en que se enseña es igual de importante que el contenido de la enseñanza. No pueden desligarse el uno del otro; deben darse de manera conjunta y coherente. Y esa es la razón principal de enumerar y explicar estos principios. Decimos entonces que la educación en DH, si bien puede centrarse en una materia o asignatura específica, es un aprendizaje constante e ininterrumpido. Por ello, los DH deben derramarse como práctica e inundar el centro educativo, tanto en lo académico como en la interrelación informal.

Esto implica una coherencia con los DH que transversalice a la escuela y al colegio, no necesariamente como tema, sino como principios de vida y de convivencia. Se señala esto para destacar enfáticamente que los principios aquí señalados son también válidos y de necesaria aplicación, en lo que cabe, en todo el quehacer educativo. Así, aunque un docente puede no encontrar la relación entre un teorema matemático que está explicando y los Derechos Humanos, sí le será evidente que la manera en que trata a sus estudiantes, en que se trata a sí mismo y en la que promueve la interrelación del grupo es un asunto eminentemente educativo conectado con la educación en DH. En realidad, esta metodología es producto de una visión global educativa dirigida a la creación y el fortalecimiento de una escuela democrática, tolerante, respetuosa de la dignidad humana y formadora de ciudadanía democrática. Reiteramos que no existe un camino unívoco ni un recetario de aplicación mecánica para la enseñanza de los DH, pero sí principios extraídos de la práctica docente de tantas y tantos educadores que han dedicado sus mayores esfuerzos a promover y poner en práctica la educación en DH en los más diversos niveles, lugares y circunstancias. Aquí hemos recogido, de manera sistemática aunque probablemente incompleta, buena parte de esas enseñanzas.

Fuentes y concepto de educación en Derechos Humanos

Es muy importante destacar que la educación en DH supone unas obligaciones internacionales que en algunos casos están expresamente señaladas en algunos instru-

mentos internacionales de DH y por lo tanto suponen una responsabilidad internacional de los Estados.

En el consenso internacional plasmado el 10 de diciembre de 1948 en la *Declaración universal de los Derechos Humanos*, las naciones del mundo, recogiendo lecciones del pensamiento y de luchas históricas de la humanidad, reconocieron las normas básicas de la convivencia pacífica, justa y solidaria entre las personas (los DH), y los principios de aquella forma de organización social que mejor podía garantizarlos (la democracia). Definieron sus acuerdos como el ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, e instaron a alcanzarlo mediante la enseñanza y la educación (*Declaración universal de los Derechos Humanos*, Preámbulo y Art. 26.2).

El consenso rotundo de la *Declaración universal* da origen al concepto de “educación en derechos humanos”, reiterado y profundizado durante los años posteriores en numerosos instrumentos de DH, en declaraciones y resoluciones de organismos internacionales y regionales, en conferencias mundiales especializadas y en encuentros de líderes políticos y educativos del mundo.

En el hemisferio americano, las bases de la educación en DH están expuestas con claridad en el “Protocolo adicional a la convención americana sobre derechos humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales o Protocolo de San Salvador” (1988):

[...] la educación deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz
[...] la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, lograr una subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades a favor del mantenimiento de la paz.

Apoyado en esta plataforma filosófica, legal y de voluntad política declarada por los Estados, el IIDH entiende que:

[...] educar en derechos humanos significa que todas las personas —independientemente de su sexo, edad, ocupación, origen nacional o étnico y condiciones econó-

micas, sociales o culturales— tengan la posibilidad real de recibir educación sistemática, amplia y de buena calidad que les permita:

- comprender sus derechos humanos y sus respectivas responsabilidades;
- respetar y proteger los derechos humanos de otras personas;
- entender la interrelación entre derechos humanos, Estado de Derecho y gobierno democrático, y
- ejercitar en su interacción diaria valores, actitudes y conductas coherentes con los derechos humanos y los principios democráticos (Rodino, 2006, p.4).

La educación en DH es en sí misma un derecho, que hace parte del contenido del derecho a la educación, y es condición necesaria para el ejercicio activo de todos los DH. Esta formulación hace explícita otra convicción que guía la función educativa del IIDH: educar en DH supone, al mismo tiempo, educar en democracia, porque ambos conceptos están indisolublemente unidos. La doctrina y la experiencia histórica muestran que solo en un Estado de derecho democrático es posible que se reconozcan los derechos humanos; así como solo puede calificarse a una sociedad de auténticamente democrática cuando en ella se respetan tales derechos. Y esto no se refiere únicamente a su vigencia jurídica, sino a su realización efectiva en la cotidianidad, por cuanto para el IIDH la democracia es mucho más que una doctrina de acción política y un régimen de organización del Estado; es además un modo y una cultura de vida:

Es un sistema de relaciones humanas fundado en una legalidad aceptada por todos, dentro de la que se resuelven los conflictos y a la vez se expresan aquellos valores que sustentan los derechos humanos: la igualdad, la equidad, la solidaridad y la justicia, la libertad, la tolerancia a la diversidad y el respeto mutuo. (Rodino, 2003, p.2)

Bibliografía

- Audigier, F. y Lagelée, G. (1996). *Education civique et initiation juridique dans les colleges*. Nancy, Francia: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Cançado Trindade, A. A. (2003). *Tratado de Direito Internacional dos Direitos Humanos*. Porto Alegre, Brasil: Sergio Antonio Fabris Editor.
- Conferencia Mundial de Derechos Humanos de Viena. (1993). *Declaración y programa de acción de Viena*. Recuperado de: [http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(Symbol\)/A.CONF.157.23.Sp?OpenDocument](http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/A.CONF.157.23.Sp?OpenDocument)
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH). (1986). *Cuadernos de estudio*. Serie: Educación y Derechos Humanos. Tomo 1. Temas Introductorias. San José, Costa Rica: IIDH.
- (1993). *Carpeta latinoamericana de materiales para la educación en Derechos Humanos*. San José, Costa Rica: IIDH. Recuperado de: <http://www.iidh.ed.cr/Documentos/HerrPed/pedagogicasmedio/contenidos-carpeta.htm>
- (1998). Visión del IIDH sobre los derechos humanos y la democracia y sobre su misión. [Documento institucional]. San José, Costa Rica: IIDH
- (s.f.). Informe interamericano de la educación en Derechos Humanos. Un estudio en 19 países. [Documento institucional]. San José, Costa Rica: IIDH
- (2002). Desarrollo normativo. [Documento institucional]. San José, Costa Rica: IIDH
- (2003). Desarrollo en el currículo y textos escolares. [Documento institucional]. San José, Costa Rica: IIDH

- (2004a). La dimensión pedagógica de la educación en derechos humanos. El modelo educativo del IIDH. [Documento institucional]. San José, Costa Rica: IIDH
- (2004b). Desarrollo en la formación docente. [Documento institucional]. San José, Costa Rica: IIDH
- (2005). Desarrollo en la planificación nacional. [Documento institucional]. San José, Costa Rica: IIDH. Recuperado de: http://www.iidh.ed.cr/informes_i.htm
- y UNESCO. (1999). *Manual de Educación en Derechos Humanos. Niveles primario y secundario*. San José, Costa Rica: IIDH. Recuperado de: <http://www.iidh.ed.cr/Documentos/HerrPed/pedagogicasmedio/contenidos-unesco.htm>
- Iturralde, D. y Rodino, A. M. (2004). Medir progresos en educación en Derechos Humanos: una experiencia interamericana en marcha. *Encounters on education*, 5. Queen's University, Universidad Complutense de Madrid, University of Manitoba.
- Klainer, R. y Fariña, M. (2006). Documento de orientación curricular: los derechos humanos en la educación formal. [Documento interno de trabajo]. San José, Costa Rica: IIDH.
- Magendzo, A. (1995) Bases de una concepción pedagógica para educar en y para los Derechos Humanos. *Carpeta latinoamericana de materiales didácticos para Educación en Derechos Humanos*. San José de Costa Rica. En <https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1925/carpeta-latinoamericana-de-materiales-did%C3%A1cticos-1995.pdf>
- (2007). La educación en derechos humanos: Diseño problematizador. En *Revista DEHUIDELA*, No. 15. Universidad Nacional, Instituto de Estudios Latinoamericanos. Santiago de Chile.
- Monclús, A. (1988). *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire: nuevos planteamientos en educación de adultos: estudio actualizado y entrevista con Paulo Freire* (No. 30). Anthropos Editorial.
- Mujica, R. M. (2002). *La metodología de la educación en Derechos Humanos*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José de Costa Rica En: http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/a_pdf/mujica_metodologia_educacion.pdf
- Ocampo, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 57-72.

- Pinto, M. (2010). La enseñanza de Derechos Humanos en la Universidad de Buenos Aires. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 16, 9-21.
- Rodino, A. M. (2003). *Educación para la vida en democracia: Contenidos y orientaciones metodológicas*. IIDH, Inst. Interamericano de Derechos Humanos.
- (2003). Educación superior y derechos humanos: el papel de las universidades ante los retos del siglo XXI. Visión y propuestas para la región. En: *La educación superior en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe*. UNESCO, Secretaría de Relaciones Exteriores de México, Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Iberoamericana, sede Ciudad de México, México.
- (2006). Educación en Derechos Humanos: Una propuesta para políticas sociales. *Exposición en el marco de la Reunión de Expertos sobre Población, Desigualdades y Derechos Humanos*, CELADE-OHCHR-UNFPA, 5.



Diana Milena Murcia Riaño

Abogada y especialista en instituciones jurídico-penales (Universidad Nacional de Colombia) y magíster en ciencias sociales con mención en sociología (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ecuador). Profesora de la Universidad El Bosque en las áreas de Derechos Humanos, derecho constitucional e introducción al derecho de la Universidad Andina Simón Bolívar de Ecuador en las áreas de derecho penal y Derechos Humanos. Entre sus publicaciones se cuentan: *La naturaleza con derechos: un recorrido por el derecho internacional de los Derechos Humanos, del derecho ambiental y del desarrollo* (2012, Instituto de Estudios Ecologistas del Tercer mundo –IEETM) y *Entre la hiperjuridización, el marginamiento y la ruptura: movilización legal en Colombia y en Ecuador* (2012, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO Ecuador) y *Mecanismos de participación ciudadana en defensa del ambiente y los territorios* (2014, CENSAT – Agua Viva y Fundación Evaristo García).

Recopilación de estándares internacionales de Derechos Humanos para la política de educación para la paz en Colombia

Introducción

En la Ley 1732 de 2014, reglamentada mediante el Decreto 1038 de 2015, se dispuso la creación de la Cátedra de la Paz en las instituciones educativas hasta el nivel medio como una asignatura independiente y flexible a las condiciones propias de cada centro educativo. Las universidades –siguiendo el principio de autonomía– deben implementarla conforme a los propios programas académicos.

Con la cátedra se espera¹:

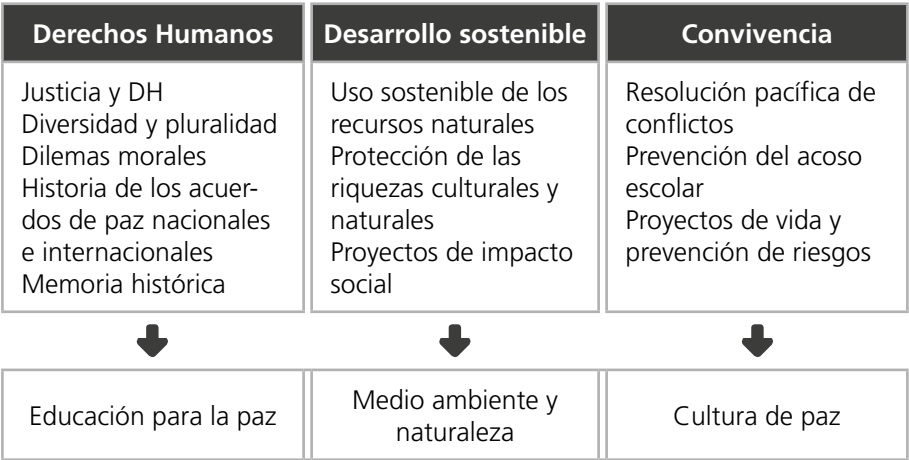
- a) Fomentar el conocimiento sobre los territorios, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica.
- b) Crear escenarios de reflexión y formación en torno a la convivencia con respeto.
- c) Consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de paz, la educación para la paz y el desarrollo sostenible que contribuyan al “bienestar general, el mejoramiento de la calidad de vida de la población”, y permitan “reconstruir el tejido social, promover la pros-

1 Véanse los artículos 2 y 3 de la Ley 1732 de 2014 y el Artículo 2, Decreto 1038 de 2015.

peridad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y consagrados en la Constitución” (Ley 1732 de 2014).

Los contenidos de la cátedra fueron también especificados. Se trata de temas que bien pueden agruparse en las líneas de Derechos Humanos (DH), desarrollo sostenible y convivencia, como se presenta en el siguiente esquema:

Esquema 1. *Contenidos de la Cátedra de la Paz de cara a los objetivos planteados.*



A continuación presentaré los elementos principales que componen cada una de estas líneas temáticas, que traducidas a estándares internacionales de DH, corresponden a la educación para la paz, la educación en medio ambiente y naturaleza y la educación al servicio de una cultura de paz.

Entendemos por “estándares” aquellas instrucciones que organismos internacionales de DH, facultados para ello, dan a los Estados con el fin de que estos reconozcan claramente el contenido de los derechos reconocidos internacionalmente y los alcances de la responsabilidad que tienen en cuanto a las obligaciones de respeto, protección y garantía de esos derechos.

Los estándares tienen una función muy importante, pues garantizan que los mandatos contenidos en los instrumentos internacionales de DH —tratados, convenciones, declaraciones, etc.— respondan a las transformaciones sociales, políticas y económicas vigentes. Así pues, junto a las decisiones de los tribunales internacio-

nales, constituyen un ejercicio de derecho vivo a través de la interpretación dinámica o evolutiva de los derechos.

Encontramos estándares internacionales no solamente en los instrumentos de DH —tratados, convenciones, cartas, directrices, principios, resoluciones, etc.—, sino también en las construcciones conceptuales, observaciones y recomendaciones realizadas en informes de los procedimientos especiales del Consejo de las Naciones Unidas y de las relatorías de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, así como en las observaciones generales de los Órganos de Tratados.

Este documento se vale de estas fuentes para ampliar el contenido y fijar la interpretación de las normas que establecieron la Cátedra de la Paz. Confío en que la compilación sea útil a la hora de desarrollar la política pública de educación para la paz en el país.

Educación para la paz

En su visita al país, Katarina Tomašević, Relatora Especial para el derecho a la educación, hacía notar cómo “cuarenta años sin paz en Colombia obligan a cuestionar cómo la violencia incide sobre el derecho a la educación” (2004, párr. 46). Lo que ella constató en su visita, sumado a la observación permanente sobre la situación de DH y Derecho Internacional Humanitario (DIH) en Colombia de la Oficina de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH), permite reconocer las principales tipologías de actos de violencia que han impactado en el derecho a la educación, que a su vez encarnan verdaderos retos para consolidar una educación para la paz.

En primer lugar, están las “condiciones estructurales” ligadas a la inequidad en la cobertura de la educación en las diferentes regiones, áreas urbanas o rurales y grupos poblacionales (ACNUDH, 1999, párr. 72; 2001, párr. 70; 2004, párr. 69; 2005, párr. 103; 2006, párr. 127; 2007, párr. 13; 2008, párr. 94-h; 2009, párr. 74; 2012, párr. 102; 2015, párr. 15).

En segundo lugar, se cuentan las múltiples violencias que han sufrido las y los maestros, siendo los “trabajadores más frecuentemente afectados por muertes, amenazas y desplazamientos por causa de la violencia. Además han debido afrontar importantes retrasos en sus pagos, así como recortes presupuestarios debido a la aplicación de las políticas de ajuste fiscal” (ACNUDH, 2001, párr. 69; 2002, párr. 119; 2004, párr. 85; 2007, párr. 42; 2014, párr. 102).

A lo anterior debe sumarse la *estigmatización* misma de la defensa y promoción de los derechos que ha primado en el país. La relatora, de hecho, incorporó en su informe una anécdota muy significativa al respecto:

Un maestro preguntó a la Relatora Especial, ¿cómo se puede pedir que los maestros enseñen derechos humanos cuando el Gobierno mismo los define como algo sospechoso o subversivo? Este problema lo destacó la Representante Especial del Secretario General sobre la situación de los defensores de los derechos humanos deplorando “el hecho de que la defensa de los derechos humanos sea considerada como una actividad subversiva y que las organizaciones no gubernamentales de derechos humanos sean estigmatizadas” [...] La Relatora Especial recomienda un inmediato y explícito compromiso del Gobierno con la defensa y protección de los defensores de los derechos humanos”. (Tomaöevski, 2004, párr. 6)

En tercer lugar, se destacan las diferentes violencias ejercidas contra los niños y las niñas, particularmente el reclutamiento forzado que ha implicado la desescolarización (OACNUDH, 2015, párr. 8) y el desplazamiento forzado que, entre otras cuestiones, ha hecho difícil “la integración con los niños de las comunidades receptoras” (ACNUDH, 2002, párr. 131).

Finalmente, hay que considerar los ataques realizados contra las escuelas y centros educativos, como su ocupación por parte de la Fuerza Pública (ACNUDH, 2005, párr. 123; 2006, párr. 67; 2007, párrs. 11 y 22; 2010, párr. 73; 2011, párr. 86; 2014, párr. 47) y de la guerrilla (ACNUDH, 2006, párrs. 55 y 93), la siembra de minas antipersona a su alrededor por este actor (ACNUDH, 2005, párr. 54; 2006, párr. 90; 2007, párr. 84; 2008, párr. 52; y los anexos de los informes 2010, 2011 y 2012) y los combates y ataques contra sus instalaciones (ACNUDH, 2007, párrs. 55, 77 y 88; 2012, párr. 76; 2013, párr. 85).

Todos estos hechos dan cuenta de que las partes del conflicto extendieron sus hostilidades a las escuelas, en contra de maestros y estudiantes, impactando directamente en las condiciones para el ejercicio del derecho a la educación, y evidentemente, la educación para la paz.

Ante tal panorama, Tomaöevski, recomendó como tarea urgente “la desvinculación de la escuela del conflicto y su definición y protección como *espacio de paz* y para la reconstrucción de un proyecto de vida para la niñez y juventud victimizada por violencia y desplazamiento forzado” (2004, párr. 48) (cursivas mías) y “aclarar la

legitimidad de los derechos humanos y de desarrollar su enseñanza y aprendizaje con plena participación de los defensores de derechos humanos, el personal docente y los alumnos y alumnas” (2004, párr. 52).

Pero si el conflicto afectó de tales formas la educación en el país, cabe preguntarse también cómo esta lo ha alimentado. La experiencia indica que en determinados contextos, la práctica educativa puede atizar los conflictos sociales, pues:

[...] si en vez de cultivar las mentes de los jóvenes mediante una enseñanza que propicie el pensamiento crítico en un espíritu de tolerancia y comprensión mutua, se les intoxica con el veneno del prejuicio y la intolerancia, y se les inculca una visión distorsionada de la historia, las aulas pueden convertirse en un semillero de violencia (UNESCO, 2011, p. 145).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), considera que no dotar a los jóvenes de herramientas que les permitan alcanzar un empleo u ocupación adecuada, no resolver los problemas de acceso a la educación ni diseñar un sistema adecuado que cimiente la cohesión social, son factores que hacen más propensa a una sociedad a los avatares de la violencia (2011, p. 181).

La ACNUDH, a propósito del Decenio de las Naciones Unidas en la esfera de la educación en derechos humanos 1995-2004, recomendó al país en múltiples ocasiones implementar un Plan Nacional de Educación en esta materia (ACNUDH, 2000, párr. 61; 2001, párr. 72; 2002, párr. 323; 2003, párr. 129; 2004, párr. 128; 2005, párr. 71), pero no se registraron avances significativos sino hasta 2005, cuando se inició una proyección a cargo del Ministerio de Educación y la Defensoría del Pueblo (ACNUDH, 2006, párr. 133), con la realización de ejercicios pilotos en algunas regiones (ACNUDH, 2008, párr. 82; 2009, párr. 94) que concluyeron diez años después, con la formulación del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH).

Uno de los hallazgos más importantes que tuvo lugar en el proceso de construcción del PLANEDH fue reconocer que en el país la educación en DH, aunque no coordinada y discontinua, existe, e involucra a:

(i) un considerable grupo de formadores; (ii) la existencia de redes de educadores y promotores de derechos humanos; (iii) la presencia de grupos de investigadores y de especialistas en el campo conceptual en materia de EDH; (iv) la producción de

textos y materiales pedagógicos para la enseñanza de los derechos humanos; y (v) proyectos escolares, barriales, comunales e institucionales en dicho ámbito” (Ministerio de Educación, et al., s.f., p. 43).

Así pues, en el país la educación en DH, si bien no deriva de una política pública consolidada, sí se ha manifestado en múltiples formas, con múltiples actores y contenidos. El reto actual es (re)diseñarla asertivamente, tomando las lecciones aprendidas en los diferentes niveles y experiencias previas, para lo que considerar estándares internacionales de DH es muy útil, si estamos de acuerdo en que el proceso “no consiste únicamente en volver a levantar escuelas, contratar a docentes y suministrar libros. También consiste en forjar los cimientos de la paz” (UNESCO, 2011, p. 145).

A continuación, expondré los elementos conceptuales susceptibles de actuar como pilares de la política para la educación para la paz, basándome en estándares internacionales de DH. En primer lugar, haré una referencia a la educación y aprendizaje de los DH, y seguidamente, al tratamiento de la historia misma del conflicto y a los ejercicios de memoria.

La enseñanza y el aprendizaje de los Derechos Humanos

En 1994 la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó el Decenio de la educación en la esfera de los Derechos Humanos y adoptó un plan de acción en el que se la definió como el:

Conjunto de actividades de capacitación, difusión e información encaminadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos, actividades que se realizan transmitiendo conocimientos y moldeando actitudes, y cuya finalidad es: a) fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales; b) desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano; c) promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad entre todas las naciones, las poblaciones indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos; d) facilitar la participación eficaz de todas las personas en una sociedad libre; e) intensificar las actividades de las Naciones Unidas en la esfera del mantenimiento de la paz. (párr. 2)

Allí se estatuyeron como principios rectores de la estrategia:

- a) Reconocer la interdependencia entre la democracia, el desarrollo y los DH, y en estos, la integralidad de los derechos civiles y políticos con los derechos económicos, sociales y culturales.
- b) Diseñar la estrategia de acuerdo con el contexto, esto es, que lo que se enseñe “tenga relevancia frente a la vida diaria de los educandos” (Asamblea General de las Naciones Unidas, Resolución 49/184 del 23 de diciembre de 1994).
- c) Derrumbar los prejuicios basados en sexo, raza, y de cualquier otro tipo.

Asimismo, se atribuyeron tres dimensiones de la educación en derechos humanos:

- 1. El conocimiento fundamental acerca de ellos y de los mecanismos para su protección.
- 2. La promoción de actitudes afines.
- 3. El impulso de medidas efectivas para defenderlos y evitar su violación (Secretario General, 1997, p. 13).

Con este marco, se recomendó a los gobiernos enfocar los planes nacionales de educación en DH hacia los siguientes fines:

- a) Promover el respeto y la protección de todos los derechos humanos mediante actividades educativas destinadas a todos los miembros de la sociedad; b) promover la interdependencia, la indivisibilidad y la universalidad de los derechos humanos, incluidos los derechos civiles, culturales, económicos, políticos y sociales, así como el derecho al desarrollo; c) incorporar los derechos de la mujer como parte integrante de los derechos humanos en todos los aspectos del plan nacional; d) reconocer la importancia que reviste la enseñanza de los derechos humanos para el fomento de la democracia, el desarrollo sostenible, el imperio de la ley, y la paz, así como para la protección del medio ambiente; e) reconocer el papel de la enseñanza de los derechos humanos como estrategia para la prevención de las violaciones de esos derechos; f) alentar el análisis de problemas crónicos e incipientes en materia de derechos humanos, para encontrar soluciones compatibles con las normas a ese respecto; g) fomentar los conocimientos sobre instrumentos y mecanismos para la

protección de los derechos humanos y la capacidad de aplicarlos a nivel mundial, regional, nacional y local; h) dotar a las comunidades y a las personas de los medios necesarios para determinar sus necesidades en materia de derechos humanos y velar por su satisfacción; i) elaborar métodos didácticos que incluyan conocimientos, análisis críticos y el desarrollo de aptitudes para promover los derechos humanos; j) alentar las investigaciones y la elaboración de material didáctico que sustente estos principios generales; k) fomentar entornos de aprendizaje libres de necesidades y temores y que estimulen la participación, el goce de los derechos humanos y el desarrollo pleno de la personalidad humana. (Secretario General, 1997, p. 16)

Al cabo del Decenio, la ACNUDH realizó un informe sobre los logros y los fallos registrados, encontrando que si bien se iniciaron acciones en muchos países, logrando avances normativos y estableciendo cierta institucionalidad y alianzas con organismos intergubernamentales y de la sociedad civil para lograrlo, los esfuerzos se centraron en la “capacitación en materia de derechos humanos de los funcionarios de la administración de justicia (policía, profesionales de la justicia y, más raramente, personal de prisiones)” (2004, p. 16).

En el balance fueron identificados varios fallos relativos a la falta de recursos económicos y humanos, problemas en la cobertura geográfica y de ciertos grupos poblacionales y el escaso tiempo que representa un decenio para poner en marcha la iniciativa, pero muy particularmente fue resaltada la debilidad en la construcción de metodologías apropiadas para su enseñanza:

Una cuestión pendiente a la que se debería dedicar más atención es el problema de las metodologías adecuadas para la educación en la esfera de los derechos humanos, y en particular el modo de fomentar el aprendizaje de los derechos humanos desde la vida cotidiana de las personas. Esto también se subraya en relación con el sistema escolar, ya que en algunos países la educación oficial se basa tradicionalmente en los conocimientos y ese planteamiento no lleva por sí solo a los cambios de actitud que se persiguen con la educación en la esfera de los derechos humanos. (ACNUDH, 2004, párr. 22)

El informe señala, además, algo muy significativo, particularmente en contextos hiperjuridizados como el colombiano (Murcia, 2012): la “falta de sinergia entre juristas y pedagogos” (ACNUDH, 2004, párr. 26) que constituye una de las dificultades más notables a la hora de configurar un programa de educación en DH.

Mientras la formulación de normas y políticas educativas es una tarea relativamente sencilla, como lo señala Tomaševski (2004, párr. 43) “sabemos menos acerca del proceso de enseñanza y menos aún sobre proceso de aprendizaje”. La educación formal de DH bien puede ser insustancial al acartonarla en el mero estudio de normas internacionales y el funcionamiento de organismos de protección².

Téngase en cuenta que la educación en DH a la que se aspira, como lo afirma Kishore Singh, relator especial sobre el derecho a la educación (2014a), busca preparar para la vida cotidiana y fortalecer la capacidad de disfrutar los derechos, por lo que la evaluación a la que es sometido el estudiante tendría que trascender la mera función instrumental; en cambio, “evaluar el logro educativo de los estudiantes es determinar si sus patrones de conducta reflejan comprensión de lo que significa vivir juntos y se muestran comprometidos con ello” (2014a, párr. 28).

Esto nos lleva al concepto mismo de aprendizaje adoptado por Vernor Muñoz, también relator sobre el derecho a la educación:

[...] aprender significa adaptarse y colaborar con otros, así como transformar el entorno. Es el proceso a través del cual comunicamos y proponemos ideas, y las llevamos a cabo; se convierte en el principio organizador de la sociedad. El aprendizaje es un elemento esencial de la vida, un fenómeno que hace posible la evolución. (2009, párr. 21)

En el ámbito de los DH, se trata además, de una educación, pedagogía y aprendizaje transformadores, donde “el educando alcanza una comprensión personal del material presentado y reacciona críticamente al contenido, vinculándolo a sus conocimientos y experiencias anteriores” (Muñoz, 2009, párr. 52), postura³ en sintonía con Betty Reardon en cuanto a que el enfoque adecuado radica no tanto en la enseñanza

2 El texto de Lucía Rivera es muy pertinente en el abordaje de la cuestión. Para la autora, la dimensión práctica de ser ciudadano constituye el punto nodal de la educación para la paz, el conocimiento que debe ser aquí adquirido, no puede sino ser experienciado.

3 En este punto, puede remitirse el lector al texto de Ángela Bejarano, quien fundamenta la necesidad de una educación que promueva la crítica de las y los estudiantes “con los propios juicios y prejuicios”. Para la autora, enseñar la paz es posible implicando aspectos cognitivos, emocionales, estéticos y morales en el proceso.

como en el aprendizaje y “empieza cuando los educandos asumen su derecho de decidir qué creerán, y desarrolla medios por los cuales pueden adquirir información mientras forman sus propias opiniones y determinan cómo actuarán con respecto a las cuestiones que les preocupan” (citado en Muñoz, 2009, p. 51)⁴⁵.

El derrotero es consolidar el compromiso con las generaciones presentes y futuras, basándose en una “educación transformadora en la que los individuos adquieran una comprensión profunda y personal del significado y la importancia de los derechos humanos para ellos mismos y para el resto de los seres humanos” (Muñoz, 2009, párr. 50).

Para dar continuidad a la iniciativa del Decenio, se promovió la realización de un Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, cuya primera etapa (2005-2009) se concentró en la enseñanza primaria y secundaria⁶; la segunda etapa (2010-2014), en la enseñanza superior y en los programas de formación sobre DH para funcionarios públicos, fuerzas del orden y personal militar⁷, y la tercera etapa

4 Tratándose de un trabajo reflexivo del colectivo de autores, durante el desarrollo de los capítulos de este libro los lectores y lectoras podrán encontrar comentarios y referencias realizados entre ellos. Por ejemplo, en este punto, el texto de Lucía Rivera es muy pertinente en el abordaje de la cuestión. Para la autora, la dimensión práctica de ser ciudadano constituye el punto nodal de la educación para la paz.

5 Reardon, Betty, en Koenig, Shulamith, “The Nature of Human Rights Learning: For all to know human rights as a way of life”, discurso pronunciado en la celebración del 60º aniversario de la Declaración Universal de Derechos Humanos.

Acevedo y Prada comentan al respecto que estas ideas, unidas a las ya sostenidas en este artículo según las cuales la educación debe ser pertinente a los educandos y debe ayudar a derrumbar prejuicios, dejan ver que se requiere potenciar el carácter transformador de la educación y no solo su carácter de reproducción de contenidos o prácticas. La noción de filosofía como modo de vida y la experiencia del Laboratorio de Escritura, desarrollados en el artículo de Acevedo y Prada en esta publicación, dan cuenta de este carácter transformador exigido.

6 Ver: Proyecto revisado del plan de acción para la primera etapa (2005-2007) del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, Informe A/59/525/Rev.1 del 2 de marzo de 2005.

7 Ver: Proyecto de plan de acción para la segunda etapa (2010-2014) del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, Informe A/HRC/15/28 del 27 de julio de 2010.

(2015-2019) que abordará “un plan de acción para reforzar la aplicación de las dos primeras etapas y promover la formación en derechos humanos de los profesionales de los medios de comunicación y los periodistas⁸”.

El siguiente cuadro resume los elementos comunes a las etapas del programa que fueron establecidos como componentes fundamentales de la estrategia de enseñanza de los DH.

Esquema 2. *Elementos comunes de las etapas del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos.*

Políticas educativas	Desarrollos curriculares	Entornos de aprendizaje
(Compromisos políticos y normativos necesarios para llevar adelante los programas)	(Arreglos necesarios para materializar la educación en DH en las aulas)	(Fomento de una cultura de DH más amplia que el centro educativo)
• Hacer explícita la voluntad política de adelantar programas de educación en DH. • Asignar los recursos suficientes para el desarrollo de las políticas. • Adoptar un enfoque participativo de todos los interesados en la elaboración de la política educativa.	• Definir el estatus de la educación en DH dentro de los planes de estudio. • Explicitar los objetivos, fines y estrategias diseñados para la educación en DH. • Aplicar un enfoque holístico en la enseñanza y aprendizaje de los DH.	• Que los docentes tengan la oportunidad de aplicar prácticas novedosas en la enseñanza de los DH e intercambiar experiencias. • Que los estudiantes tengan la oportunidad de expresar sus opiniones, organizar sus actividades, negociar y defender sus intereses. • Relacionar la enseñanza y el aprendizaje con la vida y las preocupaciones cotidianas de los participantes.

8 Ver: Plan de acción para la tercera etapa (2015-2019) del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, Informe A/HRC/27/28 del 4 de agosto de 2014.

• Diferenciar claramente el rol de los DH “en el contexto educativo” y “en la educación⁹” • Ratificar los instrumentos internacionales pertinentes y realizar las adecuaciones normativas necesarias. • Asegurar la coherencia entre la política educativa en DH y otras políticas sectoriales (económicas, sociales, políticas). • Basar los planes nacionales y locales en estudios sobre educación en DH ligados al contexto de aplicación.	• Revisar los libros de texto para que sean compatibles con la enseñanza de los DH y realizar las compilaciones, traducciones, adaptación y creación de los textos que sean pertinentes. • Aplicar las tendencias de gobernanza educativa relativas a la gestión democrática, autonomía de las escuelas y reparto de responsabilidades entre los interesados. • Involucrar a los alumnos y educadores en los procesos de evaluación de las estrategias.	• Incluir los postulados de la educación en DH en las prácticas y cultura de las escuelas, incluyendo los asuntos disciplinarios. • Proscribir las prácticas de discriminación incluyendo los motivos de embarazo, maternidad, discapacidad, pertenencia a minorías, etc., el acoso sexual, el racismo, la xenofobia y otras formas conexas de intolerancia. • Desarrollar códigos de conducta que proscriban la violencia, los abusos y castigos físicos¹⁰ y que desarrollen técnicas de resolución de conflictos.
--	---	--

9 Los DH en el contexto educativo aseguran “que todos los componentes y procesos de la educación, incluidos los planes de estudio, los materiales didácticos, los métodos pedagógicos y la capacitación, conduzcan al aprendizaje de los derechos humanos” y en la educación, aseguran “que se respeten los derechos humanos de todos los interesados y el ejercicio de esos derechos en el entorno de aprendizaje y de trabajo” (ACNUDH, 2014, párr. 17).

10 Sobre el castigo corporal en niños, debe revisarse el informe temático “Sobre el castigo corporal y los derechos humanos de las niñas, niños y adolescentes” de la Relatoría sobre los derechos de la niñez de la Comisión Interamericana de los Derechos Humanos, 2009.

• Fomentar la investigación de métodos, metodologías, teorías de docencia, debates y nuevos desarrollos sobre los DH y su enseñanza. • Capacitar a los instructores y docentes que impartirán la educación en DH e incluir la temática en los factores de calificación y acreditación. • Establecer planes de ejecución, seguimiento de la política y rendición de cuentas. • Armonizar las funciones de las entidades implicadas. • Reconocer y apoyar a la sociedad civil y las organizaciones no gubernamentales que realizan actividades de formación en la temática. • Incluir la formación en DH como criterio para emisión de licencias para el ejercicio de determinadas profesiones.	• Reconocer que el entendimiento, el respeto y la responsabilidad mutua demuestran un sistema educativo basado en los DH. • Evaluar el rendimiento de los estudiantes bajo los principios de transparencia, información, igualdad y justicia (evitar los abusos en la evaluación). • Incluir en la educación superior temáticas de DH no solo en las ciencias jurídicas y sociales, sino en las disciplinas técnicas y científicas. • Considerar la creación de programas multi e interdisciplinarios. • Adoptar métodos y estrategias de aprendizaje adecuados al desarrollo, capacidad y estilos de aprendizaje.	• Impulsar la utilización de diversos materiales y recursos educativos, también los audiovisuales y artísticos. • Fomentar el respeto por la dignidad y la autoestima de los estudiantes, observando sus consideraciones culturales, de género y condición social. • Incluir el acceso a Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y promover la realización de conferencias, debates y foros en línea. • Alentar la ampliación de espacios para la reflexión sobre los DH como festivales, conferencias, muestras y exposiciones artísticas. • Alentar la creación de redes de educación en DH.
--	--	--

• Fomentar y respetar la libertad académica¹¹.	• Adoptar métodos y criterios que estimulen la reflexión crítica, particularmente los participativos, interactivos, cooperativos y basados en la experiencia y la práctica.	
---	---	--

Cuadro elaborado con base en los informes A/59/525/Rev.1 del 2 de marzo de 2005, /HRC/15/28 del 27 de julio de 2010 y A/HRC/27/28 del 4 de agosto de 2014, relativos al Programa Mundial para la Educación en DH.

Como se ve, las políticas educativas están ligadas a una expresa voluntad de la administración pública de desarrollar programas de DH en un contexto político y económico coherente que genere espacios propicios para su realización.

Por otra parte, los desarrollos curriculares suponen un abordaje interdisciplinario y holístico en la enseñanza-aprendizaje de los DH, con el involucramiento de todos los interesados y el fomento de la corresponsabilidad en su realización a través de prácticas que en sí mismas encarnen un modo de actuar ajustado al respecto irrestricto de los derechos de los demás¹² y con métodos que promuevan el pensamiento crítico.

11 Entendida como la libertad de las personas para expresar libremente sus opiniones sobre la institución o el sistema en el que trabajan, desempeñar sus funciones sin discriminación ni miedo a la represión del Estado o cualquier otro agente, participar en organismos académicos profesionales o de representación y disfrutar de todos los DH reconocidos internacionalmente que se apliquen a los demás habitantes del mismo territorio, conforme a la Observación General N° 13 (1999), párr. 39 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

12 De nuevo, el texto de Lucía Rivera es un reflector de este punto. El lector verá que al preguntarse por la forma en la cual se educa en la praxis, la autora resalta la importancia de recalcar que los otros no son un medio contingente de la virtud de cada cual, sino un aspecto constitutivo en la configuración del carácter y en su disposición para la paz.

Finalmente, el entorno de aprendizaje se traduce en las prácticas de convivencia en el ámbito escolar, en el trato entre individuos, las oportunidades de participación, los códigos de conducta y las medidas disciplinarias, así como el abordaje en la cotidianidad de la diferencia y de los conflictos. Este asunto es de una importancia capital, pues como lo señala el relator Muñoz, constituye el mejor modelo para el ejercicio de la ciudadanía democrática (2004, párr. 117).

Política educativa, desarrollos curriculares apropiados y la consolidación de un ámbito escolar apropiado son los elementos primordiales para consolidar la educación para la paz en el país.

La enseñanza de la historia y los ejercicios de memoria

La UNESCO recomienda para contextos de posconflicto replantear la enseñanza de la historia, por cuanto esta tiene el poder de configurar imaginarios en las sociedades y crear estereotipos negativos susceptibles de avivar tensiones.

En muchos conflictos nacionales, los dirigentes que se lanzan a la lucha armada proclaman que su acción es una continuación de la de los “héroes nacionales” del pasado y construyen toda una narrativa histórica en torno a las magnas batallas, el sojuzgamiento de los “enemigos” o las injusticias infligidas por “los otros”. Con frecuencia, la historia no se considera una asignatura orientada a fomentar una capacidad de reflexión crítica que permita comprender procesos históricos complejos, sino como un medio de reafirmar una identidad de grupo distintiva acuñada sobre la base de la hostilidad a otros grupos. (UNESCO, 2011, párr. 274)

Farida Shaheed, experta independiente en la esfera de los derechos culturales, ha identificado como un denominador común en los Estados, la existencia de una agenda política en la enseñanza de la historia ligada al “patriotismo, al orgullo nacional y a la subsecuente construcción de identidades nacionales o regionales” (2013b, p. 57). Para Shaheed, esta agenda se aparta de la historia como disciplina académica y poco aporta en la construcción de una cultura de paz¹³.

13 María Lucía Rivera comenta que: cabe resaltar aquí la cercanía entre las discusiones que reseña Diana con la propuesta que Martha Nussbaum, desde la filosofía, viene desarrollando desde *El Cultivo de la Humanidad* (2005). Madrid: Paidós, y

De igual manera, Alfred-Maurice de Zayas, experto independiente sobre la promoción de un orden internacional democrático y equitativo, resalta cómo la espiral del gasto militar mundial se basa justamente en la “falsa cultura de ‘patriotismo’, ‘heroísmo’ y chovinismo, que suele equiparar el amor a la patria con la promoción de una gran fuerza militar, a la vez que desacredita a los escépticos y ‘pacifistas’ por ser antipatriotas o incluso traidores” (2014, párr. 27).

Para el caso colombiano, la glorificación de los héroes de la guerra bien podría ceder paso a los hombres y a las mujeres que lideraron, muchas veces en el anonimato, genuinos hechos de paz y cuyas historias y prácticas son cruciales para conocer la historia del país. La sociedad civil colombiana, que ha padecido durante décadas el conflicto armado y la violencia sociopolítica, ha desarrollado no pocos mecanismos de resistencia no violenta, ejercicios de convivencia y escenarios vívidos de construcción de democracia —entre ellos se cuentan las experiencias de las comunidades de paz, de las zonas humanitarias y de biodiversidad, la ruta pacífica de las mujeres y las mingas comunitarias indígenas—.

Shaheed (2013b) propone que para que la enseñanza de la historia no se convierta en la “continuación de la guerra por otros medios” se debe, en cambio:

- Renunciar a los relatos homogeneizantes y potenciar los relatos pluralistas que involucren narrativas de múltiples actores y por lo tanto reflejen las complejidades del conflicto padecido.
- Dimensionar el conflicto de forma tal que no luzca con un destino inexorable, pues “cuando la historia se presenta como un proceso que siempre se repite, con relaciones sociales preordenadas, los libros de texto pasan a ser portadores de la ideología del conflicto” (2013b, 30).

las consideraciones hechas por Richard Rorty en “Derechos Humanos, racionalidad y sentimentalismo” (1995). En: *Praxis Filosófica*, 5. Uno de los puntos en común entre ambos autores tiene que ver con que la promoción de la democracia y de una cultura de los DH, particularmente en la desactivación social de dogmatismos y chauvinismos, tiene que ver con la apertura de horizontes de comprensión del mundo (no meramente teórica), de la mano del estudio de historia universal, de narrativas diversas y plurales (incluidos, por supuesto la literatura, el cine, la música, etc.), y del conocimiento de religiones y cosmovisiones alternativas a la propia.

- Derrotar estereotipos de los grupos marginados –minorías, pueblos indígenas, mujeres, personas en situación de pobreza y migrantes– y abordar críticamente los relatos institucionalizados.
- Validar los relatos orales de lo ocurrido y encontrar un justo equilibrio con la historia escrita, particularmente en lo relativo a los hechos recientes¹⁴.
- Aplicar metodologías ligadas al “pensamiento crítico y el aprendizaje analítico, que fomentan el debate, hacen hincapié en la complejidad de la historia y favorecen un enfoque comparativo y de perspectivas múltiples” (2013b, p. 58)¹⁵.

14 Añade Shaheed (2013, p. 26):

A veces, el conflicto pasado se considera demasiado reciente para examinarlo y enseñarlo en la escuela. Para comprender el pasado se necesita cierta distancia. Por lo común, se estima que se necesita como mínimo el período de una generación antes de que se puedan discutir abiertamente los acontecimientos penosos. No obstante, en toda sociedad inevitablemente se discuten los acontecimientos recientes, y las generaciones más jóvenes reciben relatos históricos de diferentes fuentes, incluida la Internet. La enseñanza de la historia en las escuelas, pues, parece ser todavía la mejor opción para hacer frente a un pasado penoso reciente, ya que brinda la oportunidad para hacer una reflexión crítica y para presentar distintos relatos a los alumnos. Ello, sin embargo, requiere una sólida educación de los docentes.

15 Comenta Ángela Bejarano que: este tipo de iniciativas pedagógicas son muy valiosas. La construcción de la memoria por medio de la explicitación de la historia, la narración y los relatos ha ocupado un papel primordial en las propuestas educativas de los últimos años, en Colombia. El Centro Nacional de Memoria Histórica, por ejemplo, ha aunado sus esfuerzos para publicitar historias de actos ocurridos en medio del conflicto colombiano, por medio de textos, cortometrajes, documentales, obras, entrevistas, canciones e imágenes. Varios de esos recursos están en la página de internet del Centro y tienen un fin educativo. El IDEP, por su parte, ha promovido una línea de investigación sobre historia y memoria, asimismo un grupo de investigación sobre educación, memoria y conflicto. Como docentes interesados en el asunto de la

El Grupo de Trabajo de Expertos sobre los Afrodescendientes también recomienda el estudio —a través de pedagogías integradoras—, de las civilizaciones del mundo, en particular, el abordaje de la historia de África anterior a la trata trasatlántica de esclavos, y la contribución de la diáspora africana al desarrollo económico mundial, para que se reconozca su legado y protagonismo en la escena mundial. En este ejercicio no debe olvidarse aludir a su condición de supervivientes de graves violaciones a los DH sufridas durante el conflicto y sus ejercicios de resistencia (2013, párr. 68).

El respeto por la libertad académica, particularmente en la enseñanza superior, es según Shaheed (2013b), el requisito básico para alcanzar estas metas¹⁶, sumado al desmonte efectivo de la penetración de las fuerzas armadas en las universidades y laboratorios, pues, como lo afirma De Zayas, los centros educativos “acaban dependiendo de las subvenciones estatales y las prioridades de investigación no responden a las necesidades de la ciencia o la voluntad de la población, sino a los proyectos que el complejo militar-industrial esté dispuesto a financiar” (2014, p. 33).

Parafraseando a la UNESCO (2011, p. 191), se trata de evitar que los promotores y beneficiarios de las múltiples violencias vividas conviertan a las escuelas en un nuevo “campo de batalla político”.

educación para la paz, podríamos acudir a estas experiencias y herramientas, con el fin de crear escenarios que permitan fomentar en los estudiantes la memoria acerca de lo sucedido en Colombia.

- 16 “Los miembros de la comunidad académica son libres, individual o colectivamente, de buscar, desarrollar y transmitir el conocimiento y las ideas mediante la investigación, la docencia, el estudio, el debate, la documentación, la producción, la creación o los escritos. La libertad académica comprende la libertad del individuo para expresar libremente sus opiniones sobre la institución o el sistema en el que trabaja, para desempeñar sus funciones sin discriminación ni temor a la represión del Estado o cualquier otro actor, participar en organismos académicos profesionales o representativos y disfrutar de todos sus derechos humanos” (Shaheed, 2013b: 37).

De Zayas (2014, párr. 14) resalta “la relación que existe entre el militarismo y el desarrollo, así como entre la guerra y el medio ambiente”. Esta relación es vívida en nuestro país: bombardeos, minas antipersonales, fumigaciones de cultivos de uso ilícito, el avance de monocultivos y de extracción maderera y de minerales ligados a intereses de los actores armados y muchas otras agresiones ambientales que ocasionaron desplazamientos y despojos, se consolidaron en el marco del conflicto.

Tal desastre llevó a los pueblos indígenas a exigir hacer expreso en el Decreto que trata de la reparación de sus víctimas, que para ellos el territorio también debe ser considerado como una víctima, “teniendo en cuenta su cosmovisión y el vínculo especial y colectivo que los une con la madre tierra¹⁷”. Esta declaración coincide con los debates más contemporáneos sobre nuevos sujetos de derechos y de personas con derechos¹⁸.

La crisis ambiental mundial y sus impactos entre los más vulnerables de la población global es de tales proporciones que su atención en todo ejercicio educativo es un imperativo. En este punto difícilmente caben posturas moderadas, se requiere de un enfoque que convoque a la militancia por el ambiente y la naturaleza, pues, como lo menciona Muñoz, “una educación neutra o al servicio de otras necesidades no puede desarrollar la personalidad respetuosa de los derechos humanos, porque la neutralidad es potencial y actualmente convalidadora de desigualdades” (2004, párr. 44).

Del mismo modo que el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, también existe un precedente global en educación sobre desarrollo sostenible. En 2002, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó el Decenio

17 Se trata del artículo 3 del Decreto Ley 4633 de 2011 del Ministerio del Interior “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”.

18 Siendo reconocidas como tales la naturaleza en Ecuador; lo seres vivos y la Madre Tierra en Bolivia, los ecosistemas en Estados Unidos, y el río Whanganui en Nueva Zelanda.

de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), 2005 a 2015, encargando de su ejecución a la UNESCO.

Este organismo la definió entonces como un paradigma educativo para la sostenibilidad a partir de las siguientes características:

- i) Se basa en los principios y valores subyacentes al Desarrollo Sostenible¹⁹; ii) se preocupa por el bienestar de las cuatro dimensiones de la sostenibilidad: el medio ambiente, la sociedad, la cultura y la economía; iii) usa una variedad de técnicas pedagógicas que promueven el aprendizaje participativo y los pensamientos elevados; iv) promueve el aprendizaje a lo largo de toda la vida; v) es relevante a nivel local y

19 Los valores del desarrollo sostenible son los desarrollados en la Declaración de Río sobre Medio Ambiente y otros identificados en el marco del diálogo global facilitado por UNESCO:

- i) Se debe usar un enfoque del pensamiento sistémico, más que un enfoque que mire los problemas de manera aislada. Los temas de sostenibilidad están vinculados y son parte de un “todo”; ii) entender los temas locales en un contexto global y reconocer que las soluciones a los problemas locales pueden tener consecuencias mundiales; iii) comprender que las decisiones individuales de los consumidores afectan y dan origen a la extracción de recursos y a procesos de manufactura en lugares distantes; iv) tomar en cuenta los diferentes puntos de vista antes de llegar a una decisión o hacer un juicio; v) reconocer que los valores económicos, religiosos y sociales compiten en importancia cuando las personas con distintos intereses y orígenes interactúan; vi) ver que todas las personas poseen atributos universales; vii) saber que la tecnología y la ciencia por sí solas no pueden resolver nuestros problemas; viii) poner énfasis en el papel que juega la participación pública en la comunidad y en las decisiones de los gobiernos. Las personas cuyas vidas se verán afectadas por las decisiones que se tomen deben participar en el proceso que llevará a las decisiones finales; ix) exigir mayor transparencia y responsabilidad en las decisiones gubernamentales; x) emplear el principio cautelar —actuar para evitar la posibilidad de un daño ambiental o social grave o irreversible incluso cuando el conocimiento científico sea incompleto o sea poco concluyente—. (UNESCO, 2012a, p.6)

culturalmente apropiada; vi) se basa en las necesidades, percepciones y condiciones locales pero reconoce que el satisfacer las necesidades locales a menudo tiene impactos y consecuencias internacionales; vii) concierne a la educación formal, no formal e informal; viii) acepta la naturaleza en constante evolución del concepto de sostenibilidad; ix) aborda el contenido teniendo en cuenta el contexto, los asuntos internacionales y las prioridades locales; x) desarrolla la capacidad civil para tomar decisiones como comunidad, la tolerancia social, la gestión de los recursos ambientales, una fuerza laboral adaptable y una buena calidad de vida; xi) es interdisciplinaria. Ninguna disciplina puede apropiarse de la EDS para sí misma; todas las disciplinas pueden contribuir a la EDS. (UNESCO, s.f.)

La UNESCO desarrolló múltiples materiales para la enseñanza-aprendizaje de la temática²⁰ y realizó tres informes de seguimiento —en 2009, 2012 y 2014—. En el primero de ellos, titulado *El aprendizaje para un mundo sostenible: análisis de los contextos y estructuras de la Educación para el Desarrollo Sostenible*, resaltó las dificultades en cuanto a la creación de políticas en EDS y de previsión de recursos económicos suficientes para ella, el déficit de organismos nacionales que coordinen de forma efectiva las estrategias para su implementación y la limitada integración de la EDS en la educación de la primera infancia, en espacios de educación no formal y en la investigación en dicho campo (UNESCO, 2009).

En su segundo informe *Forjar la educación del mañana*, la UNESCO identificó la utilidad de entender la EDS a partir de los prismas integrador, crítico, transformativo y contextual²¹, como elementos orientadores de las estrategias. También reconoció que la EDS solo puede ser efectiva en entornos de aprendizaje basados

20 Entre los que cabe destacar la herramienta virtual “Teaching and learning for a sustainable future”, disponible en: http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_gs.html

21 Se anota allí lo siguiente al respecto:

Un prisma integrador, basado en una perspectiva holística que permite la integración de múltiples aspectos de la sostenibilidad (por ejemplo, los aspectos ecológicos, ambientales, económicos y socioculturales; locales, regionales y mundiales; pasados, presentes y futuros). Un prisma crítico, que pone en tela

en la “participación, la autodeterminación, la autonomía de pensamiento y la generación conjunta de conocimiento” (UNESCO, 2012b, p. 22).

En dicho informe identificó experiencias en todo el mundo y concluyó, fundamentalmente que la EDS constituye una oportunidad para renovar la educación, la enseñanza y el aprendizaje y que las mejores estrategias para abordar la cuestión son “el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje social con múltiples interlocutores, el aprendizaje interdisciplinario, el aprendizaje práctico y el aprendizaje basado en el pensamiento crítico” (2012b, p. 67).

El último informe, *Diseñar el futuro que queremos*, fue presentado en el marco de la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre EDS en Nagoya, Japón²², en noviembre de 2014. En él se plasmaron los logros del Decenio y se hizo un llamado para aumentar la investigación en la materia, y fundamentalmente, para integrar la EDS coherentemente a otras políticas estatales.

Sin embargo, la incoherencia de los Estados en cuanto a sus objetivos en DH y sus políticas y prácticas comerciales, socava todo intento de construir entornos propicios para el ejercicio de esos derechos, para alcanzar el desarrollo sostenible y para consolidar entornos para la paz. En este punto, hay coincidencia con los hallazgos de John Ruggie, representante especial del secretario general sobre la cuestión de los DH y las empresas transnacionales y otras empresas comerciales:

de juicio los modelos dominantes, nunca cuestionados, que son o pueden ser insostenibles (por ejemplo, la idea de crecimiento económico constante, la dependencia respecto del consumismo y los estilos de vida asociados). Un prisma transformativo, que va de la toma de conciencia al cambio y la transformación reales gracias a actividades de responsabilización y capacitación conducentes a estilos de vida, valores, comunidades y empresas más sostenibles. Un prisma contextual, basado en el reconocimiento de que no hay una única forma de vivir o hacer negocios que pueda considerarse más sostenible en todo momento y lugar. Podemos aprender unos de otros, pero los lugares y las personas de nuestro mundo son diferentes, y los tiempos cambian. Por ello, la sostenibilidad ha de reformularse a medida que las realidades cambian. (UNESCO, 2012b, p. 13)

22 Puede leerse un informe de la conferencia realizada por Heila Lotz-Sisitka, profesora de la Universidad de Rodas y relatora de la conferencia en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002328/232888S.pdf>

Existe una incongruencia “vertical”, en el sentido de que los gobiernos aceptan sus obligaciones en materia de derechos humanos pero no adoptan las políticas, leyes y procesos necesarios para cumplirlas. Aún más frecuente es la incongruencia “horizontal”, que consiste en que los departamentos y agencias dedicados a la economía o a la empresa que configuran directamente las prácticas empresariales —con inclusión del comercio, la inversión, el crédito y los seguros de exportación, el derecho de sociedades y la reglamentación del mercado de valores— realizan su labor sin tener en cuenta a los organismos oficiales que se ocupan de los derechos humanos ni las obligaciones de sus gobiernos a este respecto, y en gran parte sin que sus gobiernos les informen. (2009, párr. 18)

Para dar continuidad al Decenio luego de 2015, se creó el Programa de Acción Mundial para la EDS²³ centrado en:

i) Promover políticas; ii) integrar las prácticas de la sostenibilidad en los contextos pedagógicos y de capacitación (mediante enfoques que abarquen al conjunto de la institución); iii) aumentar las capacidades de los educadores y formadores; iv) dotar de autonomía a los jóvenes y movilizarlos; y v) instar a las comunidades locales y las autoridades municipales a que elaboren programas de EDS de base comunitaria. (UNESCO, s.f.)

En el caso colombiano, la EDS en un escenario de posacuerdo y de construcción de la paz requerirá de abordar estos puntos e incentivar un componente reflexivo alrededor del modelo económico y la finitud de los recursos y el valor intrínseco de la naturaleza en el marco del buen vivir, como se presenta a continuación.

Modelo económico y finitud de recursos

Muñoz ha concluido en su estudio sobre el presupuesto en la educación, que en economías periféricas el ingreso per cápita no se traduce en equidad social (2006, párr. 35) y que “el crecimiento económico no siempre conduce al desarrollo humano” (2009, párr. 27) a lo que hay que agregar que en muchas ocasiones conlleva, de hecho, la degradación del medio ambiente, haciendo que la idea de desarrollo soste-

23 A través de la resolución 36 C/16, del 6 de noviembre de 2013.

nible sea ilusoria. De Zayas, por su parte, recuerda que la encrucijada del desarrollo sostenible “confirma la sensata observación del fallecido Ernst Schumacher de que el crecimiento infinito del consumo material en un mundo finito es un imposible” (2013b, párr. 5).

Los valores que promueve el desarrollo concebido como crecimiento económico se basan en la idea errónea de que los recursos no se agotarán, que mayor producción y consumo son indicadores de bienestar económico y que la tecnificación y el avance de las ciencias darán solución a las problemáticas que van surgiendo. Estos valores se han constituido en un relato dominante.

Si, como Shaheed lo reconoce, la educación puede potenciar la dominación de los grupos de poder, y “pueden glorificarse los símbolos culturales de las comunidades dominantes” que distorsionan la realidad con fines políticos (2011, párr. 11), será necesario posicionar una educación de las ciencias que asegure a los estudiantes “la reflexión crítica sobre sí mismos y sobre el mundo en que viven y tengan la oportunidad y los medios de interrogar, investigar y aportar nuevos conocimientos con ideas, expresiones y aplicaciones innovadoras” (Shaheed, 2012, párr. 18) que bien pueden incluir las herencias culturales de las diversas comunidades, y sus formas diversas de concebir el futuro y el desarrollo.

En los escenarios rurales, y en los que las afectaciones ambientales son más ostensibles, la educación sobre el medio ambiente y la naturaleza, bien puede concentrarse en el fomento de la participación en la adopción de las decisiones que afectan los territorios y las visiones propias de desarrollo.

Un aspecto importante del debate es la determinación de lo que debe considerarse “beneficio” o “progreso científico”. Esta consideración debe guiarse por instrumentos como el párrafo 11 de los Principios de Limburg, que subraya que la participación popular en todas las etapas es “indispensable para hacer progresos en la realización de los derechos económicos, sociales y culturales”, el Principio 10 de la Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, que reitera la importancia del acceso a la información y la participación en los procesos de adopción de decisiones, y la Convención sobre el acceso a la información, la participación del público en la toma de decisiones y el acceso a la justicia en asuntos ambientales. (Shaheed, 2012, párr. 22).

La toma de decisiones y el fomento de escenarios genuinos de consulta, pueden surtir un rol reparador de los daños ambientales y culturales acaecidos a propósito del conflicto. Shaheed, por ejemplo, insiste en la inclusión de la reparación del pa-

rimonio cultural en los procesos de consolidación de la paz “con la participación de todas las partes afectadas y la promoción del diálogo intercultural sobre el patrimonio cultural” (2011, párr. 15). No puede esperarse una suerte distinta en cuanto al patrimonio natural de la nación.

En los escenarios urbanos, o en donde las afectaciones ambientales son menos visibles pero donde se definen los patrones de producción y consumo, la educación sobre medio ambiente y naturaleza puede centrarse en las reflexiones derivadas de la ética del consumo, y las medidas sobre consumo responsable o sostenible.

Alcanzar estándares de consumo y producción sostenibles deriva del principio 8 de la Declaración de Río sobre Medio Ambiente, del capítulo 4 de la Agenda 21 y del objetivo 12 de la Cumbre de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible de 2015. En particular, en la Agenda 21 se propuso mejorar la comprensión del impacto del consumo en las tensiones a las que se somete el ambiente.

Debe prestarse particular atención a la demanda de recursos naturales generada por el consumo insostenible, así como al uso eficiente de esos recursos, de manera coherente con el objetivo de reducir al mínimo el agotamiento de esos recursos y reducir la contaminación. Aunque en determinadas partes del mundo el consumo es muy alto, quedan sin satisfacer las necesidades básicas de consumo de una gran parte de la humanidad. Ello se traduce en la demanda excesiva y en estilos de vida insostenibles en los segmentos más ricos, que imponen presiones inmensas en el medio ambiente. Entre tanto, los segmentos más pobres no logran satisfacer sus necesidades de alimentos, salud, vivienda y educación. La transformación de las modalidades de consumo exige una estrategia de objetivos múltiples centrada en la demanda, la satisfacción de las necesidades básicas de los pobres y la reducción de la dilapidación y del uso de recursos finitos en el proceso de producción (Naciones Unidas (1992), p. 4.5).

Incentivar la ética del consumo en los entornos urbanos, particularmente aquellos en los que no es ostensible la dimensión territorial del conflicto, bien puede comprometer personalmente a los estudiantes en acciones y actitudes solidarias hacia otras personas, hacia las comunidades y hacia otros seres.

Valor intrínseco de la naturaleza y el buen vivir

En 2008, en el marco del proceso constituyente, la sociedad civil ecuatoriana estatuyó normativamente el valor intrínseco de la naturaleza al disponer, en primer

lugar, su calidad de sujeto de derechos, y además, su derecho a ser restaurada con independencia de la indemnización correspondiente a los individuos o colectivos que dependan de sistemas naturales afectados (Constitución Política de Ecuador, 2008, arts. 10 y 72).

Un año más tarde, en Bolivia se reconocería el derecho de las personas a un medio ambiente saludable, protegido y equilibrado, no solo para su beneficio, sino para el de otros seres vivos (Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, 2009, art. 33), a propósito de lo cual, se hizo eco en las Naciones Unidas, cuya Asamblea General, mediante la resolución 64/196 de 2009, invitó a los Estados a considerar la promoción de la vida en armonía con la naturaleza. Desde entonces, cada año, el secretario general ha emitido un informe sobre esta temática con sus respectivas recomendaciones.

En el primero de ellos lamentó que la enseñanza del respeto por la naturaleza no haya “cambiado el comportamiento destructivo de la sociedad” (2010, párr. 46) y posicionó la idea de un abordaje holístico de la cuestión: “la filosofía del holismo incorporada en el concepto de desarrollo sostenible se basa en el entendimiento de que todas las cosas están interconectadas y que nada ocurre de forma aislada” (2010, párr. 102).

En el segundo informe hizo un estudio sobre el consumismo como paradigma cultural dominante “que induce a las personas a buscar sentido, satisfacción y aceptación fundamentalmente mediante el consumo de bienes y servicios” (2011, párr. 59). Para contenerlo, recomendó reconocer el valor intrínseco de la naturaleza (2011, párr. 81a) y aceptarla como “fuente de orientación para crear un sistema económico sólido en el aspecto moral y el científico” (2011, párr. 79).

En el tercer informe, lamentó que en el sistema educativo aún se afirme que la humanidad vive en la era del holoceno y posicionó, en cambio, el reconocimiento de la era del antropoceno como la forma más adecuada “para denominar el período actual, en el que muchos procesos fundamentales se ven dominados por la influencia del ser humano” (2012, párr. 20) y como herramienta para orientar la reflexión sobre el impacto de la huella humana en el planeta y sobre las alternativas por construir.

La raza humana y sus objetivos económicos deben verse como una parte del sistema Tierra, como una parte de un todo integrado, en lugar de como una entidad aparte, separada del planeta y su entorno cambiante. La humanidad debe reconocer que ha llegado el momento de servir al planeta y de dejar de utilizarlo en beneficio de nuestros objetivos económicos. (2012, párr. 37)

En dicho informe, el secretario recomendó reconocer el limitado entendimiento que tiene la humanidad sobre el mundo²⁴, y que el reconocimiento de esa condición de ignorancia se traduzca en la voluntad de vivir conforme a las pautas de la naturaleza (2012, párr. 71). También reiteró a los Estados “emplear un enfoque basado en la armonía con la naturaleza cuando examinen cuestiones relacionadas con las políticas de desarrollo sostenible en todos los niveles” (2012, párr. 74a).

En el cuarto informe insistió en la importancia que tiene reconocer la existencia de recursos limitados, el desarrollo de estilos de vida respetuosos con la naturaleza y el abordaje holístico de las problemáticas ambientales, y en particular, la urgencia de aprender de los pueblos indígenas en su relación con la naturaleza y en el desarrollo de sistemas de gobernanza local (2013, párr. 85). Así también, recomendó el desarrollo de un nuevo paradigma en la economía, que:

[...] debe ir más allá de la economía neoclásica y ambiental y, en cambio, aprender de los conceptos de la ecología profunda, los derechos de la naturaleza y de la teoría de sistemas. Servir a la naturaleza y reconocer su importancia intrínseca debe ser parte de los cimientos de un nuevo modelo económico que tenga en cuenta la compleja interacción dinámica entre los principales impulsores de la sostenibilidad, como la justicia, la equidad y los derechos para todos los ciudadanos del mundo, y para el mundo natural del cual derivan su existencia. (2013, párr. 64)

En el quinto informe, se concentró en el paradigma del buen vivir en armonía de la naturaleza, que:

[...] incluye las ideas clásicas de [calidad de la vida], pero con la noción concreta de que el bienestar solo puede alcanzarse dentro de una comunidad. Además, en la mayoría de los enfoques, el concepto de comunidad se entiende en un sentido amplio que incluye la naturaleza. “Vivir bien” hace referencia a una noción amplia del bienestar que abarca cohabitación en armonía con los demás seres humanos y la naturaleza [...] En el concepto de “vivir bien” se reconoce que existen diferentes

24 En este sentido, el texto de Diana Acevedo-Zapata y Maximiliano Prada Dussán, incluido en este libro, converge muy oportunamente, pues ilustra cómo “el examen del mundo transforma a quien lo realiza”, en suma, cómo una vida examinada conlleva la búsqueda de la vida justa y buena.

modos de conceder valor a la vida, por ejemplo por sus elementos estéticos, culturales, históricos, ambientales y espirituales. (2014, párrs. 15 y 21)

En este informe concluyó que para tener éxito como especie, se requiere redefinir la riqueza “como algo que se aproxima más al bienestar en armonía con la naturaleza, y no solo como la acumulación financiera” (2014, párr. 91).

En su sexto y último informe a la fecha, enfatizó en la necesidad de “propiciar el acercamiento de las diferentes formas de conocimientos disponibles” (2015, párr. 11), citando expresamente el conocimiento científico occidental, la filosofía ambiental indígena y los conocimientos tradicionales de otras comunidades. Para el secretario, los sistemas de gobernanza tradicionales demuestran suficientemente que el acoplamiento humano a los entornos naturales puede ser exitoso y constituyen la mejor reserva de conocimiento para planear el desarrollo, específicamente, mencionó la importancia de considerar el principio de reciprocidad, que “forma parte de las leyes naturales universales y es una característica constante de los códigos de conducta de las comunidades indígenas que rigen sus interacciones con el mundo natural” (2015, párr. 40).

Así pues, se ha configurado el enfoque de armonía con la naturaleza para la reflexión y la decisión ambiental. La comprensión del valor intrínseco de la naturaleza, de la interconexión entre todos los seres vivos y de la importancia de articular saberes diversos son el presupuesto para el buen vivir y la supervivencia como especie.

Cultura de paz

La cultura de paz como derrotero del sistema de las Naciones Unidas tomó cuerpo en 1989 en el marco del Congreso Internacional “La paz en la mente de los hombres”, realizado por la UNESCO en Côte d’Ivoire. En lo fundamental, hace referencia a comportamientos y modos de vida:

[...] enfocados al respeto por la vida, los seres humanos y sus derechos; el rechazo de la violencia en todas sus formas; el reconocimiento de la igualdad de derechos del hombre y la mujer; el reconocimiento de los derechos de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información; la adhesión a los principios de democracia, libertad, justicia, desarrollo para todos, tolerancia, solidaridad, pluralismo y aceptación de diferencias y entendimiento entre las naciones, entre los grupos

étnicos, religiosos, culturales y de otro tipo y entre los individuos. Por consiguiente, los elementos que caracterizan a una cultura de paz son la no violencia y el respeto de los derechos humanos; el respeto y la solidaridad entre todos los pueblos y el diálogo entre las culturas; el vínculo de la paz con la participación democrática y el desarrollo humano sostenible; la libre difusión de información y conocimientos; la contribución a la prevención de los conflictos y a la consolidación de la paz en los períodos posteriores a conflictos, y la igualdad entre el hombre y la mujer, todos ellos respaldados por proyectos en los que las personas participen activamente para transformar sus valores, actitudes y comportamientos. (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1997, p. 3)

En 1998 la Asamblea de las Naciones Unidas adoptó el Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo, 2001-2010 y un año más tarde, mediante la resolución 53/243, adoptó la Declaración y el Programa de Acción sobre una Cultura de Paz que incluyó medidas en el ámbito de la educación, el desarrollo económico y social sostenible, el respeto de todos los DH, la igualdad entre hombres y mujeres, la participación democrática, y la comprensión, tolerancia y solidaridad.

Luego del despliegue de diversas acciones de organismos del Sistema de Naciones Unidas y de la sociedad civil en todo el mundo, para desarrollar los puntos establecidos de la Década, la UNESCO se propuso continuar el trabajo alrededor de los siguientes objetivos:

a) Fortalecer la educación para una cultura de paz y no violencia a fin de conseguir la solidaridad intercultural, el diálogo entre generaciones y el entendimiento mutuo en aras de la reconciliación y la construcción de la paz; b) promover las ciencias exactas y naturales como lenguaje universal y vector de diálogo e intercambios interculturales y de paz; c) destacar la función que cumplen las ciencias sociales y humanas en la promoción de los valores universales, la democracia y los derechos humanos; d) poner de relieve la importancia capital que revisten la diversidad cultural, el diálogo intercultural y el patrimonio en todas sus formas para el entendimiento mutuo y la reconciliación; e) estudiar las posibilidades que ofrecen los medios de comunicación para propiciar la reconciliación, la tolerancia y el entendimiento intercultural, haciendo hincapié en la utilización de los nuevos medios de comunicación por los jóvenes. (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2011, párr. 80)

De Zayas (2012) nos recuerda que “la invocación ritual de la palabra *democracia* no la convierte en una realidad” y que aunque es una de las mejores formas de gobierno no es una panacea, por lo que abordar sus paradojas constituye una tarea permanente, destacando que “el gobierno de la mayoría no debe negar los derechos de las minorías, el derecho a ser diferente, el derecho a las prácticas culturales propias o el derecho a la individualidad e identidad personales” (párr. 6) (cursivas mías). Así pues, la construcción de una cultura de paz implicará asumir la democracia no como un fin, sino como el método para enfrentar los asuntos de vivir la vida en común.

Para el experto, la construcción de buena fe de la democracia supone enfrentar:

1. El “fundamentalismo de mercado” y el “gobierno de las empresas” (2012, párr. 37).
2. Los intentos por restringir la capacidad de acción social, a través de la limitación de los derechos de asociación, reunión pacífica y de expresión (2012, párr. 43).
3. La brecha entre “la voluntad del pueblo y las políticas de los gobiernos, aun cuando sean democráticamente elegidos” (2012, párr. 44).
4. La censura directa o indirecta, sea impuesta por el Estado o las empresas del sector privado” (2012, párr. 45), y la desviación de la atención de la opinión pública de los problemas cotidianos por parte de medios de comunicación que naturalizan las noticias triviales y sensacionalistas (2013, párr. 40).

Para De Zayas, en contextos de violencia, debe enfrentarse además la discriminación de las víctimas, particularmente cuando se asume que hay unas “políticamente correctas” (2013a, párr. 35).

Enfrentar estos problemas que aquejan nuestras democracias redundará en la adopción de decisiones y políticas públicas incluyentes, en el aumento de la participación ciudadana genuina en los asuntos públicos, en la consolidación de una sociedad y opinión pública informada y responsable. En esta tarea, la educación es

fundamental, siempre y cuando abandone “el enfoque positivista del derecho y de los derechos humanos²⁵” (De Zayas, 2013a, párr. 35).

Reconocer los estándares internacionales de DH, con independencia del grado de obligatoriedad formal de los instrumentos y mecanismos, es un paso fundamental en este sentido. Se trata, como lo señala este experto, de que no existan agujeros negros jurídicos en los DH (2013a, párr. 53d) y de que toda problemática tenga una respuesta oportuna y apropiada.

El positivismo debe suavizarse con consideraciones antropológicas, sociales y culturales. Para crear una cultura de equidad es preciso reconocer que todos tenemos la misma dignidad y los mismos derechos humanos, es decir que debe acabarse con los privilegios. Aunque la equidad es de sentido común, si partimos de la base de que todos compartimos una aspiración a la felicidad, se requiere educación para olvidarnos de los privilegios, la exclusión, la discriminación, los prejuicios y la guerra” (De Zayas, 2012, párr. 63).

Esto implica abandonar las dudas de si el derecho mismo a la paz constituye un derecho humano vinculante (De Zayas, 2013b, párr. 14) y poner en marcha metodologías y prácticas susceptibles de hacer cotidiana una cultura para la paz, entre las cuales pueden contarse:

- La ampliación de “la educación artística en las escuelas y comunidades, inculcando el respeto, aprecio y comprensión de la creación artística, incluyendo los conceptos evolutivos de aceptabilidad y despertando la capacidad de ser creativo a través del arte” (Shaheed, 2013, párr. 89).
- Educar a las y los estudiantes “en tanto que personas con derechos” (Tomasevski, 2004, párr. 50), prestando especial atención al acceso, sin discriminación alguna, a una enseñanza de buena calidad, evaluando el rendimiento

25 En este punto el texto de Beatriz Vallejo, incluido en este libro, ofrece un enfoque alternativo para abordar la reflexión sobre la violencia vivida. Contrasta el positivismo con el constructivismo social, y en su narrativa lo posiciona como una herramienta de aprendizaje para la convivencia.

académico de los niños, niñas y jóvenes marginados, y asignando recursos para eliminar toda desigualdad en este campo (Singh, 2011, párr 37).

- Involucrar la perspectiva de género en los programas educativos para combatir las distintas discriminaciones en contra de las niñas, las jóvenes y las mujeres²⁶, y derrumbar los estereotipos que en el contexto educativo actúan en su contra²⁷.
- Abrir oportunidades de participación para las niñas, las jóvenes y las mujeres para que tengan “la capacidad de adoptar o rechazar determinadas prácticas e identidades culturales y de revisar y negociar, o volver a negociar, tradiciones, valores o prácticas existentes, con independencia de su

26 Al respecto, Shaheed (2012) ha resaltado la diferencia entre discriminación directa, indirecta y estructural en contra de las mujeres:

La discriminación directa por motivos de sexo se produce cuando se hace una distinción explícita entre los derechos y las obligaciones de los hombres y las mujeres, incluso en textos y normas jurídicos, reglamentos y prácticas institucionales. La discriminación indirecta por motivos de sexo tiene lugar “cuando una ley, una política, un programa o una práctica parece ser neutral por cuanto se refiere tanto a los hombres como a las mujeres, pero en la práctica tiene un efecto discriminatorio contra la mujer porque las desigualdades preexistentes no se han tenido en cuenta en la medida aparentemente neutra. La discriminación sistémica y estructural se refiere a las maneras en que las leyes y reglamentos, así como las tradiciones culturales o religiosas, han construido y mantenido las desventajas de la mujer basándose en estereotipos de género social y jurídicamente arraigados, y por tanto se superpone con la discriminación directa e indirecta”. (párrs. 41 a 43)

27 Entre los que el relator Muñoz (2006) señala:

- Bajas expectativas de los maestros y maestras, relacionadas con las habilidades intelectuales, ya que se cree que las niñas son inherentemente menos inteligentes que los niños.
- Los maestros y maestras ofrecen menor retroalimentación

origen²⁸” (Shaheed, 2012, párr. 28), como una garantía de que el relativismo cultural no vulnere normas universales de sus derechos.

- “Examinar la construcción de la masculinidad y el rol que esta juega en el proceso de desarrollo” de los niños y adolescentes (Muñoz, 2006, párr. 29).
- Inculcar “el compromiso con la preservación y el enriquecimiento de la diversidad multicultural y multilingüística, y con la promoción de un mejor entendimiento y valoración de la riqueza que supone la diversidad cultural” (Singh, 2014a, párr. 29).
- “Desarrollar técnicas pedagógicas verdaderamente integradoras con planes de estudios culturalmente pertinentes en que se celebren la historia

a las niñas. Se afirma que las niñas tienen ocho veces menos contacto con los maestros que los niños. • Los maestros y maestras a menudo reportan más gozo de enseñar a niños que a niñas. • Las niñas tienen menores expectativas sobre sí mismas en la escuela y fuera de la escuela piensan que su futuro consiste primariamente en ser esposas y madres. • Las bajas expectativas de las maestras y de las niñas son reforzadas por libros de texto, currículo y materiales de evaluación en los que no aparecen las figuras femeninas • Usualmente los niños tienen suficiente espacio para practicar ciertos deportes, mientras que a las niñas no se les ofrece el mismo espacio. • Los premios y logros obtenidos por las niñas no se reportan ni divulgan tan profusamente como los obtenidos por los niños. • Existe una clara tendencia a utilizar lenguaje sexista. • Las niñas son víctimas de asaltos sexuales y hostigamiento por parte de maestros y compañeros. • Las autoridades educativas a menudo no son conscientes de este tipo de ataques e incluso pueden mostrarse reacios a intervenir, especialmente si consideran que semejante conducta es *natural*” (párr. 104).

28 En este aspecto, el texto de Diana Parra, presente en este libro, es fundamental al abordar la cuestión de la formación y subordinación de los sujetos a través de la categoría víctima. En las aulas no puede dejar de revisarse lo que le ocurrió a las mujeres en el marco del conflicto, que coincide precisamente con la cuestión más apremiante de la agenda en la construcción de la paz, lo que la autora denomina “la vulnerabilidad social de sus cuerpos”.

y la contribución de los afrodescendientes” a la historia nacional y regional (Grupo de Trabajo de Expertos sobre los Afrodescendientes, 2013, párr. 68).

- Abandonar el paradigma de la educación especial; en cambio, apostar a la educación inclusiva²⁹ y “dejar de considerar a las personas con discapacidad como problemas que hay que solucionar, y actuar de manera positiva ante la diversidad del alumnado, considerando las diferencias individuales como otras tantas oportunidades para enriquecer la enseñanza para todos” (Muñoz, 2007, párr. 9).

La verificación de las condiciones democráticas del proceso podría realizarse preguntando directamente a los interesados, como sugiere De Zayas, si tuvieron la oportunidad “de participar en decisiones acerca de cuestiones importantes, como la guerra y la paz, el calentamiento del planeta, el medio ambiente, las relaciones comerciales, el acceso a la medicina y el patrimonio común de la humanidad” (2013a, párr. 20) e indagando por lo que harían, las medidas que tomarían, con quiénes trabajarían y de qué manera si estuviesen en condiciones de participar o tomar parte en esas decisiones.

Conclusiones

En Colombia el conflicto no fue ajeno a las escuelas o la academia, los actores armados estatales y no estatales minaron su infraestructura y atacaron a las y los maestros

29 Para el relator:

[...] el concepto de educación inclusiva supone dos procesos íntimamente relacionados: por un lado cuestiona la educación tradicional (patriarcal, utilitarista y segregadora) y por otro lado se refiere a un mecanismo específico que busca asegurar una educación apropiada y pertinente para las personas con discapacidad y para otros grupos discriminados, motivo por el cual aspira a ser un modelo sistémico y sistemático. Habiendo establecido esto, resulta evidente que en la corriente imparable de la educación inclusiva, la escuela pierde el aséptico sentido catalizador que se le ha atribuido durante siglos y está ahora llamada a cambiar profundamente. (2007, párr. 10)

y a las y los estudiantes impactando considerablemente las condiciones de la educación en el país. Particularmente grave fue la inserción de la idea de que la defensa de los DH no es legítima ni deseable, pues esto ha retardado la construcción de entornos más solidarios, respetuosos de los derechos de las personas y fecundos para una legítima democracia.

Sin embargo, no son pocos los sujetos y comunidades promotoras de hechos de paz. Existe una comunidad heterogénea de educadores de DH, promotores del respeto por la naturaleza y constructores de una cultura de paz, cuyas historias y relatos tendrán que primar en la enseñanza y el aprendizaje de la historia y posicionarse en la memoria histórica colectiva del conflicto y de la proyección de la paz.

En la elaboración de política pública para la educación para la paz en Colombia es deseable retomar las lecciones aprendidas en las experiencias globales sobre la enseñanza de los DH, la educación para el desarrollo sostenible y la cultura de paz y ser asumidas las observaciones y recomendaciones de organismos internacionales, esto es, los estándares internacionales en la materia, como un referente conceptual insoslayable, entre lo que cabe resaltar:

Esquema 3. *Elementos mínimos para tener en cuenta en la política pública de la educación para la paz en Colombia, derivados de experiencias globales y estándares internacionales.*

Políticas educativas	Compromiso político de legitimar la defensa de los DH
	Adopción de medidas normativas y presupuestales necesarias
	Promoción de una democracia material
	Coherencia vertical y horizontal de las políticas públicas
	Promoción de la participación de todos los interesados
	Formación de formadores
	Proscripción de los discursos de identidad y la construcción de memoria basados en los “héroes de la guerra”

Desarrollos curriculares	Investigación y promoción de métodos y metodologías de aprendizaje basados en problemas y en pensamiento crítico, con involucramiento social y comunitario, interdisciplinario y autorreflexivo sobre los patrones de consumo y el modo de vida
	Enfoque holístico y promoción del buen vivir
	Promoción de la diversidad de saberes y de la reciprocidad para con el planeta
	Adecuación cultural
	Abandono del método positivista en la enseñanza de los derechos
	Ampliación de la oferta de aprendizaje a través de las artes
Entorno de aprendizaje	Gestión democrática de los centros educativos
	Gestión ambientalmente sustentable de los centros educativos
	Gestión cultural de los centros educativos
	Proscripción de estereotipos y fomento de la diferencia
	Inclusión de la perspectiva de género, de planes para la participación de las mujeres y de escenarios de reflexión sobre la construcción de masculinidades
	Educación inclusiva
	Adopción de métodos colaborativos para resolver problemas, proponer soluciones y planear el futuro común.

Fuente: Elaboración propia.

Las lecciones aprendidas en las experiencias globales descritas y los enfoques conceptuales derivados de los estándares recopilados en este escrito, orientados a una vida cotidiana común en armonía con la naturaleza y al fortalecimiento de la capacidad de disfrute de los derechos, constituyen pautas vinculantes para la construcción de la política de educación para la paz en Colombia. Entre tanto, los anónimos de siempre continuaremos haciendo y promoviendo hechos de paz.

Bibliografía

- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1997, agosto 5). *Hacia una cultura de paz*. Informe A/52/191.
- (1998, noviembre 19). *Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo (2001-2010)*. Resolución 53/23. A/RES/53/25.
- (1999). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. Resolución 53/243.
- (2011, agosto 5). *Aplicación de la Declaración y el Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. Informe A/66/273.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH). (2009, agosto 5). *Informe sobre el castigo corporal y los derechos humanos de las niñas, niños y adolescentes*. Informe OEA/Ser.L/V/II.
- Constitución de la República del Ecuador*. (2008). Ciudad Alfaro: Asamblea Constituyente.
- Constitución política del Estado Plurinacional de Bolivia*. (2009). Asamblea Plurinacional del Estado de Bolivia.
- De Zayas, A. M. (2012, agosto 3). Informe A/HRC/21/45.
- (2013a, julio 1). Informe A/HRC/24/38.
- (2013b, agosto 7). Informe A/68/284.
- (2014, julio 17). Informe A/HRC/27/51.

- Grupo de Trabajo de Expertos sobre los Afrodescendientes. (2013, julio 15). Informe A/HRC/24/52.
- Ministerio de Educación Nacional, Programa Presidencial para los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario y Defensoría del Pueblo. (s.f.). *Plan nacional de educación en Derechos Humanos*.
- Muñoz, V. (2004, diciembre 17). Informe E/CN.4/2005/50.
- (2006, febrero 8). Informe E/CN.4/2006/45.
- (2007, febrero 19). Informe A/HRC/4/29.
- (2009, agosto 7). Informe A/64/273.
- Murcia Riaño, D. M. (2012). *Entre la hiperjuridización, el marginamiento y la ruptura: movilización legal en Colombia y Ecuador*. Serie Tesis. Ecuador: FLACSO.
- Oficina de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (1996). *Informe sobre la aplicación del Plan de Acción para el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos*. A/51/506/Add.
- (2004, febrero 26). *Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los Derechos Humanos (1995-2004): Informe sobre los logros y los fallos registrados en el Decenio y sobre las futuras actividades de las Naciones Unidas en esta esfera*. E/CN.4/2004/93.
- (2005, marzo 2). *Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos*. Informe A/59/525/Rev.
- (2010, julio 27). *Proyecto de plan de acción para la segunda etapa (2010-2014) del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos*. Informe A/HRC/15/28.
- (2014, agosto 4). *Plan de acción para la tercera etapa (2015-2019) del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos*. Informe A/HRC/27/28.
- Oficina de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en Colombia. (1999, marzo 16). *Informe sobre la situación de Derechos Humanos en Colombia de 1998*. E/CN.4/1999/8.
- (2000, marzo 9). *Informe sobre la situación de Derechos Humanos en Colombia de 1999*. E/CN.4/2000/11.
- (2001, marzo 20). *Informe sobre la situación de Derechos Humanos en Colombia de 2000*. E/CN.4/2001/15.

- (2002, febrero 28). *Informe sobre la situación de Derechos Humanos en Colombia de 2001*. E/CN.4/2002/17.
- (2003, febrero 24). *Informe sobre la situación de Derechos Humanos en Colombia de 2002*. E/CN.4/2003/13.
- (2004, febrero 17). *Informe sobre la situación de Derechos Humanos en Colombia de 2003*. E/CN.4/2004/13.
- (2005, febrero 28). *Informe sobre la situación de Derechos Humanos en Colombia de 2004*. E/CN.4/2005/10.
- (2006, enero 20). *Informe sobre la situación de Derechos Humanos en Colombia de 2005*. E/CN.4/2006/9.
- (2007, marzo 5). *Informe sobre la situación de Derechos Humanos en Colombia de 2006*. A/HRC/4/48.
- (2008, febrero 28). *Informe sobre la situación de Derechos Humanos en Colombia de 2007*. A/HRC/7/39.
- (2009, febrero 19). *Informe sobre la situación de Derechos Humanos en Colombia de 2008*. A/HRC/10/032.
- (2010, marzo 4). *Informe sobre la situación de Derechos Humanos en Colombia de 2009*. A/HRC/13/72.
- (2011, febrero 3). *Informe sobre la situación de Derechos Humanos en Colombia de 2010*. A/HRC/16/22.
- (2012, enero 31). *Informe sobre la situación de Derechos Humanos en Colombia de 2011*. A/HRC/19/21/Add.3.
- (2013, enero 7). *Informe sobre la situación de Derechos Humanos en Colombia de 2012*. A/HRC/22/17/Add.3.
- (2014, enero 24). *Informe sobre la situación de Derechos Humanos en Colombia de 2013*. A/HRC/25/19/Add.3.
- (2015, enero 23). *Informe sobre la situación de Derechos Humanos en Colombia de 2014*. A/HRC/28/3/Add.3.
- Ruggie, J. (2009, abril 22). *La empresa y los Derechos Humanos: la puesta en práctica del marco proteger, respetar y remediar*. Informe A/HRC/11/13.
- Secretario general de las Naciones Unidas. (1997, noviembre 20). *Directrices para la elaboración de planes nacionales de acción para la educación en la esfera de los derechos humanos*. Informe A/52/469/Add.1.
- (2010, agosto 19). *Informe armonía con la naturaleza*. A/65/314.
- (2011, agosto 15). *Informe armonía con la naturaleza*. A/66/302.

- (2012, agosto 17). *Informe armonía con la naturaleza*. A/67/317.
- (2013, agosto 15). *Informe armonía con la naturaleza*. A/68/325.
- (2014, agosto 18). *Informe armonía con la naturaleza*. A/69/322.
- (2015, agosto 4). *Informe armonía con la naturaleza*. A/70/268.
- Shaheed, F. (2011, marzo 21). Informe A/HRC/17/38.
- (2012, mayo 14). Informe A/HRC/20/26.
- (2013a, marzo 14). Informe A/HRC/23/34.
- (2013b, agosto 9). Informe A/68/296.
- Singh, K. (2011, abril 18). Informe A/HRC/17/29.
- (2014a, mayo 2). Informe A/HRC/26/27.
- (2014b, septiembre 24). Informe A/69/402.
- Tomasevski, K. (2004, febrero 17). *Informe sobre su visita a Colombia*. E/CN.4/2004/45/Add.2.
- UNESCO. (s.f. a). *Educación para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/education-for-sustainable-development/>
- (s.f. b). *Programa de acción mundial para la EDS*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/unesco-world-conference-on-esd-2014/esd-after-2014/global-action-programme/>
- (2009). *Análisis de los contextos y estructuras de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2009. Principales conclusiones y camino a seguir*.
- (2011). *Una crisis encubierta: conflictos armados y educación. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*.
- (2012a). *Educación para el Desarrollo Sostenible*. Serie Instrumentos de aprendizaje y formación No. 4.
- (2012b). *Forjar la educación del mañana. Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible*. [Informe abreviado].
- (2013, noviembre 6). *Propuesta de Programa de Acción Mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) como seguimiento del decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible después de 2014*. Decisión 192 EX/6.
- (2014). *Shaping the future we want. UN decade of education for sustainable development (2005-2014)*. Final report.



Beatriz Eugenia Vallejo Franco

Periodista. Magíster en análisis de problemas políticos, económicos e internacionales contemporáneos del Instituto de Altos Estudios para el Desarrollo (Universidad Externado de Colombia, Cancillería colombiana y Gobierno francés). Doctora en estudios políticos de la Universidad Externado de Colombia. Docente de posgrado en temas de relaciones internacionales y justicia transicional de la Universidad El Rosario, Universidad Externado de Colombia y Academia Diplomática y Consular. Investigadora del Grupo *Summa Causa* de la Universidad El Bosque. Entre sus publicaciones se cuentan “La responsabilidad de proteger, una nueva dimensión de la soberanía” (2010, *Revista OASIS: Observatorio de Análisis de los Sistemas Internacionales*, 15, 7-32), “Tribunales híbridos: una receta salomónica de lucha contra la impunidad” (2011, *Revista Latinoamericana de Política y Economía*, 26, 49), “Rendición de cuentas para nuevas democracias” (2014, *Revista Zero*, 31, 42-47), “La reparación colectiva, un desafío que apenas comienza” (2011, *Revista Zero*, 26, 56-61) y “La paz en otros mundos” (2014, *Revista Credencial*, 334).

El particular tejido de la justicia transicional

Introducción

La justicia transicional, como su nombre lo indica, es una herramienta temporal, de tránsito, teniendo en cuenta que se constituye en el periodo que sirve de puente entre un régimen y otro, entre el conflicto y el posconflicto o entre la dictadura y la democracia. Es un proceso que implica juicios, esclarecimiento de hechos y reconstrucción de tejido social. En ese sentido, para los estudiantes de educación superior en Colombia, país que ha soportado un conflicto armado durante más de cinco décadas y que es testigo en la actualidad del proceso de paz más complejo que ha asumido en su historia, es de suma importancia conocer de cerca el significado de este concepto. Deben ellos comprender que la búsqueda de la paz no se logra únicamente a través de esta coyuntura de negociación, de la superación de la lucha armada desde la firma de un documento por parte de dos actores, sino que implica también la concurrencia de todos los ciudadanos en la reflexión sobre diversas formas de aproximarse a la verdad, a la justicia, a la reparación y a las garantías de no repetición.

El mensaje básico hacia los formadores de estudiantes de educación superior en Colombia respecto a la justicia transicional se podría centrar, en que a la violencia directa entre grupos armados se suma un tipo de violencia estructural en la sociedad, que exige que se den herramientas de aprendizaje para la convivencia, para el perdón, para la reconciliación. La formación en estos principios es vital, de acuerdo

con el objetivo de educar “mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos y conviven en paz”, según el Plan Sectorial del Ministerio de Educación Nacional 2010-2014. Para lograrlo, se debe superar el esquema de la clase magistral e invitar a la argumentación, al análisis y al respeto por las diferencias.

En ese orden de ideas, el presente texto busca contribuir a que se promueva la generación de un pensamiento crítico en los estudiantes de educación superior, con el ánimo de evidenciar las diversas aproximaciones a cada una de las condiciones de la justicia transicional, las múltiples perspectivas con las que se pueden asumir —y que de hecho se han asumido en diversos procesos de paz en el mundo—, la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición.

Desde el punto de vista teórico, este capítulo se sustenta en el constructivismo social, que es una postura persuasiva en cuanto a que evidencia que la realidad no es un escenario predeterminado ni por el derecho, ni por el Estado, sino que se constituye en un espacio que se crea y se destruye a través del accionar de los diversos protagonistas, que es permeable tanto a las situaciones objetivas —y normativizadas— como al ejercicio de las instituciones no formales y de la sociedad civil³⁰.

Los positivistas asumen que hay una realidad objetiva, que solo puede ser conocida. Los constructivistas sociales defienden, por su parte, que esa realidad es una construcción humana y que el hombre, que no está libre de valores, la modifica con sus acciones sociales.

Auguste Comte, conocido como “padre del positivismo” y quien acuñó el término de sociología, tenía el objetivo de que la vida social pudiera estudiarse científicamente. La discusión que se generó con sus aportes tuvo su época más prolífica entre el siglo *xix* y comienzos del *xx*, pero no ha dejado de darse en las ciencias sociales. El positivismo “formula normas que permiten establecer una distinción entre el objeto de una cuestión posible y lo que razonablemente no se puede presentar como cuestión” (Kolakowski, 1979, p. 93), mientras que el constructivismo no se basa en una constatación definida de una realidad determinada, sino que da una interpretación que tiene que ver con las ideas compartidas en un momento dado.

30 Varios autores hablan de constructivismo social, desde Lev Vygotsky y Jean Piaget, pasando por Peter L. Berger, Kenneth J. Gergen y Thomas Luckmann, hasta llegar a los postulados de Alexander Wendt.

Para el positivismo, entonces, en cuanto a que hay una separación evidente entre el sujeto cognoscente y el objeto que se va a conocer, se asume la verdad como correspondencia a una realidad exterior, por lo que la ciencia resulta neutral. Por el contrario, para el constructivismo resulta imposible producir una ciencia libre de valores. Su crítica es que al asumir el conocimiento como inmutable se impide el progreso, ya que lo que en últimas hacen esas teorías estáticas y universalistas es asentarse en unos presupuestos que son inmodificables y en este sentido los teóricos positivistas se vuelven cómplices de realidades que podrían ser percibidas de otra forma y modificadas en aras de una mejor convivencia.

Un proyecto de educación para la paz no puede ser producto únicamente de una política pública estática diseñada desde el Gobierno, sino un objetivo compartido y construido entre los diversos estamentos de la sociedad, con el concurso de unos estudiantes críticos, analíticos y propositivos.

Vale anotar que el proyecto educativo que se ha materializado en la obligatoriedad de la implementación de la Cátedra para la Paz tiene, además, que permear las demás asignaturas de los planes de estudio de las universidades desde un punto de vista interdisciplinario³¹. Es evidente que tanto las razones que llevaron a un país a sumergirse en un conflicto armado como las soluciones al mismo pasan por disciplinas tan diversas como la historia, la geografía, la filosofía, la cívica y la ética, que resultan complementarias en la comprensión de estos fenómenos.

Por otra parte, resulta trascendental que conocimientos que se derivan de esta historia reciente del país encaminen a las personas a entender lo que vivieron sus semejantes³², a estructurarse como ciudadanos solidarios. “Los textos básicos deben ser presentados a los alumnos, en su totalidad o bajo la forma y a través del análisis de ciertos artículos que tienen relación directa con las experiencias de vida

31 Mi argumento aquí va en la misma dirección que el de Diana Murcia, en su capítulo del presente libro, en el aparte en el que trata el abordaje interdisciplinario y holístico en la enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos, con el involucramiento de todos los interesados.

32 En este sentido, Ángela Rocío Bejarano, en su artículo “Habilidades lógicas: un aporte a la reflexión sobre la educación para la Paz”, incluido en este libro, advierte que en la educación se da “una falta de consideración sobre el contexto determinado, sobre los sujetos en su particularidad”.

de otros niños y adolescentes” (UNESCO, 1999, p. 153). De esta forma, lo que se asegura desde el proceso educativo es que no solo se esté informando, sino también formando en virtudes³³ éticas de convivencia social.

En suma, lo que se pretende a lo largo del presente capítulo es darle una mirada nueva al concepto de justicia transicional, entendiendo que este representa, en la práctica, un puente que se construye entre un Estado en conflicto o dictadura y un Estado en paz o democracia.

Y la pregunta de fondo que se propone aquí es la siguiente: ¿hay una sola manera de asumir los componentes teóricos que se han definido para la justicia transicional?

Las condiciones definidas para este tipo de procesos, como son la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición, pueden pensarse de maneras diversas, dependiendo de los contextos en los que las personas viven las situaciones de violaciones sistemáticas de Derechos Humanos (DH) que conllevan tanto los conflictos armados como las dictaduras.

Cada uno de los apartes de este capítulo busca, de acuerdo con ese lineamiento, dar cuenta de diversas perspectivas que pueden tenerse en cuenta al respecto y en torno a la educación para la paz.

Justicia transicional en acción

La realidad de la que se parte es la de que Colombia se ha abocado a la apuesta de la justicia transicional aun en medio del conflicto, lo que se constituye en una fórmula que implica un peso adicional, no solo para los actores de la confrontación, sino también para la sociedad civil. Si la construcción de la paz se logra solo con uno o varios actores pero no con todos, si la dejación de armas no es general, se corre el riesgo de que los excombatientes que no estén satisfechos el día de mañana con su condición

33 En la dirección en la que los refiere María Lucía Rivera en su capítulo de este libro “Educación y agencia: consideraciones sobre el desarrollo de la praxis”, esto es, la “constitución de sujetos capaces de percibir, razonar, reaccionar emotivamente, juzgar, imaginar, reflexionar y concebirse a sí mismos como agentes de maneras que promuevan la construcción y perpetuación de una sociedad que tiende a la paz”.

de desmovilizados, en el futuro puedan engrosar las filas de los que permanecen al margen de la ley.

De cualquier forma, aun con un conflicto resuelto a través de un acuerdo de paz general, el reto de la justicia transicional no es fácil de afrontar, teniendo en cuenta la cantidad de ecuaciones que debe resolver una sociedad para salir adelante después de la masiva violación de derechos que suele acompañar este tipo de situaciones. La verdad versus el olvido, establecer una Comisión de la Verdad o pasar la página sin detenerse a recrear los hechos, a pedir y otorgar perdón, a respetar los derechos póstumos de cara a la reestructuración del Estado, son decisiones vitales en la consideración hacia las víctimas y es una fórmula —qué tanta verdad y qué tanto olvido— que solo puede resolver la comunidad afectada.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) constata que desde los años setenta se inició, por parte de los defensores de DH, una movilización por la amnistía de los presos políticos. Pero en los ochenta estas amnistías se empezaron a percibir como símbolos de impunidad, pues las dictaduras militares, que ya estaban desgastadas, las empezaron a decretar para sí mismas. Por lo tanto, las organizaciones de víctimas y sus abogados defensores trabajaron para hacer visibles las violaciones de derechos y esos mismos casos de autoamnistías ante la comunidad internacional.

En los noventa se concretaron muchos procesos mundiales de justicia transicional, término que empezó a ser reconocido en esa época, básicamente debido a las transformaciones ocurridas tanto en América Latina como en Europa Oriental, presentadas como “transiciones a la democracia”. El proceso argentino y el establecimiento de su Comisión de la Verdad, así como el sudafricano —que fue muy creativo en buscar simultáneamente la verdad y la reconciliación, aunque también muy criticado por el gran índice de impunidad que presentó—, se convirtieron en símbolos de este tema y la ONU inició su trabajo en un conjunto de principios para proteger a las víctimas de los conflictos y las dictaduras, con tres fundamentos específicos: el derecho a la verdad, el derecho a la justicia y el derecho a la reparación (Relator especial de las Naciones Unidas sobre Impunidad, 1997).

El fin de la Guerra Fría representó un momento de cambio en la intervención de los Estados y los organismos internacionales en los asuntos considerados anteriormente “soberanos”, pero que eran en realidad manejados por las dos superpotencias en sus respectivos ejes de influencia. Con la variación de paradigma, la ONU dio un giro significativo, interviniendo activamente en procesos tanto de transición como de posconflicto, con miras a exigir estándares internacionales en el tratamiento a las víctimas y a los victimarios.

Para la ONU:

[...] los conflictos internacionales e internos con frecuencia son el resultado del menosprecio del derecho internacional y de los criterios de derechos humanos. Los procesos y los acuerdos de paz son oportunidades para restablecer esos criterios, normas y principios. Un acuerdo de paz fundamentado en los principios del derecho internacional y los derechos humanos aporta una sólida base para los esfuerzos de construcción de paz. (United Nations, s.f.)

La educación para la paz, que es el objetivo del presente libro, apunta a uno de los pilares de la ONU hoy, que ha ido dando los parámetros de la intervención, ya no solo en la negociación misma, sino en la construcción de estándares de bienestar para la nación que ha superado un conflicto.

La paz es un concepto complejo y polémico porque incluye dimensiones personales y globales y porque permite un amplio abanico de interpretaciones. Galtung diferencia entre “paz negativa”, entendida como ausencia de violencia directa, y “paz positiva”, que implica un escenario más amplio en el que se contrarrestan también la injusticia social y la violencia cultural. (Galtung, 1975, p. 32)

El objetivo de los procesos de paz no es acabar con los conflictos sino con las violencias. En esta lógica, la “paz negativa” es un primer paso en un proceso que debe llevar a la “paz positiva” o “real” (Secretario general de la ONU, 2004).

En el primer caso de superación de la violencia, la del fin de la guerra directa, habría que distinguir de qué tipo de confrontación se trata, pues esto determina también las formas de superarla. No es igual un brote de insurrección que una guerra civil, lo que se establece no solo por el hecho de que participe en esta última buena parte de la población, sino también por su duración e incluso por el número de bajas que se presentan. Ni tampoco es lo mismo hablar de conflictos regulares, cuando se da el enfrentamiento entre dos ejércitos conocidos y uniformados, que cuando se presenta una guerra de tribus, por ejemplo, y menos aún cuando el enemigo del Estado es un grupo terrorista gaseoso y heterogéneo, inasible y que se mimetiza fácilmente con la población civil.

En el caso de un conflicto regular, ya sea entre dos países o en un conflicto interno con un enemigo claro del Estado, su terminación puede estar determinada

por un tercero —un país o un organismo que sirva de mediador en las negociaciones—, ya que hay factores difíciles de enfrentar sin ayuda externa, que no suele estar involucrada, así sea emocionalmente, en ningún bando, como sí lo están en general los actores internos.

Entre 1945 y 1990 la mayor preocupación en la agenda mundial fue la confrontación entre el Capitalismo y el Comunismo, pero al final del siglo xx, con la desaparición de esa constante angustia global, emergieron las insatisfacciones que habían estado represadas, confrontaciones étnicas y territoriales expresadas principalmente a través de guerras de guerrillas en países en vías de desarrollo que quedaron muy armados por sus respectivas potencias:

En contraste con las guerras convencionales, que implican un sentido compartido de simetría entre los dos bandos rivales, la guerra irregular o de guerrillas es una expresión de la asimetría entre los Estados y los rebeldes: aunque los rebeldes tienen la capacidad militar para desafiar al Estado, carecen de la capacidad para confrontarlo de manera directa y frontal. Este tipo de guerra se caracteriza por combates indirectos y de bajo nivel, a menudo dominados por la emboscada y los asaltos. (Kalyvas, 2009, p. 409)

Teniendo en cuenta las anteriores características, la superación de este tipo de choques es más difícil —obviamente si no se da una clara derrota de un bando sobre el otro—, ya que la asimetría en el poder se traspa al escenario de negociación. En muchas ocasiones los militares no han estado en principio dispuestos a sentarse en la misma mesa con los rebeldes, a ser tratados como sus iguales y a responder en la misma medida por las violaciones de derechos en contra de la ciudadanía y, por su parte, los rebeldes desconfían de la neutralidad de otros gobiernos u organismos internacionales que quieren servir como mediadores. Como ejemplo de lo anterior, “se ha mostrado que, al comienzo, tanto en Guatemala y en El Salvador como en Nicaragua, la cúpula militar se oponía firmemente al establecimiento de conversaciones de paz que incluyeran algo distinto de la rendición unilateral y en gran parte incondicional de la guerrilla” (Schultze-Kraft, 2005, p. 409). Estas son razones que dificultan de manera importante el papel de un tercero.

Los términos con los que se refiere el Gobierno a los rebeldes o a la confrontación misma son claves para su desenlace. Si se refiere a los guerrilleros como “terroristas” y se niega de plano la existencia de un conflicto armado (los dos casos se

dieron en el Gobierno de Álvaro Uribe Vélez en Colombia) se genera una dificultad estructural para la negociación, ya que un terrorista nunca podrá ser una contraparte política legítima, con lo cual su resolución a través de un tercero legal se bloquea por completo.³⁴ Y si no se reconoce el conflicto no puede asumirse el Artículo 3 común a los Convenios de Ginebra que se refiere a los conflictos no internacionales, ni al Protocolo Adicional II de dicho Convenio, que habla de la protección a las víctimas de conflictos armados sin carácter internacional.

Cuando un grupo guerrillero ha sido considerado como beligerante, las dos partes se sienten más equilibradas para la negociación. Para que esta consideración se dé, para que se active el Estatuto de Beligerancia, un grupo rebelde debe cumplir los siguientes requisitos: que controle una parte del territorio del Estado contra el cual se está rebelando y que tenga fuerzas armadas bien organizadas, uniformadas, con las armas visibles y un mando identificable, además de que se acoja a las normas del Derecho Internacional Humanitario (DIH) (Comité Internacional de la Cruz Roja, 1996). Esto distingue sus acciones como guiadas por un interés político y no criminal, pero la beligerancia debe ser públicamente reconocida, ya sea por el Estado mismo o por otro Estado u organismo internacional. Por el contrario, la denominación de “terrorista” deja cerradas las puertas a la posibilidad de un contacto civilizado con la contraparte:

El ataque de Al Qaeda contra los símbolos del poder financiero y militar de Estados Unidos dio paso a una etapa en la cual las fronteras de la guerra y el crimen son más borrosas que nunca. El conflicto entre Al Qaeda y Estados Unidos —estemos o no de acuerdo con el ex presidente George W. Bush en calificarlo de guerra— es difuso, amorfo y dominante. Pocos aspectos de la política internacional quedan exentos de su influencia. Estados Unidos está luchando en un campo de batalla global; se reserva el derecho de atacar a sospechosos de terrorismo de cualquier país, detenerlos sin juicio previo y llevarlos a un tribunal militar. (Rieff, 2003, p. 10)

Y la lucha contra el Estado Islámico de hoy en día ha potenciado esa estrategia.

34 María Lucía Rivera comenta al respecto que: sobre la manera en que las palabras ejercen sobre el mundo y las personas efectos como los que producen acciones, y las implicaciones del uso de ciertas maneras de hablar en política, sugiero revisar el magnífico texto de Ángela Uribe “El mal en las palabras: ‘el hombre tempestad’” (2009). En *Estudios Políticos*, 34, 97-111.

En el caso de una guerra civil, con rebeldes políticos de por medio, la intervención internacional tiende a darse, ya que el conflicto por lo general tiene efectos regionales, por lo menos.

Usualmente los países vecinos se ven obligados a dar asilo a muchos refugiados, porque las víctimas de las guerras no disponen de medios para viajar a lugares alejados de su país natal [...] Otros efectos se registran en el presupuesto militar, los costos de transporte y la reputación de la región con respecto a los inversionistas extranjeros. (Collier, Elliott, Hegre, Hoeffler, Reynal-Querol y Sambanis, 2004, p. 23).

Por otra parte, los conflictos que están basados en recursos naturales, como el de los diamantes en Sierra Leona, el coltán en la República Democrática del Congo y la coca en Colombia son mucho más difíciles de superar teniendo en cuenta que las economías de guerra se mezclan con el tráfico de estos recursos y, aún finalizada la confrontación original, las mafias generadas por el comercio ilegal prolongan los combates³⁵.

35 Diana Murcia, en el capítulo incluido en este libro “Recopilación de estándares internacionales de Derechos Humanos para la política de la educación para la Paz en Colombia”, comenta:

[...] en el contexto colombiano será necesario considerar no solamente los casos de vinculación de actores armados a monocultivos como el de la hoja de coca, o a la minería ilegal, que ciertamente han operado como carburantes del conflicto, sino también, el rol de industrias extractivas de recursos minero energéticos, represas, monocultivos de palma, biocombustibles y otras más, amparadas legalmente por la concesión y el licenciamiento del Estado. En la construcción de la paz será necesario considerar la paz con la naturaleza, observar patrones de producción en un paradigma de sostenibilidad real, acoger las ideas de convivencialidad, decrecimiento, autocontención y solidaridad con otros seres vivos. En suma, la construcción de la paz pasa por sintonizar la política económica y ambiental a construcciones epistemológicas andinas, reconocer los límites biofísicos de los ecosistemas, escuchar al movimiento ambiental y ecologista que clama por ríos vivos, por la liberación de la Madre Tierra y por un enfoque de armonía con la naturaleza.

En suma, la terminación de los conflictos tiene mucho que ver con sus orígenes, su denominación y la forma en la que se desarrollan y de igual manera, las dictaduras conllevan su propia lógica y en general intentan negociar su salida del Gobierno cuando se ven en problemas protegiendo sus vidas y sus bienes y tratando de que en el régimen entrante sus élites continúen gozando de poder.

La filósofa política Hannah Arendt afirma que las dictaduras se preparan para eternizarse en el Gobierno, sin tener nunca en cuenta un plazo de finalización para su tarea. Refiriéndose a los dos grandes totalitarismos del siglo XX, figuras extremas de la dictadura, recuerda que tanto el partido comunista en la Unión Soviética como el gobierno nazi partieron de una doble reivindicación de dominio total y hegemonía global, reflejados, por una parte, en el eslogan ideado por Trotsky, “la revolución permanente” —que es, como ella lo dice, una denominación equivocada pues los términos mismos son contradictorios— y por otra por la Alemania de Hitler, “donde una tendencia similar hacia la revolución permanente resultaba claramente discernible, aunque los nazis no tuvieron tiempo de realizarla en el mismo grado” (Arendt, 1951, p. 533). La idea era, en ambos casos, perpetuarse en el poder.

En las dos situaciones de donde parte la justicia de transición, los conflictos y las dictaduras, la violación masiva de derechos está a la orden del día. En los conflictos cometidos por todos los bandos, en las dictaduras contra cualquier individuo que pueda estar conspirando: “todos los despotismos se basan profundamente en los servicios secretos y se sienten más amenazados por su propio pueblo que por cualquier pueblo extranjero” (Arendt, 1951, p. 569).

Y afina Arendt su idea más adelante: “solo tras haber completado el exterminio de los enemigos auténticos y comenzada la caza de ‘enemigos objetivos’, se torna el terror en el verdadero contenido de los regímenes totalitarios” (Arendt, 1951, p. 570). Esto se vio claramente con las purgas de Stalin y con el holocausto judío, pero también con las dictaduras centroamericanas tipo Somoza y Duvalier y sudamericanas como la chilena y la argentina.

Dadas, entonces, las premisas básicas que permiten identificar qué tipo de conflicto o dictadura es el que ha afrontado un pueblo, es clave establecer allí los procesos transicionales de rendición de cuentas y las condiciones de dignificación de las víctimas, tan importantes para la calidad de Estado que se yergue.

Ese es el Estado que van a recibir las nuevas generaciones y en ese sentido la participación ciudadana que requiere este tipo de proceso parte de la educación a los jóvenes sobre los pilares fundamentales de la apuesta a la reconciliación nacional.

Son ellos los que deben aportar en mayor medida al cambio de paradigma, entendiendo la paz como un compromiso de todos, dado que a su verdadera construcción no se llega simplemente con los acuerdos entre las guerrillas y el Gobierno en una mesa de negociación³⁶. En este sentido, el presente capítulo apunta a proporcionar a los formadores de jóvenes colombianos no solo información, sino puntos de reflexión para que estos desarrollen una estructura mental analítica y constructiva³⁷.

La justicia transicional tradicionalmente se ha conocido como el “conjunto de medidas judiciales y políticas que diversos países han utilizado como reparación por las violaciones masivas de derechos humanos. Entre ellas figuran las sanciones penales, las comisiones de la verdad, los programas de reparación y diversas reformas institucionales” (Centro Internacional para la Justicia Transicional). Sin argumentar que la anterior definición no corresponda a la realidad, el término de “justicia transicional” se presenta en este capítulo como un escenario no terminado, que invita al

36 Cito aquí a María Lucía Rivera en su artículo del presente libro, “Educación y agencia: consideraciones sobre el desarrollo de la praxis”, cuando sostiene que “al considerar la historia de los conflictos, los acuerdos y los procesos de finalización de estos, es evidente que el cese de la lucha armada no es, por sí mismo, equivalente a una construcción de una sociedad pacífica o a una paz sostenida”.

37 Ángela Bejarano, en su capítulo del presente libro, comenta:

Una educación que tenga el propósito de desarrollar las estructuras mentales de los estudiantes debe pensar no solo en los contenidos, sino en las habilidades que podrían ponerse en juego en el aula y que podrían fomentarse. Ahora bien, pensar en el tipo de habilidades de pensamiento analítico y creativo implica un trabajo teórico y pedagógico enorme. Algunas personas que han hecho este trabajo y que, por tanto, podrían complementar la propuesta de Beatriz son: Diego Pineda, con su propuesta sobre los tipos de pensamiento y el fomento del análisis y la creatividad, o Ariel Campirán, con su propuesta sobre el pensamiento crítico y las habilidades de pensamiento. Campirán ha desarrollado un modelo para fomentar las habilidades que Beatriz menciona. La propuesta de Pineda puede leerse en su texto *¿En qué consiste una educación filosófica?*, de 2004. La de Campirán en *Critical Thinking y Desarrollo de Competencias*, de 1999.

replanteamiento de lo que se entiende usualmente para este término. Es diferente un proceso derivado de una dictadura en Argentina que uno que surge de un conflicto en Uganda; los contextos son determinantes de la construcción de cada uno de esos desarrollos, y por lo tanto corresponde a una definición en cocción.

Los próximos apartados, revisando cada una de sus condiciones —verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición—, reafirman que el concepto debe ser visto desde la perspectiva del constructivismo social, en el sentido en que las manifestaciones como los lenguajes y vivencias de cada grupo de personas que intervienen en este proceso tienen algo que aportar, ya que no se trata simplemente del reflejo de una realidad objetiva. “Para el constructivismo, el conocimiento es una construcción subjetiva, en la que la realidad deja de ser una entidad absoluta, una entidad independiente y externa a nosotros mismos” (Cubero Pérez, 2005, p. 53).

Los retos de la verdad

Jon Elster resume bien las condiciones que hoy en día se exigen en un proceso de justicia transicional. “Una de las primeras preguntas cuando cae un régimen autocrático es cómo hacerles rendir cuentas a sus líderes e impedir que estos sigan gravitando políticamente en el futuro. Otra, claro está, es cómo construir un nuevo y mejor régimen. Una tercera pregunta es qué hacer con las víctimas del régimen” (Elster, 2006, p. 9). Y lo mismo puede decirse respecto a la superación de un conflicto.

En relación con el tema de la verdad, hay quienes defienden que esta sea expuesta a la luz a través de una Comisión de la Verdad, otros que sea cubierta bajo el manto del olvido, por lo menos en el sentido masivo, de la sociedad en general, argumentando que lo único que hace esa realidad es que perpetúa el estigma de los victimarios, simplifica el universo de las víctimas e impide que se pueda pasar esa trágica página del pasado fácilmente. ¿Es indispensable —y confiable— reconstruir los hechos en un proceso transicional? “Cada una de estas narrativas posibles visibiliza unos episodios e invisibiliza otros, de manera que nos conduce a distintas narraciones identitarias y a distintos esquemas de imputación de responsabilidades” afirma Iván Orozco (2009, p. 16). A esto responde Rodrigo Uprimny (en el prólogo del libro de Orozco aquí citado):

Tiendo a ser, si se quiere, menos temeroso de los excesos de memoria que OROZCO y tiendo a defender la idea de que el castigo de los grandes victimarios cumple funciones preventivas, en especial por su capacidad de trazar una clara distinción entre

el régimen anterior —caracterizado por la injusticia y la atrocidad— y el nuevo orden —fundado en la justicia y la protección de los derechos humanos—. (Uprimny, 2009)

La acción de asumir, de enfrentar y de superar, por parte de cada individuo, tanto la memoria comunitaria como la personal es imprescindible, pero la memoria histórica tiene además la facultad de visibilizar socialmente a los victimarios y a las víctimas y a darles no solo el lugar que les corresponde en relación con la justicia sino también desde el punto de vista societario.

La memoria recobrada en relación con graves violaciones a los derechos humanos o vejámenes a la dignidad humana tiene efectos reparadores (en términos de justicia correctiva) y de no repetición cuando el contexto en el que dichas violaciones o vejámenes ha ocurrido se ha visto superado, por cuanto supone la existencia de un momento histórico en el que la sociedad transita hacia la ausencia de disputas violentas y puede detenerse a confrontar su presente con el reconocimiento de un pasado atroz. (Vargas Valencia, 2012, p. 117)

En el mismo sentido de este último autor se pronuncian los defensores de las comisiones de la verdad, que se han constituido en decenas de países después de la de Argentina, bajo las premisas de que lo único que puede realmente rehacer el tejido de una sociedad es la verdad, para que los familiares de las víctimas sepan qué fue realmente lo que pasó con ellas, cuáles fueron las motivaciones para sus desplazamientos, desapariciones forzadas, torturas, violaciones y asesinatos; para que averigüen dónde están enterrados los cadáveres de las masacres. No se puede perdonar lo que no se ha comprendido y, ciertamente, es difícil perdonar si el victimario no pide perdón.

En la enseñanza de los conceptos asociados con la verdad histórica, es muy importante combatir los estereotipos dominantes en una sociedad. No todas las víctimas “son buenas” ni todos los victimarios lo son por su “condición de malvados”³⁸. Vale la pena analizar diversas circunstancias e historias de vida en las cátedras en las que se revisan los hechos del conflicto.

38 Durante el desarrollo de los capítulos de este libro, se encontrarán algunos comentarios realizados a los diferentes artículos, por las autoras y autores del libro.

Al respecto comenta Diana Murcia que: la representación de las víctimas en esce-

Adicionalmente, estudiar el papel que pueden cumplir las comisiones de la verdad³⁹ como instancias paralelas a la justicia, que pueden ser oficiales, a partir de la iniciativa del Gobierno entrante, por ejemplo, o de la comunidad internacional, y no oficiales, generadas por la sociedad civil, la Iglesia o las asociaciones de víctimas. Enfatizar, además, en que no reemplazan en ningún caso los procedimientos investigativos de la justicia, sino que los complementan, indicando que se establecen como mecanismos temporales que sirven para que los perpetradores de los crímenes atroces puedan enfrentarse con sus víctimas, pedir perdón y dar explicaciones.

Estas comisiones se dan sobre conflictos generales, para contribuir a la reconciliación, o sobre hechos particulares, como en el caso del Palacio de Justicia en Colombia, para esclarecer la verdad de estos sucesos específicos.

Tradicionalmente, las comisiones de la verdad han tenido muchos enemigos en su objetivo de reconstruir el pasado, no solamente en cuanto al peligro físico que representan para los investigadores y testigos, sino también porque se pueden atrofiar las pruebas; por ejemplo en procesos como los de Argentina y El Salvador

narios de posconflictos siempre será uno de los puntos más sensibles y difíciles en la construcción de la paz. En mi opinión, caracterizar a víctimas y victimarios como buenos o malos aporta poco a la construcción de tal escenario y puede llegar a banalizar el sufrimiento y el daño experimentado. Un enfoque como el de Iván Orozco puede ser más apropiado. En su conferencia “La herencia de Nuremberg y su impacto en la justicia transicional en Colombia” realizada durante el foro “Justicia o paz en un acto. Implicaciones jurídicas y políticas del marco jurídico para la paz”, realizado por las facultades de Ciencias Sociales y de Derecho de la Universidad de los Andes el 25 de abril de 2012, el académico advirtió sobre la exclusión del marco representacional de las figuras de zona gris. Para Orozco resulta contraproducente que el ejercicio de memoria histórica termine purificando los roles de las víctimas y de los victimarios, pues esto no construye más que verdad procesal y se aleja de la verdad histórica.

- 39 En general se ha aceptado que el papel cumplido por las comisiones de la verdad ha sido exitoso. Sin embargo, existen casos como el de la Comisión de la Verdad de Liberia, que ha recibido numerosas críticas. Una de ellas se refiere a que se habla en el Informe de devolverles la dignidad a las víctimas a través de la Comisión, lo que ha sido recibido con indignación por el pueblo de Liberia, argumentando que la violación a sus derechos no hizo a las personas menos dignas.

buena parte de los archivos fue destruida por los militares; en Guatemala se llegó a un acuerdo entre el Gobierno y los rebeldes para ocultar los nombres de los perpetradores de ambos bandos ante la opinión pública; en Uganda se pudo entrevistar solo a los militares de bajo rango, y en Chile inicialmente se consideraron víctimas a las que resultaron muertas, quedando por fuera de las investigaciones los victimarios de las personas violadas, torturadas y desaparecidas. Todo esto hace que el trabajo de la Comisión de la Verdad quede incompleto y que la memoria societaria no pueda alcanzar su verdadera dimensión.

La construcción de la Memoria Histórica es una de las condiciones básicas para la profundización de la democracia en el país, ya que permite reconocer las distintas voces, las de las memorias individuales y colectivas que han quedado por fuera de la historia oficial, que han quedado excluidas, vulneradas e invisibilizadas. (Agencia de Cooperación Internacional para el Desarrollo, INWENT, 2010)

Usualmente, como resultado de la labor de una Comisión de la Verdad, se publica un informe con las conclusiones derivadas de esta, que no solo sirve para dar cuenta de los grandes hechos y los detalles del conflicto o la dictadura en cuanto a violación de derechos y darlos a conocer a la comunidad, sino que también es importante para realizar un diagnóstico general de las razones por las cuales esta situación pudo darse en esa sociedad determinada, identificando tanto responsabilidades individuales como institucionales, y complementando su trabajo con recomendaciones que permitan garantizar la no repetición de este escenario.

En muchos países reina “la ley del silencio”, instaurada sobre los crímenes de regímenes anteriores. Una Comisión de la Verdad da fin a la cadena preestablecida de mentiras con la que se ocultaron los crímenes y se encarga de documentar los eventos sucedidos de una manera clara, coherente y precisa. Varias comisiones han sido capaces de conseguir ese resultado y de publicar y de difundir un informe oficial sobre sus hallazgos; en otros casos, los informes han sido ocultados al público bajo la excusa de que los resultados podrían causar nuevos brotes de violencia o poner en riesgo la transición. (Springer, 2002, p. 89)

Es claro que ocultar o sacar a la luz la verdad termina siendo una decisión política. “Se han tomado decisiones políticas estratégicas como la de conscientemente quitarle énfasis a ciertos aspectos de un pasado difícil, la de intencionalmente no promover

la reflexión sostenida, la conmemoración política, los rituales o monumentos, o la de no recoger testimonios y narrativas” (Pensky, 2006, p. 116). Esto haría parte de la justicia política, que reemplaza a la legal —como se verá más adelante— en procesos transicionales viciados.

El hecho de aportar a este relato colectivo ayudaría a las víctimas, y a la sociedad en general, a hacer una catarsis, a tramitar sus vivencias de guerra, porque “la memoria es, al mismo tiempo, una construcción colectiva y una experiencia íntima” (Corporación Opción por los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes y Centro de Estudios de la Niñez, 2013, p. 9).

En relación con las víctimas que fueron asesinadas por causa del conflicto o de la dictadura, los derechos póstumos cobran un nuevo significado. Teniendo en cuenta el hecho de que su vida se segó como resultado de una injusticia, una amnistía implicaría una doble victimización: no solo le violaron sus derechos a esa persona, sino que también borraron esos hechos de la memoria colectiva y por lo tanto sus autores no tendrán castigo.

Si bien la verdad es relativa, hay acciones que no pueden desconocerse en los relatos. Aunque unas de las premisas que deben subrayarse en la enseñanza de los derechos en los procesos de justicia transicional son el debate y la argumentación, estos deben partir de sucesos reconocidos como ciertos, en los que se fomenten la igualdad y el respeto por los semejantes. Nunca pueden, tampoco, reconocerse perspectivas que devalen ideas de superioridad de unos sobre los otros.

Los derechos humanos no son impresiones subjetivas y emocionales, sino principios que sustentan las leyes positivas y textos precisos con base legal. En consecuencia, los debates deben ser organizados tanto para asegurar el respeto por la libertad de expresión de cada participante, como para esclarecer gradualmente la racionalidad y universalidad de los derechos humanos. (UNESCO, 2004, p.156)

La reflexión, el análisis propio y la construcción de ideas sobre parámetros igualitarios son condiciones básicas para una nueva generación de ciudadanos⁴⁰. Esto

⁴⁰ Diana Acevedo y Maximiliano Prada tocan este aspecto en su capítulo del presente libro “Escritura filosófica en el marco de la educación para la paz”: “la propuesta de la vida examinada nos recuerda, a su vez, la capacidad de transformación de la

implica constructivismo social en acción, que se opone al planteamiento positivista de la clase magistral, donde todo viene dado por el maestro.

Diversos enfoques de la justicia

La justicia en los procesos transicionales, por su parte, tiene muchos frentes, tanto en la correspondencia con la paz y con la equidad como en la relación que se establece entre justicia retributiva y restaurativa, entre la justicia legal y la política, la justicia ordinaria y la de excepción y la justicia nacional e internacional⁴¹.

En primer lugar, se intentan conciliar dos conceptos que no necesariamente van de la mano: justicia y paz. Muchas veces, cuando una sociedad está en vías de superar un conflicto, se ve obligada a entender la justicia de una manera más amplia, no tan apegada a los códigos —mucho más laxa con estos— porque se deriva de circunstancias extraordinarias, pero una pregunta recurrente que se hacen las sociedades que se ven *ad portas* de una transición es: ¿la paz se debe lograr a cualquier precio?

Si el Estado hubiera sido capaz de doblegar a los alzados en armas, si los hubiera vencido, no tendría necesidad de negociar con ellos, pero como en este tipo de escenario muchas veces los gobiernos se ven abocados a sentarse en una mesa con sus enemigos tradicionales para negociar la paz, la sociedad tiene que entender que hay que ceder en términos de justicia, pues nadie va a deponer voluntariamente las armas para pagar sesenta años de cárcel, que podría ser lo que en términos ordinarios se merecería.

Sin embargo, ¿están los familiares de las víctimas, o ellas mismas si es del caso⁴², dispuestos a que estas personas, que muchas veces han cometido masacres y

reflexión. En efecto, llevar a concepto los principios que han guiado nuestro modo de vida, esto es, verlos, nos permite examinar, cuestionar, poner en tela de juicio, incluso, tomar distancia de tales principios”.

41 Estas categorías fueron implementadas por la autora de este capítulo, con el fin de organizar las ideas en torno a la justicia transicional. No son categorías generalizadas en otras publicaciones o contenidos.

42 Según la Resolución 60/147 de la Asamblea General de la ONU, “Principios y directrices básicos sobre el derecho de las víctimas de violaciones manifiestas de las normas internacionales de derechos humanos y de violaciones graves del derecho

torturas, reivindiquen en pocos años sus derechos y se reintegren a la sociedad sin más? La rebaja de penas va de la mano con la verdad y con la reparación y eso para muchas de las víctimas o sus familiares es más importante que ver al perpetrador detrás de las rejas por un largo tiempo. Pero para otras, seguir en medio del conflicto es más digno que permitir que un violador masivo de derechos goce de libertad en el corto plazo.

El problema es cómo poner de acuerdo a todas las personas de una nación sumida en el dolor y cómo encarar el futuro de la democracia sobre unas premisas determinadas que pueden ser vistas por algunos como vengativas de los crudos hechos del conflicto y por otros como perpetuadoras de la impunidad. Igualmente, una parte del Gobierno entrante y de la población espera que los juicios de los violadores de derechos sean veloces, mientras que otra facción prefiere que se demoren pero que sean exhaustivos, situaciones complicadas y contradictorias en las transiciones que resumirían lo que llama Elster las “demandas incompatibles” (Elster, 2006, p. 247).

La consolidación de la paz y la justicia transicional se establecen, entonces, en muchos escenarios como objetivos contrapuestos. “Sin embargo [...] ambos campos, en última instancia, pretenden sentar las bases para una sociedad democrática, compatible con los derechos humanos, capaz de resistir la tensión social y evitar la repetición de las atrocidades” (Martín-Ortega y Herman, 2010, p. 285).

internacional humanitario a interponer recursos y obtener reparaciones”, del 21 de marzo de 2006:

Se entenderá por víctima a toda persona que haya sufrido daños, individual o colectivamente, incluidas lesiones físicas o mentales, sufrimiento emocional, pérdidas económicas o menoscabo sustancial de sus derechos fundamentales, como consecuencia de acciones u omisiones que constituyan una violación manifiesta de las normas internacionales de derechos humanos o una violación grave del derecho internacional humanitario. Cuando corresponda, y en conformidad con el derecho interno, el término “víctima” también comprenderá a la familia inmediata o las personas a cargo de la víctima directa y a las personas que hayan sufrido daños al intervenir para prestar asistencia a víctimas en peligro o para impedir la victimización.

Dentro del espectro de lo que pueden esperar los victimarios en un proceso de transición se podría poner a un lado la pena de muerte —purgas y juicios públicos— y al otro lado la amnistía. Eso depende de cada proceso particular pero vayámonos a los términos. ¿Qué significa una amnistía? La diferencia entre la amnistía y el indulto es que la primera actúa sobre el delito mismo, desapareciéndolo. Las amnistías siempre se otorgan colectivamente porque se asume que la acción se borra (“aquí no ha pasado nada”). El indulto, por el contrario, actúa directamente sobre el perpetrador, perdonándolo particularmente por un hecho concreto. Es decir, sigue siendo culpable pero se le exime del pago de una pena.

En numerosos procesos de justicia transicional se puede ver que la figura de la amnistía se ha utilizado para cobijar no solo a los enemigos del Gobierno, sino también a los mismos detentadores del poder, pues es su precio para dar un paso al costado y permitir otro tipo de régimen. Por eso se dice que las amnistías son altamente pragmáticas, pues dejan rápidamente abierta la posibilidad a un nuevo panorama político.

Pero esa práctica no es admisible ya, no solo porque la comunidad internacional no permita esta salida —en otros momentos fue perfectamente viable, como lo representa la “solución española” después del régimen de Franco, pero ya no lo es, como se constata con los casos de Argentina, Sierra Leona y Camboya, que fueron reabiertos por esta razón—, sino también porque constituye un perdón social a través de una firma que nada tiene que ver con la reconciliación. La herramienta de la amnistía total lo único que propiciaba era la reiniciación de la confrontación más temprano que tarde al dejar las heridas groseramente abiertas. La rendición de cuentas es un deber de los gobiernos al finalizar su labor y un derecho de la ciudadanía; por lo tanto, ya no se consideran viables las amnistías absolutas sino las condicionales, que implican rebaja de penas a cambio de verdad y de reparación.

En los procesos transicionales de hoy es vital, entonces, analizar qué está permitido y qué no en relación con la justicia internacional, pues el país que no cumpla a cabalidad con estos parámetros se verá abocado a que sus ciudadanos lleguen a estrados establecidos más allá de sus fronteras, como el de la Corte Penal Internacional. El Estado ya no puede decidir libremente sobre este tema y el derecho internacional de los DH entra aquí en juego.

Los distintos tratados internacionales de derechos humanos y del Derecho Internacional Humanitario⁴³ establecen que cuando se produce una violación de derechos humanos —protegidos en cualquiera de sus instrumentos— el Estado está en la obligación de investigar y esclarecer el hecho, perseguir a los autores del mismo —sean autores materiales o intelectuales o encubridores— capturarlos, enjuiciarlos y sancionarlos. Por lo tanto, si un Estado no actúa de esta forma —garantizando efectivamente el acceso a la justicia y cumpliendo con el deber de investigar diligentemente las violaciones de derechos humanos y del Derecho Internacional Humanitario, y de perseguir y sancionar a sus autores— incumple una obligación internacional. Un Estado que incumple esta obligación —total o parcialmente— es un Estado que, además, favorece la impunidad, y la impunidad configura, en sí misma, una violación del orden internacional de los derechos humanos. (Rincón, 2010, p. 62)

Por otra parte, mucho se ha hablado de que la paz no solo constituye el cese de las confrontaciones armadas, sino que también significa que las distintas personas de la sociedad disfruten de unos niveles mínimos de bienestar. No hay paz si la desigualdad social es la premisa básica, no hay paz si el desempleo se toma a las comunidades, si no hay cubrimiento en salud y educación para todos.

En los procesos transicionales se evidencian distintos patrones de victimización. Al dismantlar los grupos alzados en armas cientos —en ocasiones miles— de personas quedan automáticamente sin oficio ni remuneración, personas que en la mayor parte de los casos han estado vinculadas a las filas desde muy jóvenes y no están entrenadas sino para usar armas. Es por esto que muchas transiciones han recibido ayuda internacional con el fin de ofrecer a los desmovilizados un salario y una educación básica durante los primeros años del posconflicto, con el fin de que no recaigan en el ejercicio de oficios al margen de la ley.

Sin embargo, esta práctica se percibe como una injusticia por parte de muchos ciudadanos que hacen parte de la clase que ha sido tradicionalmente menos favorecida. ¿Por qué a la persona que llevó a cabo masacres el Estado le paga un suel-

43 El Derecho Internacional Humanitario (DIH) es la normativa que tiene como fin limitar los daños en los conflictos armados, regulando el tipo de armamento y de prácticas de guerra que pueden usarse y describiendo las personas y bienes que deben estar especialmente protegidas en estas circunstancias.

do y le proporciona una formación en determinada tarea cuando a otra, que nunca ha incurrido en un delito y que tiene muchas necesidades por resolver, el Estado nunca la ha ayudado? ¿Lo que tiene que hacer alguien para que el Gobierno lo apoye es entonces delinquir? Para muchos, eso puede adaptarse a una justicia temporal, transicional, pero nada tiene que ver con la equidad.

Adicionalmente, en las transiciones, dado que generalmente las reparaciones económicas que aportan los perpetradores no alcanzan para subsanar lo que se les arrebató a las víctimas, los gobiernos plantean complementarlas con otro tipo de reparación, como cupos preferenciales a sus hijos en centros de formación estatales. Pero se han dado vigorosas discusiones arguyendo que la sociedad no tiene porqué asumir lo que le correspondería a los violadores de derechos y que el dinero societario debería servir para responderles a quienes no han tenido nunca problemas con la ley.

Desde el punto de vista de los tipos de justicia que se deben aplicar en procesos como estos, se pone de manifiesto la divergencia entre la justicia retributiva y la restaurativa. La justicia retributiva es el castigo por una infracción a una ley y se enfoca en el tratamiento que se le debe dar al perpetrador. Su fin es desarrollar un sistema penal con la fortaleza suficiente para desincentivar el crimen. Dentro del proceso judicial el victimario tiene un trato casi inexistente con la víctima y el daño se paga en forma de condena. Es lo que tradicionalmente se ha manejado en la justicia ordinaria.

La justicia restaurativa, por el contrario, es un proceso por el cual todas las partes que tienen interés en un determinado conflicto se unen para resolverlo colectivamente y para tratar sus implicaciones a futuro. Con ella se “persigue una solución pacífica al conflicto a través del perdón, la reconciliación y la reparación del daño, involucrando a la víctima, al victimario y a la sociedad” (Centro Internacional para la Justicia Transicional y Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, 2009, p. 44). La comunidad es considerada una víctima más, por lo que se buscan iniciativas que lleven al perdón colectivo. Se recurre entonces a medios como la conciliación, la mediación, las conferencias comunitarias y los círculos de paz —en Ruanda se acudía, por ejemplo, a bailes colectivos de sanación entre víctimas y victimarios—, entre otros mecanismos, buscando como resultado la verdad (reconstrucción de la memoria histórica), la justicia (el reconocimiento de la responsabilidad del victimario, así como de la víctima y de la sociedad, si es del caso), la reparación integral y la no repetición de los hechos.

Son dos miradas que se contradicen y entre las que cada sociedad en transición debe elegir. En la justicia retributiva el crimen es concebido como una simple

trasgresión a las leyes, se asocia el castigo con la venganza, mientras más pena se le impone al victimario se asume que es más exitosa y este agresor es estigmatizado socialmente, aun después de pagar por el delito. En la justicia restaurativa, por el contrario, se habla también del “auto daño” por parte del perpetrador, así como de un daño más general al entorno y permite la rectificación.

La justicia retributiva, que ha constituido la práctica tradicional, ha revelado sus debilidades con el tiempo, por una parte por el aumento de la delincuencia y por otra porque se ha demostrado que el aislamiento del agresor en prisión impide su resocialización y propicia la reincidencia en el delito. Son muy altos los costos económicos y sociales de este tipo de práctica y deja de lado la reconstrucción del tejido social y las relaciones entre la víctima, el victimario, la sociedad y el Estado.

Sin embargo, para muchas víctimas y sus familiares el tipo de justicia puramente retributiva es con la que se sienten realmente reparadas. Recordando a Arendt, solo se puede perdonar lo que se puede castigar (citado por Wagon, 2015, p.69).

Desde otro punto de vista, se habla en los procesos transicionales de justicia “vertical” —jerárquica, que privilegia la postura del más fuerte, del que ganó la guerra— y “horizontal” —de reconciliación entre antiguos enemigos— (Orozco, 2009, p. 22), términos que tienen que ver también con los de justicia política, que hace referencia a juicios orquestados, que están decididos de antemano sin apego a los parámetros del debido proceso, contraria a la justicia legal, que se atiene al Estado de derecho. Orozco se refiere a un caso que ilustra este concepto de manera brillante: “recuerda Bass cómo Molotov, el ministro de Asuntos Exteriores de la Unión Soviética, explicaba, en 1946, a funcionarios de potencias occidentales que escuchaban con asombro lo que decía en torno al destino inmediato que esperaba a dieciséis combatientes irregulares bajo custodia, que ‘los culpables serían sometidos a proceso’” (Orozco, 2009, p. 51). Es decir, se observa que eran considerados culpables aún antes de dirimir esta acusación en un juicio.

La justicia de transición, en fin, se enfrenta con grandes obstáculos, otro de los cuales es su choque con la justicia ordinaria. Mientras para esta última el criminal promedio es una persona aislada —un ladrón de un carro, un homicida en el contexto de un atraco— en la justicia transicional los jueces deben encarar a criminales de sistema, que dan cuenta de grandes estructuras del quebrantamiento de la ley, con una capacidad increíble para el daño, que han permeado hasta las capas más profundas de la sociedad con los hechos cometidos. Y, aun así, mientras el ladrón de bicicletas puede enfrentar una pena de cinco años de cárcel, el paramilitar al que se le prueban veinte masacres puede salir libre en el mismo tiempo como resultado

de la negociación. Esto es muy complicado de entender para la población y muy difícil de asumir para el sistema judicial común, dado que se deben despachar miles de casos —con oficinas ya de por sí congestionadas— en un tiempo récord y, muchas veces, sin que los jueces tengan la preparación profesional ni técnica para hacerlo.

Cuando hablamos, como lo estamos haciendo, de una justicia transicional, se habla de una justicia de excepción. En estos casos, surgen tribunales, tanto a nivel nacional como internacional, que se encargan de tramitar los casos referentes exclusivamente al periodo de conflicto o dictadura y que están vigentes por un tiempo limitado. Tal es el caso del Tribunal Especial para la Paz, que se está implementando en Colombia, y de instancias internacionales como el Tribunal Penal Internacional para la ex Yugoslavia, el Tribunal Penal Internacional para Ruanda y los diversos tribunales híbridos —con jueces tanto nacionales como internacionales— que han ido surgiendo a raíz de diversos procesos transicionales en el mundo.

Los retos a los que se enfrenta, entonces, esta justicia excepcional, temporal y de coyuntura, son enormes. La tensión existente entre el concepto mismo de justicia con otros como la equidad y el pago por el daño en términos de cárcel efectiva resulta ser el resultado de la decisión final de cada sociedad en relación al periodo de violación masiva de derechos al que acaba de enfrentarse. Es una construcción social que requiere no solo del concurso de los que han estado directamente involucrados, sino también de la comunidad internacional.

La reparación del daño causado y las garantías de no repetición

El término “reparación” implica la existencia de un daño ocasionado a una persona o una comunidad por un tercero, pues justamente ese daño es lo que es susceptible de repararse.

Puede ser objetivo, es decir, medible y cuantificable, o subjetivo, que se traduzca en problemas de orden sicosomático —como los traumas, el dolor, la rabia, el miedo—, así como en una mutilación al proyecto de vida, que “atiende a la realización integral de la persona afectada, considerando su vocación, aptitudes, circunstancias, potencialidades y aspiraciones, que le permiten fijarse razonablemente determinadas expectativas y acceder a ellas” (M’Causland, 2008, p.136).

La reparación puede ser entendida como el conjunto de medidas adoptadas para intentar resarcir los daños que sufren las víctimas como consecuencia directa de los

distintos crímenes. Pero en contextos donde se busca hacer justicia a las víctimas de violaciones masivas y sistemáticas de los derechos humanos y al DIH la reparación puede además expresar el reconocimiento a quienes han sufrido violaciones a sus derechos, contribuir a la constitución de una nueva comunidad política democrática e incluyente y darles razón a las víctimas para que vuelvan a confiar en el Estado. (Díaz y Rivera, s.f.)

De la calidad de los sistemas de reparación, con instituciones eficaces con las que comunidad se sienta respetada y protegida, depende en buena medida la situación social de ese Estado en el futuro.

Los objetivos de un programa administrativo de reparaciones son, más que restituir a las víctimas a la condición anterior a la violación —lo que es en muchos casos imposible y/o no deseable— y compensar sus pérdidas en estricta proporción al daño sufrido, hacer justicia a las víctimas y afirmar su condición como ciudadanos titulares de derechos. (Díaz y Rivera, s.f.)

Y, conectada con la anterior idea, se da otra muy importante en este terreno. Pablo de Greiff advierte que si el Estado no acompaña las reparaciones con el reconocimiento de su responsabilidad y las disculpas públicas, ese dinero de la indemnización puede ser entendido por las víctimas como una manera de comprar su silencio (De Greiff, 2005, p. 188).

Por eso la reparación debe ser integral, no puede ser definida solo en términos monetarios. Debe abarcar la restitución, es decir, devolver a la persona o al colectivo, en lo posible, a la situación en la que se encontraba antes de las violaciones a sus derechos (puede incluir la restitución de derechos como la ciudadanía, la honra y el buen nombre, la libertad, el empleo, el trabajo y los derechos relacionados con la seguridad social y también la restitución de bienes y propiedades); la indemnización, que se refiere a la compensación económica por los daños causados; la rehabilitación, que comprende atención médica, psicológica, jurídica y de servicios sociales; la satisfacción, que se refiere esencialmente a la verificación de los hechos, a la revelación pública de la verdad, a la búsqueda de los desaparecidos y la inhumación de los cadáveres para que sean enterrados como corresponde, a restablecer la dignidad de las víctimas, a la disculpa pública por las violaciones y la aplicación de las sanciones judiciales a los perpetradores, y, por último, las garantías de no repetición

que se dirigen al fortalecimiento de las instituciones de manera que las condiciones estructurales que dieron lugar a que el Estado colaborara o permitiera que se dieran las violaciones se corrijan (Ardila, s.f.).

Dependiendo de su alcance, la reparación se concibe de dos diferentes maneras: la reparación individual es la que se les reconoce a las personas que han sufrido un daño derivado de la violencia (del conflicto o la dictadura), o en su ausencia a sus familiares directos, y la reparación colectiva es la que se otorga a grupos de personas que han sido tomados como objetivos sistemáticos de la violencia y que han sido víctimas, como colectivo, del menoscabo sustancial de sus derechos fundamentales.

La reparación individual es la más común, la que se asocia de forma automática con el término mismo de reparación. Sin embargo, la Asamblea General de la ONU reconoce que “las formas contemporáneas de victimización, aunque dirigidas esencialmente contra personas, pueden estar dirigidas además contra grupos de personas, tomadas como objetivo” y que la reparación plena y efectiva debe reconocerse tanto a las víctimas particulares como grupales de violaciones graves a los DH y al DIH (Asamblea General de la ONU, 2006).

Por su parte, la Corte Interamericana de Derechos Humanos, a través de su jurisprudencia, se ha manifestado repetidamente en el mismo sentido. Esta instancia, citando para este análisis un caso concreto, “ha condenado al Estado colombiano en varios casos relativos a homicidios y/o desapariciones forzadas cometidos por grupos paramilitares, conocidos como los casos de ‘los 19 Comerciantes’, ‘la Masacre de Mapiripán’, ‘la Masacre de Pueblo Bello’ y ‘la Masacre de Ituango’” (Sentencia del Tribunal Superior del Distrito Judicial de Bogotá, 2010), así como en la sentencia relacionada con la masacre de Mampuján, San Cayetano contra los paramilitares Edwar Cobos Téllez, alias “Diego Vecino” y Úber Enrique Banquez Martínez, alias “Juancho Dique”. En estos pronunciamientos se han tenido en cuenta los derechos de las víctimas tanto a nivel particular como comunitario, pero esta última condición no se ha atendido de manera satisfactoria.

Desde el punto de vista individual, reconstruir la vida como víctima es complicado porque implica enfrentarse diariamente con las consecuencias de la transgresión a sus derechos, con el despojo, con los recuerdos y en muchos casos con la estigmatización (es el caso de la mujer violada, por ejemplo). Pero desde la perspectiva de la colectividad no es menos difícil. Las cicatrices que han quedado en las comunidades afectadas por el conflicto son especialmente hondas porque se interrumpe la vida cotidiana de la estructura social, el proyecto de vida de todo un

pueblo. La recolección de las cosechas, la caza y la pesca, el cuidado de los animales, la educación de los niños son actividades que se reemplazan por la huida constante, el desplazamiento, la pérdida del acervo cultural, la angustia colectiva, la crisis de pertenencia⁴⁴.

A modo de ilustración, en Colombia, en la masacre de Bojayá (Chocó, mayo de 2002), se vivieron pérdidas irreparables a nivel comunitario, como la de los ancianos asesinados al mismo tiempo, que eran los que tradicionalmente habían acumulado y podían transmitir la sabiduría ancestral. En la masacre de Bahía Portete, en la Alta Guajira (municipio de Uribia, Guajira, abril de 2004), los victimarios se focalizaron en las mujeres, a través de la tortura sexual, “porque ellas cumplen en la estructura comunitaria de los Wayú un papel determinante en los planos cultural, económico y político” (Grupo de Memoria Histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, 2010, p. 17). Uno de los hechos que más afectó a esta población fue que las vejaciones, que fueron llamadas por la comunidad como una señal de respeto a las víctimas, se convirtieron para los paramilitares en objeto de exhibición y burla. El ataque a la mujer es un ataque a la comunidad, porque indirectamente se está también agrediendo a su hijo, a su esposo, a su hermano, lo que se deriva en una arremetida contra el tejido social.

La reparación requiere de un manejo focalizado en estos casos, con un enfoque de género, además de la respuesta integral hacia la persona como a cualquier otro tipo de víctima. Desde el punto de vista de la enseñanza de este tema, vale la pena tener en cuenta que las Naciones Unidas han manifestado que la igualdad entre hombres y mujeres es una base importante para la paz mundial y que la interiorización de esta premisa parte de la enseñanza a los niños y jóvenes. En este sentido, este organismo ha insistido en que no se muestre, en los relatos infantiles, por ejemplo, que las niñas y las mujeres son dependientes, débiles y tontas y por eso necesitan de

44 Algunos de estos conceptos sobre reparación colectiva fueron desarrollados más extensamente por la autora de este capítulo en el artículo de 2011 “La reparación colectiva en Colombia, un desafío que apenas comienza”, *Revista Zero*, 26. Editorial Universidad Externado de Colombia.

un hombre valiente que las rescate. La verdad sobre el conflicto también tiene que combatir esta mirada⁴⁵.

Teniendo en cuenta los anteriores aspectos, tanto de la reparación individual como de la colectiva, es importante anotar que el proceso reparatorio debe tener un carácter concluyente, en el sentido de que uno de sus objetivos es constituirse en un cierre de los procesos, recordando que la justicia de transición es temporal, no estructural, y la idea es que las personas, una vez recibida la indemnización, así como la satisfacción de las demandas que implica la reparación integral, puedan “pasar la página” y no autodefinirse eternamente como víctimas.

La diferencia entre la reparación administrativa y la judicial es que la primera es gratuita y no requiere de un abogado ni de un proceso jurídico para que la víctima acceda a este específico programa estatal, presumiéndose su buena fe, mientras que en la reparación judicial se debe iniciar un proceso legal como cualquier otro, con las mismas demoras y exigencias. Mientras que las reparaciones administrativas son más ágiles y pueden cubrir a muchas personas al tiempo, las judiciales implican grandes exigencias y demoras, pero presumiblemente también mayores ganancias para los demandantes. En los procesos transicionales se suelen combinar los dos tipos de reparación.

Como se vio anteriormente, las garantías de no repetición hacen parte del ítem de reparación, aunque en algunos contextos se trabaja como un factor separado, adicional a las características básicas de la justicia transicional. El fortalecimiento de las instituciones, así como la reconstrucción del tejido social se derivan del hecho de que los gobiernos hayan sabido llevar bien el proceso transicional y que, por lo tanto, puedan garantizar la no repetición de los hechos.

Se ha constatado que en muchos procesos de transición, las antiguas élites se hacen necesarias para la reconstrucción económica y social del país en cuestión

⁴⁵ Diana Parra se refiere, en su capítulo del presente libro, “Entre la interpelación normativa, la configuración del sujeto víctima y la subversión del género en los procesos de educación para la paz” a que las construcciones sociales con respecto al género se refuerzan en los conflictos armados: “Aunque se trata de producciones sociales, los estereotipos y roles de género no solo mantienen su vigencia en el marco de los conflictos armados, sino sobre todo, se afianzan, se reproducen, se establecen como norma reguladora del establecimiento”.

—personas altamente calificadas, con conocimientos precisos en muchos campos de la actividad interna y externa del Estado— pero esto puede chocar con las garantías de no repetición, así que son ecuaciones que se van dando en la marcha.

En muchos países la experiencia ha sido que luego de una transición se genera una nueva Constitución⁴⁶, con la inclusión de los que antes eran grupos armados, como partidos políticos. Esto, con miras a que no se vea de nuevo la necesidad de recurrir a las armas y que el debate se dé dónde debe darse, en las urnas.

Pero las verdaderas garantías de no repetición se centran en esa nueva construcción de sociedad que llevan a cabo los ciudadanos y que pasa por solucionar los problemas sin necesidad de recurrir a la violencia, de forma constructivista. En este punto se debe enfocar, muy especialmente, una Cátedra para la Paz.

Conclusiones

Es obvio que la satisfacción de la sociedad nunca se da al cien por ciento luego de eventos tan dolorosos como un conflicto armado, pero si hubo verdad, justicia y reparación, el tejido social puede reconstruirse. Cuando estas condiciones quedan mal cerradas, lo que muchas veces se toma por paz son treguas temporales que terminan en una nueva oleada de conflicto. Y en ese cierre, la sociedad civil no puede comportarse como un factor pasivo.

Para que una sociedad signada por un pasado difícil pueda hacer tránsito a una sociedad democrática, se requiere que sus ciudadanos actúen como agentes morales y políticos responsables frente a su propia historia de sufrimiento e injusticia. Además, dado que los seres humanos están insertos en un conjunto de relaciones sociales, es posible afirmar que la única forma en que se pueden transformar los aspectos negativos del carácter moral y político es mediante un esfuerzo cooperativo”. (De Gamboa, 2006, p. 145)

46 Como el caso de Sudáfrica, por ejemplo, en el que la nueva Constitución permitió derribar el largo camino del *Apartheid*, que impedía, desde la ley, que personas de color ocuparan ciertos cargos públicos.

Este esfuerzo cooperativo pasa también por las aulas, en concreto en la Cátedra para la Paz, en la que maestros y estudiantes, desde una perspectiva de constructivismo social, que es lo que se ha estado defendiendo a través de este capítulo, se hagan preguntas, las analicen y las debatan, acerca de la forma como se van construyendo las premisas de verdad, justicia y reparación⁴⁷. Como se ha visto, son estructuras que están íntimamente ligadas, pues no se llega a una verdadera justicia sin verdad ni reparación, ni se logra la reparación completa sin justicia ni verdad. Establecer los diversos logros en el espectro de la transición es lo que se constituye en un reto no solo para las sociedades que dejan atrás un conflicto o una dictadura, sino también para la comunidad internacional que de una u otra forma acompaña estos procesos.

Resulta evidente que en la formación de una nueva generación de colombianos el aprendizaje de las condiciones que se requieren para que el Estado se restructure sanamente, reconociendo a las víctimas en su adecuada dimensión, no debe ser únicamente receptivo. Es vital que al impartir los contenidos anteriores se tengan en cuenta no solo los argumentos de los estudiantes sino sus particulares formas de vida, en sus contextos urbanos o rurales, para que estos logren interiorizarlos verdaderamente, garantizando una actitud participativa y solidaria en la construcción de la paz.

47 Acevedo y Prada comentan que: el constructivismo social implica la actividad de las personas involucradas. No se trata de un movimiento únicamente desde el exterior hacia quien está implicado —en términos de una mera transmisión de conocimiento o valores—, sino de la participación de cada quien para construir conjuntamente nuevos rumbos, valoraciones, relaciones e ideas. Esta propuesta está en sintonía con la de filosofía como modo de vida, incluida en esta publicación, toda vez que esta última propende por que quien reflexiona, en lugar de ser solo un receptor de contenidos, examine y construya sus propias ideas. Este examen y creación en perspectiva personal va de la mano con la construcción colectiva, dado que una no se da sin la otra.

Bibliografía

- Agencia de Cooperación Internacional para el Desarrollo, INWENT. (2010). *Memorias del Seminario Itinerante sobre Memoria Histórica y Educación*. Colombia.
- Ardila, D. (s.f.). *Justicia transicional, principios básicos*. Escola de Cultura de Pau. Recuperado de: <http://escolapau.uab.cat/img/programas/derecho/justicia/doc004.pdf>
- Arendt, H. (1951). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Asamblea General de la ONU. (2006, marzo 21). Principios y directrices básicos sobre el derecho de las víctimas de violaciones manifiestas de las normas internacionales de Derechos Humanos y de violaciones graves del Derecho Internacional Humanitario a interponer recursos y obtener reparaciones. Resolución 60/147.
- Brett, R. y Specht, I. (2004). *Young soldiers*. International Labour Organization.
- Centro Internacional para la Justicia Transicional y Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo. (2009). *El proceso penal de justicia y paz*. Bogotá, Colombia: Opciones Gráficas Editores Ltda.
- Collier, P; Elliott, V. L.; Hegre, H.; Hoeffler, A.; Reynal-Querol, M. y Sambanis, N. (2004). *Guerras civiles y políticas de desarrollo*. Banco Mundial, Alfaomega.
- Comité Internacional de la Cruz Roja. (1996). *Derecho Internacional relativo a la conducción de hostilidades*.
- Compass. (2005). *Manual sobre educación de Derechos Humanos con jóvenes*. Murcia, España: Publicaciones del Consejo de Europa.

- Corporación Opción por los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes y Centro de Estudios de la Niñez (CEN). (2013). *Los ruidos del silencio, los niños, niñas y adolescentes hablan a cuarenta años del golpe militar en Chile*. Santiago de Chile, Chile.
- Cubero Pérez, R. (2005). Elementos básicos para un constructivismo social. *Avances en psicología latinoamericana*, 23, 43-61. Universidad de Sevilla.
- De Gamboa, C. (2006). La transición democrática y la responsabilidad de la comunidad con su pasado. En *Justicia transicional, teoría y praxis*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad del Rosario.
- De Greiff, P. (2005). Los esfuerzos de reparación en una perspectiva internacional: el aporte de la compensación al logro de la justicia imperfecta. *Revista estudios socio-jurídicos*, 7.
- Díaz, C. y Rivera, M. C. (s.f.). Reparaciones a las víctimas de la violencia. [Folleto]. Centro Internacional para la justicia transicional.
- Elster, J. (2006). *Rendición de cuentas, la justicia transicional en perspectiva histórica*. Buenos Aires, Argentina: Katz Editores.
- Galtung, J. (1975). *Peace: research, education, action. Essays in peace research*. PRIO, 1(25). Christian Ejlers.
- Grupo de Memoria Histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación. (2010). *La Masacre de Babía Portete. Mujeres Wayuu en la mira*. Bogotá, Colombia: Editorial Taurus.
- Kolakowski, L. (1979). *La filosofía positivista*. Madrid, España: Editorial Cátedra.
- Kalyvas, S. N. (2009). El carácter cambiante de las guerras civiles. *Revista Colombia internacional*, 70.
- Martin-Ortega, O. y Herman, J. (2010). El impacto de los tribunales híbridos: prácticas actuales en Bosnia-Herzegovina y Camboya. En *Transiciones en contienda*. Bogotá, Colombia: Centro Internacional para la Justicia Transicional.
- M'Causland Sánchez, M. C. (2008). *Tipología y reparación del daño no patrimonial*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad Externado de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Plan sectorial 2010-2014. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-293647.html>
- Orozco, I. (2009). *Justicia transicional en tiempos del deber de la memoria*. Bogotá, Colombia: Editorial Temis.
- Pensky, M. (2006). El pasado es otro pueblo. Un argumento a favor de los derechos póstumos como limitaciones normativas a las amnistías. En *Justicia Transi-*

- cional, teoría y praxis*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad del Rosario.
- Relator especial de las Naciones Unidas sobre Impunidad. (1997). Informe final de año 1997. [Informe].
- Rieff, D. (2003). *Crímenes de guerra*. Barcelona, España: Editorial Debate.
- Rincón, T. (2010). *Verdad, justicia y reparación, la justicia de la justicia transicional*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad del Rosario.
- Schultze-Kraft, M. (2005). *Pacificación y poder civil en Centroamérica*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Secretario general de la ONU. (2004). El Estado de derecho y la justicia transicional en sociedades de conflicto y posconflicto. [Informe].
- Sentencia del Tribunal Superior del Distrito Judicial de Bogotá. (2010, junio 29). Sala de justicia y paz. Magistrada Ponente Uldi Teresa Jiménez López.
- Springer, N. M. (2002). *Sobre la verdad en los tiempos del miedo*. Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- UNESCO. (1999). *Orientaciones metodológicas para enseñar Derechos Humanos*. ----- (2004). *Cuadernos de ejercicios para la enseñanza de los Derechos Humanos*. Santiago de Chile, Chile.
- United Nations. (s.f.). Peacemaking is bound by international law. En Peacemaking Resources, UN Peacemaking Databank. Recuperado de: <http://www.peacemaker.unlb.org>
- Vargas Valencia, F. (2012). La memoria y el proyecto político de las víctimas de violaciones a derechos humanos en Colombia. En *Memoria y reparación, elementos para una justicia transicional pro víctima*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad Externado de Colombia.
- Wagon, M. E. (2015, enero-junio). Los límites del perdón en el pensamiento de Hannah Arendt: un posible aporte desde la perspectiva derridiana. *Revista Ágora Filosófica*.



Diana María Parra Romero

Sicóloga con formación interdisciplinaria de la Universidad Externado de Colombia, especialista en estudios feministas y de género de la Universidad Nacional de Colombia y magíster en estudios políticos de la Pontificia Universidad Javeriana. Su experiencia profesional ha transcurrido en el sector público estatal en temas relacionados con Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, con interés especial en fenómenos como el conflicto armado colombiano, la incorporación del enfoque de género en políticas públicas y el análisis de la violencia de género desde una perspectiva interseccional. Ha sido docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Externado de Colombia. Académicamente, su trabajo se centra en las categorías de lenguaje, género y poder, a través de las cuales asume una posición crítica sobre las políticas de identidad.

Entre la interpelación normativa, la configuración del sujeto víctima y la subversión del género en los procesos de educación para la paz

Introducción

El género, en su acepción más reciente aparece entre las feministas americanas que desean realizar una distinción entre el sexo (lo que hasta ese momento se pensaba era meramente biológico) y el género (que vendría a ser la construcción social). Sin embargo, el género, entendido como aparato de producción y normalización de lo masculino y lo femenino, no solo expone las relaciones de poder que se ejercen entre hombres y mujeres de manera constante, sino que evidencia cómo estas relaciones en contextos de conflicto armado, se agudizan e incrementan generando situaciones de vulnerabilidad extrema y desigualdad.

El objetivo de este artículo es develar las formas en que los procesos de enunciación que devienen de lo normativo, así como el género entendido como categoría fundacional, configuran, establecen y dan lugar a un sujeto social determinado, circunscrito bajo la categoría de “víctima”.

El artículo se encuentra fundamentado en la teoría de la performatividad⁴⁸ trabajada por la filósofa norteamericana Judith Butler, quien considera que el género

48 Para Butler (2002), “la performatividad debe entenderse, no como un acto singular y deliberado, sino, antes bien, como la práctica reiterativa y diferencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra” (p.18).

se establece como una especie de aparato regulador a través del cual tiene lugar la producción y la normalización de lo masculino y lo femenino junto con las formas intersticiales hormonales, cromosómicas, psíquicas y performativas que el género asume (Butler, 2006, p. 70).

La postura teórica de Butler no solo permite comprender el género como aparato de poder que regula y genera una determinada sujeción sobre hombres y mujeres, instituyendo su propio régimen regulatorio y disciplinario. Como estructurador de la sociedad, el género establece normas sociales y culturales que determinan y delimitan a los sujetos, sus comportamientos, configuraciones identitarias y deseos. De esta manera, el sistema sexo-género⁴⁹ señala qué tipo de acciones y actuaciones de las personas son reconocibles como “normales” y otras como “anormales” y susceptibles, por tanto, de ser objeto de rechazo, discriminación y violencia.

El género como norma regularizadora

La idea de que el género es una norma no solo requiere una mayor elaboración, sino que implica comprender que esta no es lo mismo que una regla y tampoco es lo mismo que una ley, “una norma opera dentro de las prácticas sociales como el estándar implícito de la *normalización* [...] las normas pueden ser explícitas, sin embargo, cuando funcionan como el principio normalizador de la práctica social a menudo permanecen implícitas, son difíciles de leer, los efectos que producen son las formas más claras y dramáticas mediante las cuales se pueden discernir” (Butler, 2006, p. 69).

Que el género se establezca como una norma implica entonces que está incorporado siempre en todos los espacios, actos, actores y sujetos sociales. Como norma “rige la inteligibilidad, permite que ciertos tipos de prácticas y acciones sean reconocibles como tales imponiendo una red de legibilidad sobre lo social y defi-

49 El sistema sexo-género hace referencia a las formas de relación establecidas entre mujeres y hombres en el seno de una sociedad. Permite analizar las relaciones de poder que existen entre lo femenino y lo masculino, el cual define condiciones sociales distintas y, por tanto, desiguales, para mujeres y hombres en razón de los papeles y funciones que les han sido asignadas socialmente y de su posición social como seres subordinados o seres con poder sobre los principales recursos (Rubin, 1975, citado en Aguilar 2008).

niendo los parámetros de lo que aparecerá y lo que no aparecerá dentro de la esfera de lo social” (Butler, 2006, p. 69).⁵⁰

El género impone y define la conducta de los sujetos, a través de procesos de normalización que recaen sobre los cuerpos sexuados, sobre machos y hembras, que serán sujetos de la producción y la normalización de lo masculino y lo femenino, de las formas intersticiales hormonales, cromosómicas, psíquicas y performativas que el género asume (Butler, 2006, p. 70). En este sentido, machos y hembras devienen genéricamente, se producen, forman y naturalizan bajo las nociones de lo masculino y lo femenino; el binario hombre/masculino, mujer/femenina, se normaliza como norma, se establece como estándar.

Como norma, el género se establece como elemento que da forma y estandariza a mujeres y hombres bajo una lógica binaria que posee la capacidad de regular las relaciones y los fenómenos sociales, imponiendo límites internos y externos que acotan la posibilidad de devenir distinto sin generar ningún tipo de consecuencia por haberse salido de dichos límites. Como regulador social, el género va mucho más allá de sus acciones y efectos, por lo cual este debe ser analizado y comprendido desde su propio campo, desde la realidad que crea, desde su estructura y lógica.

Para MacKinnon (en Butler, 2006):

[...] la estructura jerárquica de la heterosexualidad por la cual se entiende que los hombres subordinan a las mujeres es la que produce el género: “Una vez eliminada como atributo de la persona, la desigualdad sexual toma la forma del género; al

50 Durante el desarrollo de los capítulos de este libro, se encontrarán algunos comentarios realizados a los diferentes artículos, por las autoras y autores del libro.

María Lucía Rivera comenta al respecto que: en un análisis muy cercano al de Butler, recomendando el artículo de Cheshire Calhoun “Moral Failure” (1999). En Card, C. (ed.) *On Feminist Ethics and Politics*. Lawrence: University Press of Kansas. En él, Calhoun explora la conexión entre la “legibilidad” de nuestras acciones y prácticas en un contexto particular como condición de posibilidad de entrar a un esquema social de cooperación como mundo moral. Ser “ilegible” para otros (al desafiar estereotipos de género, por ejemplo), puede contribuir a que las condiciones de opresión o violencia sistemática a las que se es sometido no sean detectadas por una comunidad y sean representadas erróneamente como apenas males menores, idiosincrasias tolerables, etc.

desplazarse como una relación entre personas, toma la forma de la sexualidad. El género surge como la forma coagulada de la sexualización de la desigualdad entre hombres y mujeres”. (p. 85)

Tener un género “significa haber entrado en una relación heterosexual de subordinación; ya no hay personas con género que estén libres de tales relaciones, no hay relaciones heterosexuales que no sean de subordinación, no hay relaciones heterosexuales y tampoco hay acoso entre personas del mismo sexo” (MacKinnon, en Butler, 2006, p. 85). Esta visión de la sexualidad en donde el género es el efecto de la subordinación propia de la estructura patriarcal permite entender que este se produce en el escenario de la subordinación sexual, en el escenario en donde “la subordinación de las mujeres por parte de los hombres forma parte de una práctica social más amplia que crea cuerpos de género: mujeres femeninas y hombres masculinos” (Butler, 2006, p. 87).

El problema que dicha creación genera no es otro sino la forma como “la mujer ha sido construida discursivamente y cómo las relaciones de subordinación son producidas a través de tal distinción” (Ibarra, 2007, p. 74). El dilema existente entre igualdad y diferencia no solo se presenta como falso sino que se establece como aquello que regulariza, que vigila, que disciplina a los cuerpos dentro de formas de poder modernas.

En la medida en que las normas de género son reproducidas, tienen a su vez la capacidad de ser alteradas, sin embargo, desviarse de la norma de género operante en una sociedad donde los roles y estereotipos de género son rígidos, operantes y reguladores da lugar a la producción y aparición de poderes reguladores que pueden emerger rápidamente con el fin de reforzar las razones fundamentales para la continuidad de la propia norma operante.

De esta manera, el género opera de manera relacional con otros sistemas de discriminación, como la raza o la clase social, produciéndose entonces una serie de reglamentos sociales y de normas que imponen la subordinación de ciertas vidas, que decretan la agudización de diversas formas de violencia. La violencia sexual es la forma de violencia más clara en la que el género opera como norma, estableciendo el cuerpo de la mujer como objeto de deseo y trofeo de guerra, e interactuando con un conjunto de sistemas de discriminación como la raza y la clase social que determinan quiénes serán sus víctimas.

La mujer, como sujeto generizado, se establece en el marco de los conflictos armados desde la vulnerabilidad social de su cuerpo —como lugar de deseo y de vulnerabilidad física, como lugar público de afirmación y de exposición— (Butler, 2006, p. 46), pero también, desde el devenir acción, transformación y transgresión del orden social establecido. Una mujer que deviene lideresa, no solo va más allá de su cuerpo subordinado, es una mujer que altera la norma de género, transforma los espacios que históricamente le han sido atribuidos a unos y a otras.

Deviniendo víctima en Colombia: entre el conflicto armado y los roles de género

Durante los últimos sesenta años, Colombia ha sido el escenario de un violento y crónico conflicto armado interno en el que participan no solo la guerrilla más antigua del continente, sino también grupos paramilitares, narcotraficantes y la Fuerza Pública. Lo anterior ha generado que el Estado colombiano se vea en la necesidad de establecer un mecanismo normativo mediante el cual no solo se reconozca la existencia de un conflicto armado interno⁵¹, garantizado así la posible resolución de este mediante formas negociadas, sino además, se reconozcan y registren las serias consecuencias que este conflicto armado ha suscitado en la conformación de la sociedad colombiana y el contrato social de la misma.

Dicha labor pasa, entre otras, por el reconocimiento, la configuración y la instauración del sujeto “víctima”, categoría “identitaria” que al día de hoy circunscribe a más de ocho millones de personas registradas en el Registro Único de Víctimas (RUV) de Colombia, de las cuales más seis millones son sujeto de asistencia y reparación, es decir, personas sobre las cuales deberá recaer la oferta institucional con el fin de que sean reparadas de manera integral por el Estado colombiano, a través de la política pública de víctimas⁵².

51 Con la promulgación de la Ley 1448 de 2011, el Estado colombiano, en cabeza del Gobierno del presidente Juan Manuel Santos Calderón, se da lugar al reconocimiento de la existencia de un conflicto armado interno en Colombia.

52 Las cifras aquí presentadas han sido obtenidas del RUV, y suministradas por la Red Nacional de Información (RNI). Fecha de corte: 1 abril de 2017.

En cifras emitidas por la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (UARIV), entidad que tiene a su cargo liderar acciones del Estado colombiano y la sociedad para atender y reparar integralmente a las víctimas, del total de víctimas⁵³ registradas, más de 4.021.278 son mujeres, 4.018.447 hombres y casi 2000 son sujetos cuyas identidades de género y orientaciones sexuales no se ajustan a la norma heterosexual⁵⁴.

Ante esta situación han surgido esfuerzos que intentan dar cuenta del impacto que el conflicto armado ha generado sobre hombres, mujeres y personas LGBTI, siendo estos dos últimos los más afectados, como puede apreciarse a continuación.

Tabla 1. *Víctimas del conflicto armado en Colombia*

Hecho	Mujer	Hombre	LGBTI	No informa
Homicidio	454.108	516.357	101	14.838
Abandono o despojo forzado de tierras	2422	2372		13.966
Pérdida de bienes muebles o inmuebles	46.818	49.391	23	13.966
Sin información	13	33		
Desaparición forzada	76.814	87.173	15	2590
Secuestro	8370	25.893	13	675

53 La Ley 1448 de 2011, en su artículo 3, respecto a la definición de víctima, manifiesta lo siguiente:

Se consideran víctimas, para los efectos de esta ley, aquellas personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del 1º de enero de 1985, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno”.

54 Cifras obtenidas del RUV, y suministradas por la RNI. Fecha de corte: 1 abril de 2017.

Tortura	4051	6001	18	209
Delitos contra la libertad y la integridad sexual	17.421	1474	118	398
Vinculación de niños, niñas y adolescentes	2561	5398	5	191
Acto terrorista / atentados / combates / hostigamientos	39.599	51.800	30	3410
Amenaza	176.173	164.207	389	3331
Minas antipersonales / munición sin explotar / artefacto explosivo	1061	9810		119
Desplazamiento	3.652.888	3.469.310	1769	35.177

Fuente: RNI. Fecha de corte: 1/04/2017.

Como puede apreciarse en las cifras emitidas por el RUV, el mayor número de víctimas son mujeres⁵⁵. Estas han sido objeto de desplazamiento forzado⁵⁶, violencia sexual y amenaza; hechos que suceden en su mayoría en el ámbito privado. Los

55 Beatriz Eugenia Vallejo comenta al respecto que: en este punto del artículo me gustaría hacerle un llamado a la autora que puede complementar su argumento. Es notoria la forma como las diversas comisiones de la verdad en el mundo han dejado prácticamente de lado el hecho de que las mujeres han sido las víctimas mayoritarias en los conflictos armados y, por lo tanto, en el marco de las políticas de reparación, se requeriría un manejo focalizado del problema. A este respecto, para desarrollos ulteriores sugiero acercarse al texto *¿What happened to the women? Gender and reparations for human rights violations*, Del International Center for Transitional Justice, 2010.

56 Donny Meertens señala que:

Entre la población desplazada la proporción de mujeres (adultas) es un poco más alta que la de los hombres. Sin embargo, el dato más relevante aquí es el

hombres, por su parte, han sido víctimas, en su mayoría, de homicidio, desaparición forzada, secuestro, minas antipersonales, munición sin explotar y despojo de tierras, hechos que tienen lugar en el espacio público que el género ha otorgado a los hombres. En este sentido y al analizar los hechos que han victimizado a la población colombiana, se puede constatar que los roles de género determinan, de cierta forma, los hechos de los cuales se es susceptible de ser víctima en el marco de un conflicto armado. De esta forma, se puede evidenciar que hechos como el desplazamiento forzado, la violencia sexual y las amenazas afectan en su mayoría al sujeto femenino.

En el conflicto armado colombiano, por ejemplo, las personas que se ubican fuera de los cánones tradicionales de lo masculino o de lo femenino, como aquellas que asumen roles diferentes a los tradicionalmente impuestos a hombres y mujeres, han padecido una violencia sistemática, discriminada, directa; una violencia disciplinante, una especie de amenaza “que afirma la certeza inminente de otro acto, de un acto venidero”. (Butler, 1997, p. 31)

Por esta razón, no resulta extraño que las personas lesbianas, gais, bisexuales, trans e intersexuales (LGBTI) sean víctimas, en su mayoría, de desplazamiento forzado, amenazas, homicidios y violencia sexual, lo cual puede deberse a que estas personas no solo desafían las normas tradicionales, construidas socialmente, sino que su identidad de género transgrede la heteronormatividad operante y reguladora que dicta el lugar y rol del binario mujer/femenino y hombre/masculino.

Asimismo, cuando una persona se desvía de lo que se considera un comportamiento “normal” —por fuera de las concepciones tradicionales de lo femenino y masculino—, se convierte en objetivo de violencia. Esta realidad se agudiza especialmente si se combina con actitudes discriminatorias por razón de la orientación sexual o cambios en la identidad de género. Lo anterior puede deberse al hecho de que “los imaginarios sobre los géneros y sobre las relaciones entre ellos hacen parte central de los dispositivos con los cuales se regulan las subjetividades, al sustentar los lugares de poder y de no poder asignados a cada uno de ellos” (Estrada, Ibarra y Sarmiento, 2003, p. 134).

aumento de mujeres jefas de hogar, a causa de la violencia (pérdida del marido o compañero por asesinato) como es el caso de las viudas; o a causa de las rupturas familiares, provocadas estas por el desarraigo, las tensiones del anonimato, la clandestinidad o las nuevas dinámicas de la gran ciudad. (Meertens, 2004).

Aunque se trata de producciones sociales, los estereotipos y roles de género no solo mantienen su vigencia en el marco de los conflictos armados, sino sobre todo, se afianzan, se reproducen, se establecen como norma reguladora del establecimiento. Los estándares sociales tradicionales determinan las formas en que hombres y mujeres deben tener comportamientos masculinos y femeninos respectivamente, lo que implica un rol de género específico en la sociedad, negando cualquier opción adicional.

[...] las violaciones cometidas en contextos estratégicos se ejercen contra mujeres de todas las edades, en contraste con la edad de las víctimas de violaciones oportunistas, en su mayoría menores de edad, algunas tan jóvenes que no se habían desarrollado cuando fueron abusadas. En 20 de los 21 registros de violación sexual cometidas en contextos estratégicos imputadas a miembros de organizaciones paramilitares, las mujeres respondían a algún criterio de selección y fueron victimizadas porque eran parientes de hombres perseguidos por la organización, transgredían sus códigos de conducta, eran acusadas de pertenecer a redes armadas enemigas, o porque ejercían un papel de representación/aglutinamiento de las comunidades que estaban en la mira (Estrada, Ibarra y Sarmiento, 2003, p. 134).

La violencia de género —dentro de la cual se encuentra inmersa también la violencia sexual— representa las maneras en que se construyen y se objetan la diferencia de decisiones y la identidad en diversos contextos, así como su impacto en la experiencia de hombres y mujeres como víctimas de violaciones de Derechos Humanos (DH). Ambas formas de violencia no exclusivas de los conflictos armados, por el contrario, sobra se pueden manifestar en todas las sociedades, contextos y esferas sociales. Sin embargo, en los contextos de conflicto armado y en la guerra, tanto la violencia de género como la violencia sexual se exacerban; se intensifican, haciéndose más visibles.

Género, categoría multidimensional y elemento constitutivo que da lugar a procesos y hechos de victimización en el conflicto armado

En el marco de los conflictos armados, de carácter interno o internacional, se da lugar a la exacerbación de desequilibrios de poder en las estructuras sociales que existen en los períodos previos a la dinámica propia de estos y que generan desven-

tajas específicas de género, las cuales “no siempre son reconocidas o enfocadas por las percepciones comunes sobre conflicto y reconstrucción que suelen ser ciegas al género” (El-Jack, 2003, p. 3).

En este sentido, el género, como categoría multidimensional, es decir, como categoría histórica, analítica y política, permite identificar cómo las relaciones de género organizan no solo los procesos sociales de la vida cotidiana, sino que construyen instituciones y organizaciones basadas en una lógica de subordinación, desigualdad y discriminación. De esta manera, la economía, los sistemas de creencias, el derecho, la familia y la política se establecen como instituciones donde mujeres y hombres son posicionados de formas distintas, recreados y normalizados en formas siempre desiguales.

Como elemento constitutivo de las relaciones entre mujeres y hombres, el género se presenta como la “forma primaria de relaciones significantes de poder” (Scott, 1996, p. 289), es decir, como el principal factor de diferenciación de toda sociedad. Nacer mujer o nacer varón implica devenir de formas diferentes, contiene lugares de posicionamiento distintos para cada cuerpo sexuado, establece un conjunto de deberes y prohibiciones sociales, culturas, políticas y económicas de acuerdo con el género. De esta manera, se da existencia a sujetos sexuados femeninos y sujetos sexuados masculinos, los cuales deben recrear determinadas funciones que la sociedad y la cultura les ha asignado.

La norma(lización) del género opera de manera aguda, sistemática y compleja en el marco de los conflictos armados. En los contextos de guerra, el ejercicio y uso de las armas demarca y reafirma un marco discursivo cuyo propósito es afianzar, exigir y recuperar a toda costa, sin importar el cómo, las nociones clásicas, reguladas y normativas de lo que es ser hombre/masculino y mujer/femenina. La reafirmación y el restablecimiento de dicho binarismo genera que en los conflictos armados y contextos de guerra, mujeres, niñas, niños, personas con orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas, personas con discapacidad, sujetos racializados o económicamente vulnerables sean las víctimas constantes de la normalización de los cuerpos a través de las armas. Todo aquello que no responde a la lógica de la norma socialmente deseada, todo aquello susceptible de ser feminizado, debe ser castigado, reformado, deshecho.

Hechos como el desplazamiento forzado, la violencia basada en género, la violencia sexual y la tortura constituyen ejemplos de aparatos disciplinarios que no son propios únicamente de los conflictos armados, por el contrario, el desplazar, el

agredir, el acceder sexualmente y torturar hacen parte y responden a un continuum de violencia que es preexistente al conflicto armado; un conjunto de estrategias mediante las cuales se disciplinan los cuerpos, las almas y se normalizan los sujetos, sus cuerpos y las sociedades. En los conflictos armados y posconflictos, estas formas de victimización, como son denominadas en el Derecho Internacional Humanitario (DIH), desestabilizan a las familias y comunidades con el propósito de demostrar qué está y qué no está permitido.

De esta forma, se reafirman patrones, roles de género, deberes y prohibiciones necesarios para la supervivencia del sistema sexo-género, el cual hace referencia a las formas de relación establecidas entre mujeres y hombres en el seno de una sociedad, permitiendo analizar las relaciones de poder que existen entre lo femenino y lo masculino, el cual define condiciones sociales distintas y, por tanto, desiguales, para mujeres y hombres en razón de los papeles y funciones que les han sido asignados socialmente y de su posición social como seres subordinados o seres con poder sobre los principales recursos (Rubin, 1975 en Aguilar, 2008).

Por esta razón, la violencia física y sexual, en los contextos de conflicto armado e incluso de posconflicto es mucho más frecuente y aguda contra mujeres, niñas y niños. “Las mujeres sufren violación y embarazos forzados, además de ser sujetas a trabajo y esclavitud sexuales forzosos, frecuentemente a manos de los ‘mantenedores de la paz’, la policía o las fuerzas de ocupación, tal como ocurrió en Bosnia” (El-Jack, 2003, p. 4).

En este sentido, la Corte Constitucional Colombiana en el Auto 092 de 2008⁵⁷, consciente de la vulnerabilidad que afrontan las mujeres en los contextos de guerra, no solo identificó diez riesgos de género a los cuales estas se ven expuestas, no por

57 La Honorable Corte Constitucional, en el Auto 092 de 2008, visibiliza los efectos específicos y desproporcionados que sufren las mujeres desplazadas, algunos de estos son: la desigualdad y vulneración de derechos fundamentales, falta de garantías, desprotección y el difícil acceso a la justicia. Lo anterior, señala la Corte, ocurre en razón de la discriminación histórica de la que han sido víctimas las mujeres. En este sentido, la Corte comprende la especial vulnerabilidad de las mujeres desplazadas víctimas de la violencia, y la violencia grave y sistemática ejercida contra sus derechos fundamentales, así como la ausencia de un enfoque de género, que permita identificar, transformar y actuar sobre sus necesidades específicas.

el hecho de ser mujeres, sino por la construcción histórica y social que se ha realizado del sujeto femenino. Las mujeres víctimas de desplazamiento forzado a causa del conflicto armado están expuestas a estos factores de vulnerabilidad por causa de su condición femenina en el marco de la confrontación armada interna colombiana. Estos factores —señala la Corte— “no son compartidos por los hombres”.

Estos riesgos son: (i) el riesgo de violencia sexual, explotación sexual o abuso sexual en el marco del conflicto armado; (ii) el riesgo de explotación o esclavización para ejercer labores domésticas y roles considerados femeninos en una sociedad con rasgos patriarcales, por parte de los actores armados ilegales; (iii) el riesgo de reclutamiento forzado de sus hijos e hijas por los actores armados al margen de la ley, o de otro tipo de amenazas contra ellos, que se hace más grave cuando la mujer es cabeza de familia; (iv) los riesgos derivados del contacto o de las relaciones familiares o personales —voluntarias, accidentales o presuntas— con los integrantes de alguno de los grupos armados ilegales que operan en el país o con miembros de la Fuerza Pública, principalmente por señalamientos o retaliaciones efectuados a posteriori por los bandos ilegales enemigos; (v) los riesgos derivados de su pertenencia a organizaciones sociales, comunitarias o políticas de mujeres, o de sus labores de liderazgo y promoción de los derechos humanos en zonas afectadas por el conflicto armado; (vi) el riesgo de persecución y asesinato por las estrategias de control coercitivo del comportamiento público y privado de las personas que implementan los grupos armados ilegales en extensas áreas del territorio nacional; (vii) el riesgo por el asesinato o desaparición de su proveedor económico o por la desintegración de sus grupos familiares y de sus redes de apoyo material y social; (viii) el riesgo de ser despojadas de sus tierras y su patrimonio con mayor facilidad por los actores armados ilegales dada su posición histórica ante la propiedad, especialmente las propiedades inmuebles rurales; (ix) los riesgos derivados de la condición de discriminación y vulnerabilidad acentuada de las mujeres indígenas y afrodescendientes; y (x) el riesgo por la pérdida o ausencia de su compañero o proveedor económico durante el proceso de desplazamiento.

Durante la etapa del conflicto armado, como en su resolución, la atención, la prevención y la reparación implican un análisis profundo y sistemático de las causas⁵⁸,

factores desencadenantes, dinámicas⁵⁹ y patrones propios de cada conflicto armado y del contexto donde se reproduce. Implica el develamiento de las estructuras de género, raza y clase que operan de manera sistemática en la sociedad donde han tenido lugar los enfrentamientos armados, con el propósito de transformar dichas estructuras y de subvertir el orden genérico clásico operante y violento.

Independientemente de las diferencias de contexto históricas, políticas, económicas, culturales, etc., es un hecho constatado que, si la violencia sexual es la principal fuente de victimización de las mujeres durante los conflictos armados, la violencia contra las mujeres en sus diferentes formas (violación, violencia intrafamiliar, prostitución forzada, tráfico de mujeres, etc.) persiste e incluso tiende a aumentar en los períodos de posguerra (El-Jack, 2003).

Entre las explicaciones que se ofrecen, en particular sobre la violencia contra las mujeres y las niñas en los hogares, se alude al retorno de los hombres combatientes y sus dificultades para sobrellevar el trauma psicológico causado por la guerra que, unido a factores como la frustración por la situación de desempleo generalizado, puede llevar a relaciones de género conflictivas y al intento de los hombres por volver a establecer su dominio sobre la familia a través de actitudes y comportamientos violentos (Mendia Azkue, 2010).

58 “Es habitual distinguir entre tres tipos de causas de conflicto: los factores estructurales profundos (exclusión política sistemática, cambios demográficos, desigualdades económicas, recesión económica y degradación ecológica), los catalizadores o desencadenantes (asesinatos, golpes militares, fraude electoral, escándalos de corrupción, violaciones de los derechos humanos) y las manifestaciones (explicaciones superficiales, medios con los cuales se persigue el conflicto)” (ONU Mujeres, 2012).

59 Los análisis de las dinámicas del conflicto hacen un seguimiento del cambio en la influencia de los diversos actores y los factores que fortalecen la acción de mediadores y agentes del cambio. ONU Mujeres hace hincapié en el papel transformador que desempeñan muchas mujeres a la hora de exigir el cese de los conflictos, estimular los movimientos sociales a favor de la paz y consolidar la reconciliación social después de los conflictos. Otra dinámica del conflicto significativa es la manera en que puede transformar las relaciones de género. Las mujeres pueden adquirir funciones de liderazgo social y político excepcionales cuando están al cargo de comunidades en las que los hombres han ido a combatir (ONU Mujeres, 2012).

Lo anterior se debe al ya mencionado continuum de violencia política, económica, cultural y social, el cual no es percibido durante los procesos de paz y que se solapa debido a:

[...] la aceptación cultural de una jerarquía de género basada en la supremacía de los hombres y la subordinación de las mujeres. Como consecuencia, en diferentes situaciones de posguerra, la violencia contra las mujeres en los hogares y otros tipos de abusos son con frecuencia considerados como un problema menor, “de mujeres”, poco relevantes en relación a otros supuestamente más urgentes y que atañen al conjunto de la sociedad en un momento tan delicado. (Mendia Azkue, 2010)

Por esta razón, según lo señala Amani El-Jack (2003, p. 7), la desestabilización de las relaciones de género, que frecuentemente acompaña a los conflictos armados, se puede establecer también en una especie de oportunidad de cambio, debido a que “tras las revueltas de una guerra, se cuenta con una hoja en blanco para empezar de nuevo y plantear preguntas fundamentales acerca del tipo de sociedad que deseamos y cómo funcionarán en esta las relaciones de género. Dicho de otra forma, es un momento en que la revuelta social puede abrir una puerta a los cambios que esperamos” (Cockburn y Zarkov, 2002, p.11).

En este sentido, la importancia que adquiere la incorporación del género, como una dimensión de estudio de los conflictos armados, reside en el hecho de que esta categoría de análisis permite hacer visible el tipo de relaciones de poder que subyacen en todo conflicto social. Esto se debe a que el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales y un elemento principal de significación de las relaciones de poder que se encuentran íntimamente ligadas a la estructura de poder sexo-género que ha sido construida histórica y socialmente. Asimismo, el análisis de género permite una comprensión más minuciosa de cómo el hecho de que las mujeres y las niñas desempeñen múltiples roles simultáneamente afecta las relaciones de género en el hogar y en la sociedad. “El lenguaje de género se aleja de las interpretaciones estereotípicas de lo que las mujeres y los hombres deberían hacer y lo que deberían necesitar, para aceptar y apoyar lo que están haciendo y lo que, de hecho, necesitan” (El-Jack, 2003, p. 7).

Interpelando y produciendo víctimas a partir de lo normativo

El reconocimiento como la configuración del sujeto “víctima” puede ser atribuido a lo que Judith Butler denomina “sujeción”, es decir, “el proceso de devenir subordinado al poder, así como el proceso de devenir sujeto” (Butler, 2001, p. 12). Este proceso tiene lugar a través de otros dos: el primero es “la interpelación”, en sentido althusseriano, y el segundo se genera a través de “la productividad discursiva” foucaultiana mediante la cual “el sujeto se funda mediante una sumisión primaria al poder” (Butler, 2001, p. 12). Lo interesante tanto del planteamiento de Althusser como el de Foucault es el hecho de que para ambos autores el lenguaje genera una especie de proceso en donde “el poder que en un principio aparece como externo, presionando al sujeto a la subordinación, asume una forma psíquica que constituye la identidad del sujeto” (Butler, 2001, p. 13).

El género, como refiere Teresa de Lauretis, tiene la función (que lo define) de constituir individuos concretos como varones y mujeres. De esta manera, el sujeto que es interpelado por algún tipo de lenguaje o discurso generizado, queda a la vez subordinado al tipo de discurso que lo interpela. La interpelación, entendida como la producción discursiva del sujeto social, “tiene lugar en el intercambio por el cual el reconocimiento es ofrecido y aceptado” (Butler, 2001, p. 16). Por tanto, la interpelación del sujeto “víctima” mediante la promulgación de un tipo de discurso legislativo-estatal (Ley 1448 de 2011), que contiene dentro de sí una categoría fundacional específica y dirigida a un conjunto particular de individuos, presupone no solo un proceso de subordinación por parte de dicho conjunto de individuos sino que, además, dicha subordinación establece un proceso de formación de los individuos (Butler, 2001, p. 17).

Al igual que el sujeto víctima fundado por un discurso normativo que le otorga cierta sujeción, hombres y mujeres víctimas del conflicto armado, pero en general toda la población colombiana, están posicionados de manera diferente en las relaciones de trabajo y de sexo (o de clase y de raza, y de sexo/género) (De Lauretis, 1989), quedando así en una doble o múltiple sujeción.

Esta doble naturaleza de la sujeción parece ser un poco paradójica si se tiene en cuenta que es a partir de la subordinación del sujeto donde este adquiere su propia potencia. De esta manera, “cualquier intento de oponerse a la subordinación forzosamente la presupone y la vuelve a invocar” (Butler, 2001, p. 23). Lo anterior

responde al hecho de que el poder pasa de “ser condición de la potencia a convertirse en la propia potencia del sujeto (constituyendo una apariencia del poder en la que el sujeto aparece como condición de su propio poder), se produce una inversión significativa y potencialmente habilitante” (Butler, 2001, p. 23).

Aunque se puede pensar que la sujeción es al mismo tiempo subordinación y devenir del sujeto, el poder puede ser pensado como un conjunto de condiciones que anteceden al sujeto, ocasionándolo y subordinándolo desde antes y desde fuera; esta idea resulta fallida al considerar que:

[...] no existe un sujeto con anterioridad a este efecto. El poder no solo actúa al sujeto, en sentido transitivo, otorgándole existencia. En tanto que condición, el poder precede al sujeto. Sin embargo, pierde su apariencia de prioridad al ser ejercido por el sujeto y ello da lugar a la visión opuesta de que el poder es efecto del sujeto, que es algo que los sujetos efectúan. (Butler, 2001, p. 24)

Por tanto, el poder que opera y que se ejerce en el sometimiento, se presenta como algo que es siempre anterior al sujeto, que no es propio y se encuentra fuera de este y por tanto, es *a priori* al sujeto. Sin embargo, el poder se convierte en fuerza de la potencia misma del sujeto, lo que implica que, si bien este emerge en virtud del poder, también se reconfigura en virtud de este.

Dicha configuración se encuentra influenciada, en cierta medida, por la característica de regulación que ostenta el poder. De esta manera, si la formación del sujeto se encuentra sustentada a partir del poder regulador de las normas de género, la formación del sujeto es posible siempre y cuando este acepte e interiorice dichas normas. Dicho de otra manera, si mujeres y hombres no aceptan e incorporan roles de género, deberes y prohibiciones clásicos asignados a cada sexo-género, estos vendrán de formas distintas a las socialmente establecidas.

Sin embargo, la subversión de las normas de género no resulta un proceso sencillo de llevar a cabo por los sujetos y sujetas sociales, debido a que la incorporación del género como norma social se encuentra íntimamente ligada a la creencia de que tanto la heterosexualidad como el patriarcado “garantizan una existencia social reconocible y perdurable. La aceptación de estas categorías, aún si operan al servicio del sometimiento, suele ser preferible a la ausencia total de existencia social” (Butler, 2001, p. 31).

Por lo cual, se debe tener en cuenta que la representación social de género, es decir, la construcción del sujeto —mujer y hombre— a partir de los roles, deberes y prohibiciones de género, afecta tanto la construcción subjetiva de mujeres y hombres, como la representación social de estos y estas. Sin embargo, la no construcción clásica de género, afectará también la manera como el género es comprendido e interiorizado por los sujetos. De esta manera, se deja abierta una posibilidad de agencia y de autodeterminación en el nivel subjetivo e individual de las prácticas cotidianas que tienen lugar en las transformaciones personales y sociales.

Al ser las normas sociales y las leyes hechos institucionales, estos son creados mediante expresiones performativas explícitas a través de las cuales el estado de las cosas representado por el contenido proposicional del acto de habla es llevado a existencia por la ejecución exitosa de ese mismo acto de habla, lo que conduce a afirmar que el tipo de lenguaje y discurso que se utiliza para denominar o nombrar a algo o a alguien crea el estado de cosas mismas que representa⁶⁰.

Un ejemplo de este tipo de creaciones performativas lo expone Harré (1985) quien, en relación con las diversas fuerzas de los actos del habla de Austin, manifiesta que ciertos actos o emisiones del habla generan diversos efectos de acuerdo con los episodios sociales en los que se producen. Por consiguiente, llamar a alguien de determinada manera producirá ciertos efectos en quien ha sido llamado así, en virtud de la fuerza implícita del acto del habla y del significado normativo y social que esta expresión contenga.

Tanto las normas sociales que reproducen el género, como las leyes y las políticas públicas que se dirigen a la población víctima del conflicto, no solo se encuentran íntimamente determinadas por el lenguaje y el discurso sobre el cual se fundan, sino que, en virtud de dicha determinación, tanto la norma de género como las políticas dirigidas a hombres y mujeres víctimas del conflicto armado ostentan

60 Respecto a la cuestión de la performatividad, el texto de Diana María Acevedo-Zapata y Maximiliano Prada Dussán, recogido en el presente libro, muestra cómo la escritura, al igual que el habla, poseen una dimensión de performatividad. Para Acevedo y Prada, la escritura, a diferencia del simple acto enunciativo, produce y crea al autor o autora, otorgándole así, a quien escribe, un papel activo y transformador de su realidad; no solo de la realidad del otro.

un efecto performativo, es decir que poseen la capacidad de convertirse en acciones que transforman la realidad y el entorno.

Esta figura de la performatividad deriva de la convicción de que, en diversas esferas políticas a la vez y por distintos motivos políticos no siempre reconciliables los unos con los otros, está en juego una manera similar de considerar el habla como conducta. La enunciación en sí es vista de forma exagerada y altamente eficaz: ya no como una representación del poder o su epifenómeno verbal, sino como el *modus vivendi* del poder mismo. (Butler, 1997, p. 3)

Con lo anterior, se puede ver cómo el lenguaje, lejos de ser un reflejo del mundo y de cada una de las actividades que se generan y convergen en él; lejos de ser una herramienta más que sirve para comunicar y dar a entender sentimientos, pensamientos, ideas, etc., es en sí mismo un constructor de la realidad social, de la realidad grupal, personal o individual, formador e instaurador de identidades y subjetividades que se circunscriben en algún campo conceptual, enunciativo o discursivo.

Conclusiones: la subversión del género como herramienta de educación para la paz

El capítulo II del Decreto 4800 de 2011, que reglamenta la Ley 1448 de 2011 “Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones”, hace referencia a la Asistencia en educación para personas víctimas del conflicto armado. En este sentido, “asegura el acceso, así como la exención de todo tipo de costos académicos en las instituciones oficiales de educación preescolar, básica y media y promover la permanencia de la población víctima en el servicio público de la educación, con enfoque diferencial y desde una mirada de inclusión social y con perspectiva de derechos” (Decreto 4800 de 2011).

Asimismo, respecto a la educación superior, el artículo 95 del mismo Decreto señala que el Ministerio de Educación Nacional será el encargado de promover que las instituciones de educación superior, en el marco de su autonomía, consagrado en el artículo 69 de la *Constitución* y el artículo 28 de la Ley 30 de 1992, establezcan a la entrada en vigencia del decreto, los procesos de selección, admisión y matrícula, así como los incentivos que permitan a las víctimas, reconocidas en el artículo 3°

de la Ley 1448 de 2011, especialmente mujeres cabeza de familia, adolescentes y población en condición de discapacidad, acceder a su oferta académica (artículo 95, Decreto 4800 de 2011).

Aunque la institucionalidad, con la expedición del Decreto 4800 de 2011, pareciera haber enlistado sus acciones para garantizar el derecho a la educación de las personas víctimas del conflicto armado, teniendo en cuenta el enfoque de derechos y el enfoque diferencial, al realizar un análisis tanto del Decreto, como de la política pública educativa, se llega a la conclusión de que el sistema educativo no ha sido pensado con enfoque de género. Es decir que el tipo de educación que reciben las víctimas del conflicto, pero en general, la población colombiana, no tiene en cuenta que la educación forma parte de las prácticas discursivas predominantes de la tecnología de género, y hace uso de la cultura dominante para definir y representar la feminidad o la masculinidad (Bastidas y Jeanette, 2008, p. 82).

Al ser el sistema educativo un reproductor de las prácticas de género, este se establece como dispositivo en donde roles, estereotipos y lugares que han sido asignados a hombres y mujeres, siguiendo el canon heteronormativo y patriarcal, se reafirman constantemente, se reproducen sin cuestionamiento alguno. La reproducción del patriarcado en la educación permite que este “ siga funcionando y explicando mucho de las relaciones políticas, de las formas de construcción de la autoridad, de la brutalidad del hetero-patriarcado racista, que todavía está presente en nuestras ciudades, en nuestras vidas, en la forma de ejercicio de la violencia policial ” (Ciriza, 2011, p. 244).

Sin embargo, el género no es una propiedad de los cuerpos o algo originalmente existente en los seres humanos; por el contrario, este es el conjunto de efectos producidos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales (Lauritis, 2000). Al ser un sistema, el género se encuentra en construcción constante, se articula, se amolda y se establece como una representación cuyos efectos sobre las personas es real y concreto, la forma que el género adquiera en la escuela, sea esta estatal o privada, en la familia, nuclear o extensa, o en la sociedad; permeará, definirá y establecerá nuevas formas de subjetividades, nuevas formas de potencia que desborden la categoría de víctima, de mujer y de mujer víctima.

[...] la construcción del género es también afectada por su deconstrucción; es decir por cualquier discurso, feminista u otro, que pudiera dejarla de lado como una tergiversación ideológica. Porque el género, como lo real, es no solo el efecto de la

representación sino también su exceso, lo que permanece fuera del discurso como trauma potencial que, si no se lo contiene, puede romper o desestabilizar cualquier representación. (Lauretis, 1989, p. 8)

Lo anterior permite y, sobre todo, invita a pensar el género y las relaciones de poder que se establecen a través de este como un conjunto de tecnologías sociales, de dispositivos y prácticas de poder-saber que atraviesan a los sujetos desde que estos son institucionalizados —en este caso escolarizados— en instituciones educativas. Permite a su vez subvertir el orden patriarcal, generar procesos de deconstrucción, donde el género se establezca como un proceso y un producto de autoconstrucción y representación (Lauretis, 2000, p. 43 en Bastidas, 2008, p. 82).

La educación para la paz, pensada desde un enfoque y perspectiva de género, es una educación fundada en la desobediencia crítica, desde la cual mujeres y hombres se empoderen y activamente perciban, analicen y denuncien estructuras de poder, acciones, normas o situaciones injustas, con el fin de proponer soluciones alternativas, equitativas y justas⁶¹.

Sin embargo, la reconstrucción de la subjetividad femenina, por su parte, requiere vencer múltiples resistencias, requiere la posibilidad de generar y recibir una educación no androcéntrica, que vaya más allá del binario sexo/género, que resigne los valores, imaginarios, creencias, discursos e ideas que se han construido en Occidente respecto al ser mujer, hombre, femenina o masculino⁶².

61 María Lucía Rivera, en su texto recogido en este libro, presenta cómo la relación entre ciudadanía y educación juega un papel fundamental en determinar los espacios y posibilidades de agencia política, social e individual de los miembros de una comunidad política. Dicha reflexión no solo resulta interesante al momento de pensar una educación para la paz, sino que además, la agencia de los individuos permitirá dar lugar a una subversión del género.

62 Comenta Ángela Bejarano al respecto: una propuesta que puede complementar muy bien este punto es la de P.B. Preciado, quien exalta la importancia de hacer un análisis crítico acerca de las diferencias de género y de sexo. Muchas de las cosas que tomamos como ciertas, y que nos han sido enseñadas, son verdades que asumimos como biológicas y que condicionan nuestros modos de ser. De ahí que valga la pena cuestionarse acerca de aquello que consideramos verdadero sobre nuestro cuerpo, sexo y género. Preciado propone abandonar la dicotomía exclusiva y excluyente mu-

El objetivo fundamental de la educación no será formar a la juventud para convertirlos en ciudadanos competitivos y eficaces, sino que su finalidad será educarlos para hacer de la vida relacional un hecho cultural importante. De esta forma la comunidad no estaría formada por individuos atomizados, unidos entre sí por unas leyes externas a sí mismos, sino que en la nueva sociedad los vínculos entre la ciudadanía constituirían el tejido de la comunidad. La base de este entramado sería la relación entre mujer(es) y hombre(s) en el respeto de sus diferencias a todos los niveles, desde el más íntimo hasta el político y cultural. (Mayobre, 2007, pp. 45-46)

La subversión del patriarcado, generada desde la educación, podría ser un elemento e instrumento fundamental de la transformación social, cultural y política.

Si estamos de acuerdo en que la paz es la transformación creativa de los conflictos y que sus palabras clave son, entre otras, el conocimiento, la imaginación, la compasión, el diálogo, la solidaridad, la integración, la participación y la empatía, hemos de convenir que su propósito no es otro que formar una cultura de paz, opuesta a la cultura de la violencia, que pueda desarrollar esos valores, necesidades y potencialidades. (Fisas, 1999, p.15)

Si se parte del reconocimiento de la educación como una ética política reflexiva que demanda praxis transformadora, y que exige un nivel de concientización, entendido como el ejercicio de la asunción del yo en y con el mundo, como el paso de una conciencia ingenua a otra crítica. La educación para la paz implica que tanto las víctimas del conflicto, como las mujeres, los niños y las niñas, pero en general, todas aquellas personas que se encuentran en relaciones de subordinación y dominación comprendan que la educación es el medio mediante el cual se puede:

[...] introducir de forma generalizada los valores, herramientas y conocimientos que forman las bases del respeto hacia la paz, los derechos humanos y la democracia, porque la educación es un importante medio para eliminar la sospecha, la ignorancia,

jer/hombre para identificar a los cuerpos y, más bien, considerarlos en tanto cuerpos hablantes. Propuestas como estas permiten pensar escenarios pedagógicos en los que la dicotomía se cuestione, las verdades se discutan y los criterios se validen. Esta propuesta de Preciado puede encontrarse en su texto *Manifiesto Contrasexual*, de 2011.

los estereotipos, las imágenes de enemigo y, al mismo tiempo, promover los ideales de paz, tolerancia y no violencia, la apreciación mutua entre los individuos, grupos y naciones. (Symonides, 1996 en Fisas, 1999, p. 15).⁶³

El papel de las mujeres será, entre otros, inventar mediaciones creadoras de realidades nuevas, en donde el relacionamiento con el mundo se dé a través de la mediación de otras formas y subjetividades, surja a través del reconocimiento de experiencias propias y personales. El mundo, la sociedad y todo lo que en ella acaece deberá nombrarse en femenino, es decir, deberá tener un sentido más femenino del mundo, “lo que en términos más teóricos se llamaría ‘romper con el orden simbólico patriarcal’, juntando la razón y la vida, es decir, la cultura y la naturaleza, la palabra y el cuerpo, y valorando la dimensión de la experiencia cotidiana, la afectividad y las relaciones” (Fisas, 1999, p. 4).

La acuciosa y apresurada incursión de las mujeres víctimas del conflicto armado en la vida comunitaria, política, cívica y económica permite plantear nuevas formas de participación social del sujeto político mujer. “Las transformaciones identitarias que comporta su adscripción política son evidentes en la subversión de los estereotipos y en sus nuevas representaciones y discursos, así como en su proceso de empoderamiento” (Ibarra, 2007, p. 79). Los comportamientos adoptados en la esfera pública, esfera que ha sido históricamente asignada y reservada para los hombres, son transgresores de aquellas nociones, roles y estereotipos bajo los cuales las mujeres han sido conceptualizadas. En la salida o el tránsito permanente entre el espacio privado y el espacio público no solo subvierten el orden patriarcal, sino que desafían la tradición, el orden, la norma reguladora, traspasan límites geográficos y la lógica misma de los actores armados.

La paz y la igualdad de género comparten características comunes, ambas, no solo son constructos sociales sino que emergen en virtud de la acción humana. Tanto

63 El Texto de Diana Milena Murcia incluido en este libro permite profundizar en la idea de que la educación es el medio mediante el cual se pueden introducir de manera generalizada valores, herramientas y conocimientos dirigidos a formar las bases de una ciudadanía basada en la paz y la democracia. Para la autora, el enfoque adecuado radica no tanto en la enseñanza como en el aprendizaje y comienza cuando las los educandos adquieren una posición activa y crítica durante su proceso de aprendizaje.

las relaciones de género equitativas como la paz establecen procesos que permiten a las personas vivir en sociedad. Sin embargo, la obtención tanto de la igualdad de género como de la paz debe atravesar procesos de carácter subversivo.⁶⁴

En este sentido, Colombia requiere urgentemente de procesos educativos fundados sobre la subversión del género, sustentados sobre las bases de una ética y práctica educativa en la cual tanto las mujeres como los hombres, las niñas y los niños, y todos aquellos sujetos que se aparten de la norma heterosexual y del binario sexo/género puedan manifestar sus vivencias, puedan recrear sus subjetividades e identidades, rehaciéndose no solo a sí mismos y a sí mismas, sino a una sociedad, unos roles, unos estereotipos e imaginarios, con el objetivo de crear una sociedad basada en la lógica de los DH, fundada sobre una educación que es referente de cambio, como teoría y acción para la democracia de género (Bastidas y Jeanette, 2008).

⁶⁴ Maximiliano Prada y Diana Acevedo comentan al respecto que: la propuesta de filosofía como modo de vida y los esquemas educativos que de allí se nutren son afines a esta idea. En efecto, la filosofía y la educación, señalan los autores, deben ser transformadoras, en particular de los juicios que violan la dignidad humana, en este caso, de los que están a la base de la desigualdad de género.

Bibliografía

- Aguilar García, T. (2008). *El sistema sexo-género en los movimientos feministas*. Recuperado de: <https://amnis.revues.org/537?lang=es>
- Auto 092 de 2008. Corte Constitucional de Colombia. Magistrado ponente: Manuel José Cepeda. Bogotá, Colombia.
- Bastidas Hernández, R. y Jeanette, A. (2008). Género y educación para la paz: tejiendo utopías posibles. *Revista venezolana de estudios de la mujer*, 13(31).
- Butler, J. (1997). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid, España: Síntesis S.A.
- (2002). *Cuerpos que importan, sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- (2006). *Vida precaria*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- De la Cruz, C. (2005). *Participación* de las mujeres en la construcción de la paz. *Revista Pueblo nº 15*. Pueblos Asociación Paz con dignidad. Revista de información y debate, jueves 3 de marzo de 2005. recuperado de: <http://www.revistapueblos.org/old/spip.php?article1191>
- Estrada, Á. M.; Ibarra, C. y Sarmiento, E. (2003). Regulación y control de la subjetividad y la vida privada en el contexto del conflicto armado colombiano. *Revista de Estudios Sociales*, 15, 133-149.
- El-Jack, A. (2003). Dinámicas de género en el conflicto armado". En *Género y conflictos armados*. Brighton, Reino Unido: Bridge Development-gender. Recuperado de: http://guiagenero.mzc.org.es/GuiaGeneroCache/Pagina_Guerra_000085.html

- Fisas, V. (1998). Una cultura de paz. En *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Capítulo XI. Barcelona, España: Icara, UNESCO.
- Grupo de memoria histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR) Síntesis de los informes Mujeres y guerra. Víctimas y resistentes en el Caribe colombiano y Mujeres que hacen historia. Tierra, cuerpo y política en el Caribe colombiano. (2012). Víctimas y resistentes en el Caribe colombiano y mujeres que hacen historia. Tierra, cuerpo y política en el Caribe colombiano. *Revista de estudios sociales*, No. 42, 153-156. Recuperado: <https://res.uniandes.edu.co/view.php/771/index.php?id=771>
- Harré, R. (1985). *Motivos y Mecanismos. Introducción a la psicología de la acción*. Barcelona, España: Paidós.
- Ley 1448 de 2011. Congreso de la Republica de Colombia. Bogotá, Colombia. Recuperado de: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1448_2011.html
- Ibarra Melo, M. E. (2007). Transformaciones y fracturas identitarias de las mujeres en la acción colectiva por la paz. *La manzana de la discordia*, 2(4), 73-84. *Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad*, Universidad del Valle.
- International Center for Transitional Justice (ICTJ). 2006. *Comisiones de la verdad y género: principios políticos y procedimientos*. Serie Justicia de Género.
- Lauretis, T. (1985). *Technologies of gender. Essays on theory, film and fiction*. Londres, Inglaterra: Macmillan Press, Texto en español recuperado de: http://www.uepc.org.ar/conectate/wpcontent/uploads/2015/03/Tecnologias_del_Genero-De-Laurentis.pdf.
- (2000). *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*. Madrid, España: Horas y horas.
- Maquieira, V. (2001). Género, diferencia y desigualdad. En E. Beltrán y V. Maquieira (eds.). *Feminismos, debates teóricos contemporáneos. Ciencias Sociales*, (pp. 127-184). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Mayobre, P. (2007). La formación de la identidad de género. Una mirada desde la filosofía. *Revista venezolana de estudios de la mujer*, 28, 45-46. Centro de Estudios de la Mujer, Universidad Central de Venezuela.
- Meertens, D. (2004). *Género, desplazamiento y derechos*. Recuperado de: <http://www.piupc.unal.edu.co/catedra01/pdfs/DonnyMeertens.pdf>
- Mendia Azkue, I. (2010). *Género, rehabilitación posbélica y construcción de la paz: Aspectos teóricos y aproximación a la experiencia en El Salvador*. Re-

- cuperado de: http://publ.hegoa.efaber.net/assets/pdfs/235/G_nero_rehabilitaci_n_posb_lica_y_construccion_de_la_paz.pdf?1309420894
- Rawls, J. (2001). *La justicia como equidad, una reformulación*. Barcelona, España: Paidós Ibérica. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/61901485/Justicia-Como-Equidad-23-210>.
- Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, (pp. 265-302). México: Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM.
- Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas. (2017, enero 1). Registro Único de Víctimas. Red Nacional de Información. Recuperado de: <http://rni.unidadvictimas.gov.co/?q=node/107>.



Ángela Rocío Bejarano Chaves

Candidata a doctora en lógica y filosofía de la ciencia de la Universidad de Salamanca, España. Magíster en lógica y filosofía de la ciencia de la Universidad de Salamanca. Filósofa de la Pontificia Universidad Javeriana. Licenciada en educación básica con énfasis en ciencias sociales de la Universidad Distrital. Docente de lógica, argumentación y de habilidades lectoras y escritoras de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad El Bosque. Miembro del grupo de redacción y análisis de textos (GRAT), de la Universidad El Bosque. Miembro de la Academia Mexicana de Lógica. Áreas de trabajo: filosofía de la lógica, del lenguaje y de la argumentación; análisis del discurso; enseñanza de habilidades lógicas y discursivas. Algunas de sus publicaciones son: “La lingua Characteristica. El proyecto lógico de Gottlob Frege” (2017, *Ágora. Papeles de Filosofía* 36, 1); “La lógica fregeana: una propuesta sobre la enseñanza de la lógica” (2016, *Itinerario Educativo* 30,68) y “Llueve. Una polémica en torno a los constituyentes inarticulados” (2013, *Discusiones Filosóficas* 14, 22).

Habilidades lógicas: un aporte a la reflexión sobre la educación para la paz

Introducción

Este documento se suma al conjunto de textos cuya pretensión es ofrecer una reflexión y una propuesta en torno a la educación para la paz. En Colombia el tema parece urgente: primero, porque la guerra lleva tantos años y tantas víctimas que ya hemos perdido la cuenta y la memoria. Segundo, porque tuvo lugar la firma de los puntos del *Acuerdo general para la terminación del conflicto y la construcción de la paz*, con el grupo al margen de la ley Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército Popular (FARC-EP), por lo cual entramos en una situación que podemos denominar de posconflicto o, mejor, de posacuerdo. Tercero, porque la violencia no solo se vive en el monte y en la guerra, también hay distintos modos de violencia en las ciudades, municipios y corregimientos. Violencias políticas, ideológicas, escolares, sexuales, de género y culturales, entre otras. Quinto, porque entrará en vigencia la Ley 1732 de 2014, que establece que todas las instituciones educativas deben ofrecer una cátedra para la paz. Y esto último hace que el tema capture la atención de pedagogos e investigadores.

El contexto del país ha hecho necesaria la reflexión sobre la formación para la paz; filósofos, politólogos, abogados y humanistas han puesto sus esfuerzos teóricos en construir escenarios para educar en y para la paz; escenarios como cátedras, seminarios, talleres, clases, proyectos, conferencias y presentaciones. Este trabajo se suma a esa iniciativa y pretende ofrecer un aporte a la reflexión sobre la educación para la paz. Sin proponer una cátedra, un taller ni una conferencia. Más bien, pro-

poniendo el fomento de una serie de habilidades, en distintos tipos de escenarios curriculares y extracurriculares: las habilidades lógicas. Estas habilidades, generales, pueden acoplarse a distintos tipos de contenidos. De ahí que puedan ser pertinentes para la formación en pro de la paz.

En este trabajo se propone una forma particular de entender la lógica y las habilidades lógicas, para luego sostener, con ellas, que pueden ser enseñables, y que dicha enseñanza puede ser útil para el fomento de la razonabilidad y la democracia. Del mismo modo, para sostener que estas pueden constituir una sociedad más pacífica.

Formación para la paz: democracia y razonabilidad

*Como educadores y educadoras somos políticos,
hacemos política al hacer educación*

Freire

¿Es posible formar para la paz? ¿La paz es algo enseñable?

Responder alguna de esas preguntas implica una forma particular de entender el concepto de paz, así como una forma de entender la enseñanza. Seguramente quien entienda la paz como ausencia definitiva de conflicto no podrá sostener que es algo enseñable; quien diga que es ausencia total de violencia, también puede dudarlo. Si en este texto se afirma que es posible formar para la paz, es necesario presentar un concepto coherente con eso⁶⁵. Y dado que este trabajo se adscribe a la tesis de que los conceptos solo pueden entenderse con respecto a sus relaciones con otros

65 Usando las categorías que trae a colación Beatriz Vallejo en su capítulo contenido en este libro, podemos afirmar que quien vele por una paz negativa, entendida como ausencia de violencias directas, puede tener razones para pensar que no es posible formar para la paz. Sin embargo, quien abogue por la paz positiva, en la que se contrarrestan también otros tipos de violencias e injusticias, puede mantener la llama encendida esperando formar para una sociedad cada vez más pacífica.

Como Beatriz, en este texto sostenemos que el concepto de paz es complejo y polémico, y que implica dimensiones personales e interpersonales. De ahí que los conceptos usados para aclarar la noción de paz, razonabilidad y democracia sean también conceptos que involucran aquellas dimensiones.

conceptos, entonces se argumentará que es posible formar para la paz usando, al menos, otros dos conceptos: el de razonabilidad y el de democracia. No obstante, es necesario aclarar que no se presentará la definición del concepto de paz; estos últimos conceptos no son aquellos que lo agotan.

Una parte importante de las reflexiones sobre cátedras para la paz incluyen reflexiones sobre, al menos, uno de esos conceptos. Ambos son polisémicos, tienen una cantidad importante de significados e interpretaciones⁶⁶. Incluso hay debates en curso sobre la forma de entender y usar dichos conceptos. En este texto, y no sin olvidar estas discusiones, aceptaremos unas formas de concebirlos. Y sobre ellas argumentaremos nuestra tesis.

Democracia y formación para la paz

En el artículo 1° de la *Constitución Política de Colombia* se afirma que:

Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía en sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general.

Ese carácter democrático, que no solo aparece en la *Constitución*, sino en los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (Ministerio de Educación

66 Durante el desarrollo de los capítulos de este libro se encontrarán algunos comentarios realizados a los diferentes artículos, por las autoras y autores del libro.

Beatriz Eugenia Vallejo comenta al respecto: me permito referirme aquí a un autor que aborda de forma interesante esta idea de las diversas interpretaciones para la construcción de una verdad, en lo que tiene que ver con el conflicto y la paz. De su argumento se desprende que la definición de los conceptos y el registro de las realidades no solo dependen de un ente oficial, sino que es un ejercicio colectivo. Iván Orozco, en su libro *Justicia transicional en tiempos del deber de la memoria* (2009, Editorial Temis) asegura que “[...] los periodistas, los historiadores, y hasta quienes hacen novela histórica, y no solo quienes de manera formal y oficial hacen parte de los dispositivos de la justicia transicional, aportan insumos relevantes a la bola de nieve de la verdad social y política” (p. 92).

Nacional 1998a, 1998b, 2004) está vinculado a los conceptos de participación, pluralidad y a la noción de interés común, asunto común o asunto público.

La pregunta por la democracia implica la pregunta por lo común, por lo que se comparte, en lo que se participa, de lo que se es parte. Incluso en los usos cotidianos del término, este siempre aparece relacionado con la idea de participar en lo común. Decimos que una institución es democrática si escucha las voces de sus miembros; que una persona es democrática si considera las opiniones de los involucrados; y que un sistema electoral es democrático si todos los ciudadanos pueden elegir y ser elegidos.

La democracia, más que reducirse al criterio de las mayorías o a una forma de gobierno, debe entenderse de la mano con ciertas exigencias. La democracia no puede concebirse si no hay participación efectiva en los asuntos comunes; esto no se reduce al sistema electoral de un país. Incluso abarca la “protección de las libertades, el respeto a los derechos legales y la garantía de la libre expresión y distribución de información y crítica” (Sen, 1999, p. 19). En otros términos, la democracia debería garantizar la libertad de defender un punto de vista, pese a que sea opuesto al que mantienen los demás, la libertad de ser y pensar de un modo distinto. Además, debería asegurar la circulación de información crítica acerca de los asuntos comunes. Así mismo, debería velar por dar las condiciones suficientes y necesarias para que los ciudadanos puedan asociarse o movilizarse por sus intereses⁶⁷.

En este orden de ideas, si pensamos en formar para la democracia deberíamos pensar en formar a los estudiantes para participar así en los asuntos públicos;

67 En este sentido, este texto se acerca a lo planteado por María Lucía Rivera, en su capítulo del presente libro. La democracia no se define por un sistema electoral, tiene que ver con la crítica situada. Más que homogeneidades la democracia defiende la pluralidad. Una sociedad democrática propicia escenarios para la participación política, da lugar al disenso y a la construcción de opiniones razonables. Siguiendo a María Lucía, una educación para la paz tendría que pensar la construcción de escenarios pedagógicos en los que la pluralidad tenga un papel protagónico, en los que tengan lugar distintas voces, historias, emociones y percepciones. Una ejercitación lógica podría propiciar no solo la explicitación de memorias e historias, sino incluso fomentar algunas de las seis habilidades señaladas por la autora. En este sentido, el ejercicio lógico atendería a su contexto: consideraría todo aquello que forma parte del hilo lógico-narrativo, circunstancias, agentes, emociones, ideologías y pensamientos.

participar en lo común. Esta, para Freire, sería una caracterización de la naturaleza política de la educación (Freire, 1997b, p. 76). Aquella que aboga por la movilización en torno a los asuntos que le competen a todos.

Construir una sociedad democrática implica formar ciudadanos activos y participativos, ciudadanos que tengan un papel activo frente a las decisiones que le competen como individuo y como parte de una sociedad, con intereses comunes. Del mismo modo, ciudadanos autónomos, que puedan autorregularse, en consideración con otros intereses, voluntades y experiencias, igualmente válidas (Chaux, 2004, p. 5). Con esto, la formación para la democracia no solo invitaría a las distintas voces a reconocerse en un escenario de participación legítima, sino incluso a reconocerse y afianzarse desde su diversidad.

Con lo anterior, la democracia resulta beneficiosa para una sociedad por cuanto:

1. Se privilegian los derechos civiles y políticos.
2. Se garantizan los escenarios de movilización y las demandas políticas.
3. Se facilitan los intercambios de información, de puntos de vista, los debates y los escenarios de aprendizaje mutuo a partir de la discusión crítica (Sen, 1999, p. 20).

La educación democrática, por tanto, busca participación real de los miembros de la sociedad en los asuntos de interés general, al mismo tiempo que una autorregulación necesaria para garantizar el bienestar común, para reconocer, entender y respetar la diversidad de voces. Esto último supone la capacidad de entablar diálogos con aquel que resulta distinto, en sus experiencias, ideologías y posiciones. De ahí que la democracia sea un escenario ideal para la discusión crítica, aun cuando haya desacuerdos radicales. Una discusión en la que se escuchen y valoren los argumentos y posiciones contrarias, y en la que se puedan someter a discusión sin que el asunto termine en algún tipo de violencia (Van Eemeren y Grootendorst, 2009).

Someter a discusión los puntos de vista propios y ajenos implica un reconocimiento de los argumentos de base y, con ello, de los supuestos e implícitos que sostienen las argumentaciones (Van Eemeren, 2006). De ahí que una sociedad democrática debería ser una sociedad en la que las ideologías de base pueden llegar a ser cuestionadas. Esto último estaría en consonancia con uno de los aspectos que, para algunas propuestas de pedagogía crítica, caracterizan el carecer político de la educación: la crítica a las ideologías, incluyendo la que resulta dominante (Freire, 1995; Giroux, 2008).

En este orden de ideas, y en suma, la formación para la democracia debe ocuparse de garantizar espacios reales de participación de las distintas voces, y en los distintos escenarios de discusión crítica. Teniendo en mente que en estos escenarios no hay voces que resulten superiores e incuestionadas.

Incluso, esta idea también aparece en documentos del MEN “no es solo quien puede elegir y ser elegido, sino el sujeto activo en la definición y búsqueda de los destinos colectivos. Este protagonismo supone interés por la suerte común, participación en las deliberaciones colectivas, capacidad de propuesta, iniciativas de acción individual y colectiva, autonomía y responsabilidad en la toma de partido en los asuntos cruciales” (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 38).

De este modo, parece que la formación ciudadana estuviera relacionada con una suerte de empoderamiento, en el que quien se asuma como ciudadano debe intervenir necesariamente en los asuntos públicos. Debe velar por transformar las relaciones políticas y sociales, que resultan excluyentes, convirtiéndolas en relaciones incluyentes y dinámicas. También debe velar por asegurar un lugar para el cuestionamiento y la pregunta constructiva, no para la violencia por pensar de tal o cual modo.

Razonabilidad y formación para la paz

Una de las consideraciones relevantes en este asunto, y en la que también coinciden algunos teóricos que aquí nombraremos, e incluso los documentos del MEN, es que la democracia está relacionada con la razonabilidad. Quien participa en la sociedad democrática lo hace usando criterios razonables, con responsabilidad por lo que asume; por lo que implica y lo que supone.

La pregunta por qué significa que algo sea razonable no tiene una respuesta simple, como ninguna pregunta que se plantee la filosofía. Sin embargo, la misma filosofía propone rutas de acceso, al menos, al análisis de los conceptos que aparecen en el cuestionamiento.

Si es verdad que “la razonabilidad, como la salud, es un rasgo de la vida humana cuya importancia solo percibimos cuando falta” (Pérez, 2006, p. 1), podemos vernos habilitados para sacar algunas conclusiones a partir de ejemplos de lo que consideraríamos falta de razonabilidad.

No nos resulta razonable que alguien acuse, como se hizo hace algunos meses, a todos los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional que hacen trabajo comunitario de rebeldes o terroristas. Que unos estudiantes hagan trabajo comu-

nitario y a la vez sean rebeldes y terroristas no habilita la afirmación de que todo estudiante que hace trabajo comunitario es rebelde y terrorista. Este es un caso en el que se asume una conclusión que no parece razonable.

Tampoco es razonable quien agrede a una mujer, usando ácido para afectarla. En Colombia las cifras son alarmantes y las razones para hacerlo son insuficientes, vagas e injustificadas. Razones como: no me atendía, no me quería, no me hacía caso, estaba con alguien más, impulsaron a muchos y muchas a agredir de esta manera. No solo las mujeres han resultado afectadas, hay también hombres quemados. Unas y otros fueron víctimas de alguien que tomó una decisión que no nos resulta razonable. Pese a que los agresores consideraran justificados sus ataques, la razonabilidad de un juicio no puede desconocer las implicaciones de un acto sobre el agredido. Esta no solo depende de la lógica, también de la ética, la cultura y las ciencias.

No es razonable quien agrede física y verbalmente a otro porque es hincha de un equipo de fútbol distinto. Ni quien acaba con la vida de otro por sostener la posición ideológica contraria. Bien podríamos pensar que las acciones tienen motivos, y que estos, dado el potencial explicativo, en cuanto a la acción misma, hacen parte del conjunto de las razones que un individuo tiene para actuar de tal o cual manera (Hoyos, 2005, p. 2010). Siendo así, y si hiciéramos una evaluación de los motivos de quien agrede y quien violenta, en estos casos, podríamos evidenciar su falta de razonabilidad. Bien sea por no considerar al otro, a sus circunstancias, sus razones, o por no considerar los prejuicios cuestionables que justifican un hecho como este. Tampoco las consecuencias que pueden seguirse de una acción violenta.

Un ejemplo más de falta de razonabilidad es el de quien elabora juicios desatendiendo por completo al contexto: el que establece relaciones analógicas ideales entre grupos armados muy distintos: FARC-EP y Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), afirmando que ambos grupos hacen lo mismo y se basan en lo mismo. Un poco de conocimiento de las circunstancias y del contexto ayudaría a estas personas a hacer evidentes las descomunales diferencias.

La falta de razonabilidad se ve representada en decisiones tomadas a partir de juicios insuficientes o muy generales, que no atienden a contextos específicos (Pérez, 2006). Así, hay una falta de consideración sobre del contexto determinado, sobre los sujetos en su particularidad. Además, y dada aquella insuficiencia y generalidad, la falta de razonabilidad está acompañada de una ausencia de examen sobre los supuestos y las implicaciones de aquello que se asume. Lo que antecede y lo que se sigue de las posiciones que se toman en y para la vida.

Dichos antecedentes y consecuentes pueden entenderse como los juicios que habilitan a otros juicios, y que se ponen en cuestión cuando se pide a otro razones para sostener lo que sostiene, y los compromisos que adquiere al sostenerlo (Brandt, 2002). De ahí que una persona razonable sea aquella que considera sus compromisos y sus habilitaciones⁶⁸.

Por otra parte, quien es razonable no es desmedido, no se deja vencer por las emociones en el debate, no insulta ni descalifica, no generaliza ni desvía el asunto, y presenta sus juicios, atendiendo lo que les antecede y lo que se sigue de ellos (Van Eemeren, 2009). Una persona razonable atiende al contexto específico antes de hacer juicios, a las circunstancias, los sujetos, sus particularidades y razones. Esta persona realiza sus juicios atendiendo a criterios particulares del contexto y a criterios generales de la lógica. Es decir, criterios para la construcción y evaluación de cadenas inferenciales, cadenas de antecedentes y consecuentes, habilitaciones y compromisos.

Seguir los dos criterios al momento de evaluar juicios no resulta una tarea simple. Sobre todo porque implica una reflexión en torno a los juicios propios. Esto implica que la tarea de la evaluación de los juicios debe versar sobre aquellos que uno mismo ha construido. Estos suelen ser los más difíciles de evaluar. No es fácil hacer evidente que una gran idea, una gran razón o un gran motivo, que uno tiene y sostiene, está basado en un prejuicio acríticamente asumido, una valoración descontextualizada, una generalización mal hecha o un dogma impuesto. Quien es razonable empieza por ser crítico con sus propios juicios y prejuicios.

La crítica que implica la democracia no solo tiene sus focos en los cuestionamientos a las ideologías, juicios y prejuicios ajenos, sino incluso a los propios.

68 María Lucía Rivera comenta sobre este punto que: una presentación útil e interesante, muy en línea con la propuesta que aquí hace Ángela de la diferencia entre “racionalidad” y “razonabilidad”, destacando el carácter político de la segunda, es hecha por John Rawls al discutir los elementos básicos de su teoría de la justicia en *Liberalismo político* (1995). México: Fondo de Cultura Económica. Prada y Acevedo-Zapata, por su parte, resaltan el carácter personal que tiene el concepto de razonabilidad. En efecto, el concepto es presentado aquí a modo de autoexamen, de hecho, siendo este uno de los ámbitos más complejos de realizar. La razonabilidad no es solo examen del pensar común, sino también del que se hace en primera persona.

Incluso apunta al mismo ciudadano que argumenta su punto de vista, y que participa activamente haciendo escuchar su voz. La forma en la que tiene lugar la crítica es en la explicitación y evaluación de supuestos e implicaciones, de aquello que se asume y aquello que otros asumen sobre los asuntos comunes.

La razonabilidad, y los criterios que hemos delimitado, no solo involucran aspectos cognitivos de quien hace juicios y actúa conforme a ellos, sino aspectos emocionales, estéticos y morales. De ahí que ser razonable implique poner en ejercicio distintos tipos de habilidades. En este trabajo defenderemos que el fomento de un cierto tipo de habilidad puede ser una buena herramienta para formar personas democráticas y razonables: las habilidades lógicas.

Lógica y formación para la paz

*Juzgar porque somos conscientes de otras verdades,
como si proporcionaran una justificación para hacerlo, se conoce como
inferencia. Hay leyes que gobiernan este tipo de justificación,
y establecer estas leyes es la meta de la lógica.*

Gottlob Frege

Lógica

En medio de tantos desacuerdos acerca del significado de la palabra “lógica”, parece haber un acuerdo general: la lógica versa sobre la inferencia. Y la inferencia es una relación que se da entre juicios, unos que justifican y otros que son justificados. A la lógica le ocupan las reglas o los criterios que determinan las relaciones inferenciales, por las cuales estamos habilitados para afirmar que un juicio justifica a otro. Que se da, por tanto, una relación de consecuencia lógica entre ellos. De ahí que las distintas lógicas hayan ocupado gran parte de sus esfuerzos teóricos en ello.

Los lógicos han pensado, cuestionado y construido criterios y métodos para evaluar las relaciones inferenciales entre juicios o pensamientos. En esos esfuerzos se han construido, por ejemplo, criterios formales, que delatan errores conceptuales y categóricos, y criterios informales, que delatan falacias y errores argumentativos. Con esto en mente, el análisis lógico de un juicio pone en cuestión las relaciones inferenciales que se dan entre distintos juicios. Por medio de distintos criterios y métodos, evalúa la relación de justificación que se da entre unos y otros.

Retomando nuestros ejemplos de falta de razonabilidad, podemos afirmar que en cada uno se incumple algún criterio lógico, bien sea porque se construye un juicio universal a partir de uno particular, o bien sea porque el juicio que explica la acción es insuficiente, vago o desproporcionado. Adicional a esto, y si se elaborara un análisis lógico de los ejemplos, podrían evidenciarse no solo estos juicios que parecen fundamentar las aseveraciones y acciones, sino incluso las implicaciones que se siguen de ellas. Muchas, por cierto, indeseables.

La lógica ha ocupado parte de sus esfuerzos teóricos en la construcción de distintos criterios que sirvan para evaluar y construir fundamentaciones. Gracias a la lógica podemos saber si en un juicio hay cambio de términos, por criterios como las falacias de anfibología, o si un juicio no se sigue de otro porque el primero resulta falso.

Dado este interés en la relación inferencial, los lógicos se han encargado de construir lenguajes formales que representen de buena manera dichas relaciones. De ahí que la notación conceptual de Frege se presente de tal manera que logra exhibir por medio de barras verticales y horizontales las relaciones entre juicios antecedentes y consecuentes, negados y afirmados (Frege, 1879). Este interés por las relaciones inferenciales lo llevó a una búsqueda por representarlas de la manera más clara y precisa posible. Para esto decidió caracterizar las expresiones lógicas de acuerdo con su rol inferencial.

Del mismo modo en el que Frege define el condicional, inferencialmente, refiriéndose a una oración que se usa para decir que no podemos afirmar la condición B y negar lo condicionado A (1879, §5), definió la negación como aquello que se afirma de un pensamiento (1918, §155), como la verdad (1918, §60). La verdad, además, fue caracterizada por medio de las leyes del ser verdad. Y estas, a su vez, se refieren a las leyes que regulan el tránsito inferencial de la verdad de un juicio a la verdad de otro (1918).

La lógica se sirve de distintas notaciones, simbolizaciones y diagramaciones capaces de hacer evidentes los tránsitos de unos juicios a otros, capaces de representar, mediante expresiones lógicas o signos lógicos, las relaciones inferenciales entre juicios. Esto resulta muy interesante, si pensamos en generar, por ejemplo, pensamiento crítico⁶⁹.

69 Es importante tener en cuenta que hay distintos tipos de sistemas y lenguajes formales, existen distintas lógicas. Cada una funcionando para sus propósitos particulares y para tipos especiales de contenidos.

Cuando se centra la atención en las relaciones de antecedente y consecuente, o de razón y tesis, y se exhiben, por medio de formalizaciones o diagramaciones, es más fácil hacer evidentes los prejuicios injustificados, los juicios que suponen más de lo que pueden afirmar, los que entrañan contradicciones e inconsistencias. O los que implican juicios que el argumentador no aceptaría. En otros términos, la formalización o diagramación lógica puede hacer evidente el incumplimiento de algún criterio lógico, formal o informal.

Así mismo, la lógica ha construido mecanismos de deducción, inducción y abducción, basados en leyes y axiomas, que permiten evaluar y construir relaciones inferenciales justificadas. Ejemplos pueden ser la deducción natural, como una herramienta para obtener demostraciones a partir de las relaciones inferenciales entre distintos juicios; o el desarrollo de la silogística y, con ella, de las reglas, modos y criterios para obtener juicios bien fundados a partir de argumentos silogísticos. Ambos mecanismos son ampliamente usados en la argumentación general, filosófica, científica y jurídica.

Estos mecanismos, además, son óptimos para el fomento de la creatividad. Tanto en la deducción natural como en la silogística es indispensable imaginar distintos tipos de lazos inferenciales, distintos modos de hacer demostraciones y diversas maneras de obtener juicios justificados. Es necesario jugar con ciertas reglas, planear secuencias e intentar distintos modos de relacionarlas, hasta encontrar una que permita derivar la conclusión.

Por otra parte, un análisis lógico puede hacer evidente la relación entre los conceptos presentes en los juicios. Esto dado que toda relación inferencial es una relación entre juicios, y de los juicios los conceptos forman parte (Frege, 1879-1891). Dado que los conceptos se definen en relaciones inferenciales, las herramientas lógicas pueden ser muy útiles para explicitar lo que antecede y lo que se sigue del uso de un determinado concepto. Por ejemplo, hacer evidente la carga valorativa que se imprime al usar el término “indio” en el eslogan “No sea indio”, y las implicaciones que se siguen de usar este término en una sociedad en la que habitan indígenas y en la que existe discriminación. “Indio”, en el eslogan, se usa peyorativamente. “No sea indio” es una forma de decir “no sea patán, tosco o torpe”. El asunto es que en Bogotá habitan muchos indios, que no son patanes ni toscos ni torpes, y que han reclamado un trato no discriminatorio. Pese a que estas expresiones se usan popularmente, no

deberían promocionarse. El significado que culturalmente se le ha dado al concepto debería evaluarse a la luz de las circunstancias propias del contexto en el que se usa⁷⁰.

Un análisis lógico podría develar una cierta ideología detrás de los juicios que se asumen y los conceptos que se usan. Dado que la explicitación, por medio de notaciones, formalizaciones y lenguaje lógico, pone de manifiesto el conjunto de razones y motivaciones por las cuales se juzga de tal o cual manera, es más fácil hacer evidente el tipo de prejuicios, axiomas y verdades que se asumen, y que pueden corresponder con alguna ideología. Asimismo, este análisis puede hacer evidentes relaciones injustificadas, que no se siguen, entre juicios; puede explicitar errores categóricos y argumentativos; premisas que no conducen a las conclusiones que se anuncian o que conducen insuficientemente a ellas.

En este sentido, la lógica es:

Un instrumento que permite pensar ordenada y críticamente; asimismo una herramienta que permite realizar nuestras exposiciones argumentativas de un modo cada vez más sólido. Este es precisamente el valor que Aristóteles veía en la lógica: ser un instrumento que prepara el pensamiento para moverse ordenadamente, y prepara el discurso para ser expresado sólidamente. (Pérez, 2006, p. 21)

Dada la explicitación de los pensamientos y la forma en la que estos aparecen relacionados y justificados, es fácil darse cuenta de qué vacíos o debilidades puede tener un conjunto de juicios o creencias. Evidenciarlo es el primer paso para deconstruirlo, reconstruirlo o, en su defecto, para abandonarlo.

Considero que la exposición de los pensamientos, y de sus justificaciones, es un instrumento muy útil para fomentar las habilidades lógicas de los estudiantes. Entendiendo por habilidad lógica toda destreza para construir y evaluar relaciones inferenciales, de acuerdo con criterios formales e informales. Otro instrumento es el conjunto de reglas, criterios y mecanismos, para construir relaciones inferenciales válidas.

70 Como Diana Parra afirma, en su capítulo presente en este libro, el lenguaje y el discurso son determinantes en la construcción del sujeto. Refiriéndose a los conceptos y discursos propios de los asuntos de género y orientación sexual, muestra cómo el lenguaje usado puede subordinar a los sujetos y a sus prácticas. De ahí que un análisis que haga explícito lo implícito en los discursos y en el modo de usar los conceptos sea pertinente al momento de pensar en la educación para la paz.

Si entendemos una sociedad pacífica como una sociedad de la que podemos predicar que es democrática y razonable, como está implícito en la primera parte de este texto, y queremos afirmar que la lógica puede aportar a la construcción de una sociedad pacífica, la vía de argumentación debería ser que la lógica ayuda a la democracia y la razonabilidad.

La lógica puede aportar a la construcción de una sociedad más democrática, en la medida en la que la democracia implica el diálogo con distintas voces, el debate y el cuestionamiento. Implica participación en los asuntos comunes. La lógica puede proveer herramientas para atender y reconstruir distintos hilos narrativos, asimismo, para entenderlos. Esto facilita considerablemente el diálogo con ellos⁷¹. Estos hilos pueden ser historias de distintos tipos, expresadas en variadas narrativas. La lógica y la narratividad están cerca. Asimismo, y dado que fomenta la creatividad y la imaginación, da herramientas para considerar distintos modos de pensamiento y distintas formas de justificarlo.

Además, la lógica provee herramientas para evaluar los hilos argumentativos, así como para explicitarlos. Las reglas y los criterios lógicos, formales e informales, pueden ser usados para evaluar los pensamientos propios, para develar ideologías y prejuicios injustificados, para evidenciar inconsistencias o implicaciones indeseables. No hay que olvidar que la violencia en gran parte está fundada en prejuicios, que normalmente han sido adquiridos en las instituciones sociales primarias; la fa-

71 Dada esta relación entre la lógica y la narratividad es que un ejercicio lógico puede propiciar un buen escenario para contar y leer historias y cuentos. Estos y estas se componen, al fin y al cabo, de pensamientos relacionados lógicamente. Un buen ejercicio lógico puede permitir la explicitación, comprensión y examen de relatos, memorias y testimonios de los sujetos y las comunidades, con el objetivo de construir la memoria colectiva. Diana Murcia, en su capítulo recogido en el presente libro, resalta la importancia de enseñar y de posicionar en la memoria histórica colectiva los relatos de aquellos y aquellas promotores de paz, de Derechos Humanos (DH), derechos de la naturaleza y constructores de cultura de paz. Del mismo modo, Diana muestra que el fomento de la memoria histórica, de acuerdo con la normatividad vigente, debe fomentarse en toda cátedra para la paz. De ahí que los ejercicios lógicos encaminados a la explicitación y comprensión de relatos y memoria resulten pertinentes.

milia y la escuela. Juicios previos a un análisis crítico que logre develar si la proposición, por ejemplo, justifica conductas violentas o está basada en juicios que suponen algún tipo de violencia.

Si se enseñara a los estudiantes a pensar sobre sus propios pensamientos, podrían notar lo que suponen sus juicios y lo que estos pueden implicar. Esto puede generar muchos cambios de pensamiento⁷². Podría hacer que se revisen ideologías, que se cuestionen dogmatismos y que se pongan en cuestión prejuicios falsamente justificados. Todas estas consecuencias son deseables para una sociedad democrática, al menos en la perspectiva de pedagogía crítica de Giroux (2008).

Por otra parte, distintas herramientas lógicas pueden ponerse a disposición de la creación de preguntas críticas sobre los discursos propios y ajenos, asimismo, la creación de alternativas de respuesta a esas preguntas. Ambos tipos de herramientas pueden usarse en estrategias colaborativas de trabajo. Con esto, los estudiantes se aportarían unos a otros en la construcción y evaluación de los asuntos que les competen.

Todas estas estrategias no solo permiten articular un discurso ordenado, coherente y justificado, sino entender y evaluar distintos tipos de discursos. Ambas cosas resultan deseables para una sociedad en la que los ciudadanos participan en los asuntos comunes.

En cuanto a la razonabilidad, la lógica es del todo pertinente. Exhibir las relaciones de justificación entre pensamientos hace evidentes las implicaciones que se pueden seguir de considerar alguno como cierto. Asimismo, se hacen explícitas las razones por las cuales ese contenido se asevera. Lo primero puede hacer visibles daños a terceros, o daños propios, consecuencias indeseables a corto o largo plazo. Lo

72 En este capítulo, como en el de Diana Acevedo-Zapata y Maximiliano Prada, se exalta el potencial transformador del ejercicio filosófico, de una actitud filosófica: la filosofía propone ejercicios que llevan a quien se ejercita en ella a volver a sí mismo, volver a sus creencias y pensamientos y pensar sobre ellos. Este volver conlleva a que el sujeto examine sus verdades, sus juicios y sus prácticas, y a que se convierta tras dicho examen. La lógica, por su parte, como una ciencia e instrumento filosófico, ha construido herramientas específicas para lograr que el sujeto examine con criterios sus propios pensamientos y la manera en la que los relaciona. Al hacerlo, el sujeto puede lograr convertirse y controvertirse. En ese sentido, la lógica puede propiciar la conversión.

segundo puede hacer evidentes prejuicios acríticos, dogmas instaurados o premisas sin justificar.

Hacer evidentes estas cadenas es evidenciar las habilitaciones y los compromisos que alguien adquiere cuando asevera algo. Atender esto implica revisar, usando criterios formales e informales, no solo los tránsitos entre los juicios, sino incluso los conceptos y expresiones que se usan y se relacionan en esos juicios, y cuyo uso también se entiende a la luz de las relaciones entre ellos. Atender los conceptos y expresiones puede delatar usos peyorativos, valorativos o incluso ideologías dominantes⁷³.

Por otra parte, la evaluación y exposición de las relaciones entre juicios puede hacer evidente cualquier desatención al contexto; bien sea porque se desatiende el lugar, el tiempo o los agentes involucrados en el asunto, al momento de aseverar y justificar ciertos pensamientos, o bien sea porque no se consideran los daños o consecuencias de sostener tal o cual pensamiento, para ella o él mismo, para los demás y para el entorno. Así pues, y como resulta evidente, la lógica no es ajena a

73 María Lucía Rivera comenta a este respecto que: una perspectiva interesante para contrastar y quizá complementar la propuesta de Ángela sobre la revisión de los juicios es la que presenta Iris Marion Young en su *Justice and the politics of difference* (1990, Princeton University Press). Young señala que un análisis de las prácticas discursivas y argumentativas resulta insuficiente si se plantea como una empresa puramente abstracta que no considera la historia de institución y perpetuación de los conceptos y discursos como elementos eminentemente políticos, intrínsecamente atados a unas relaciones de poder particulares. En más de un sentido, Young, en línea con Nancy Fraser en *Justice interruptus* (1997, Routledge), con Alison Jaggar en *Feminist politics and human nature* (1983, Roman and Littlefield), con Kate Millet en *Sexual politics* (1969, University of Illinois Press) y otras teóricas, duda de que el paradigma de razonabilidad como terreno imparcial de discusión sea prácticamente alcanzable y que resulte políticamente justo. Esto, porque hay razones para sospechar que las “reglas de juego” de las discusiones democráticas privilegian de entrada ciertos tipos de razonamiento, admiten solo ciertos juicios como razones válidas y otorgan más legitimidad a lo dicho por algunos que por otros. Tras largas conversaciones con Ángela, queda claro que aunque su propuesta no es incompatible con este tipo de análisis, es importante plantear la cuestión de la revisión de juicios y caminos inferenciales desde una perspectiva situada, atendiendo a las dificultades que ello pueda plantear.

los contextos y los contenidos. Precisamente, en tanto se fija en los contenidos, se fija en los contextos. En este orden de ideas, la lógica puede aportar a los criterios particulares, contextuales y generales lógicos, que se construyen para fomentar la razonabilidad en los estudiantes.

Conclusiones

El aporte que se presenta en este texto no pretende ser la solución a alguno de los problemas que plantea la educación para la paz. El conjunto de habilidades que aquí se promueven, las habilidades lógicas, deberían fomentarse junto con otro conjunto de habilidades, para que, de hecho, estemos habilitados para afirmar que estamos formando para la paz; que estamos formando personas razonables y democráticas.

Sin embargo, sí tenemos buenas razones para afirmar que el fomento de las habilidades lógicas puede ser un buen aporte para la educación para la paz, por cuanto propone estrategias, métodos, criterios y reglas que aportan a la formación de personas razonables y democráticas. Esto último, dado que la democracia y la razonabilidad parecen requerir exámenes de cadenas inferenciales entre pensamientos, de compromisos y habilitaciones, de juicios y prejuicios, de exámenes del discurso y sus conceptos, de causas y de consecuencias.

La lógica proporciona herramientas para explicitar el discurso, para hacer explícito lo implícito y para evaluarlo. En cuanto a lo primero, ofrece formalizaciones, notaciones, diagramaciones y esquematizaciones. En cuanto a lo segundo, ofrece criterios formales y criterios informales. Estas herramientas pueden usarse con distintos tipos de contenido. Lo ideal sería usar contenidos susceptibles al contexto, en los que tenga que haber una consideración por otro u otra, otros u otras, o por el entorno. Asimismo usar contenidos que propicien escenarios susceptibles de comportamientos antidemocráticos o poco razonables.

Por otra parte, y no menos importante, la lógica fomenta la creatividad. Los mecanismos de deducción, inducción y abducción que ha construido y sigue construyendo la lógica requieren que el o la estudiante imagine posibilidades que le permitan implicar una conclusión. Esas posibilidades son series de juicios conectados unos con otros inferencialmente y regulados a través de leyes. Del mismo modo, el o la estudiante de lógica construye y reconstruye distintos modos de enlazar pensamientos y de justificarlos. Esto puede ser muy útil al momento de fomentar una actitud abierta de escucha de distintas, diversas y opuestas voces. También puede

resultar muy provechoso para imaginar posibles preguntas y posibles respuestas, ante planteamientos propios o planteamientos ajenos.

En suma, la lógica no es una ciencia ajena al contexto, al contenido, al pensamiento. A la lógica le interesa el pensamiento, le compete la expresión de contenido. Y este se considera en un contexto. No hay que huirle, por prejuicios mal fundados, a las herramientas formales que nos brinda la lógica. Muchas veces su cercanía con la matemática y con los aparatajes formales ahuyenta a los y las docentes, y hacen que quede lejos de sus consideraciones para planear sus cursos, charlas, cátedras y lineamientos. Sin embargo, si se ve con un poco menos de recelo y si se cuestionan los prejuicios, se puede ver cómo la lógica tiene mucho que decir y que aportar en estos asuntos; los asuntos que le competen a todos.

Bibliografía

- Chaux, E. y Ruiz, A. (2004). *La formación de las competencias ciudadanas*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Dewey, J. (1965). *Libertad y cultura*. México: UTEHA.
- Documento Acuerdo para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. (2012). La Habana, Cuba.
- Domínguez, J. (2005). *Democracia y escuela, Aula-2005*. Madrid, España: IFEMA. Recuperado de: http://www.educacionciudadania.mec.es/documentos/jose_dominguez.pdf, Consultado el 5 de abril del 2015.
- Frege, G. (1879). *Conceptografía, un lenguaje de fórmulas, semejante al de la aritmética, para el pensamiento puro*. Hugo Padilla (trad.). México: UNAM, Instituto de Investigaciones Filosóficas.
- (1879-1891). Logic. En *Posthumous writings*, (pp. 1-8). Oxford: Basil Blackwell.
- (1918). El pensamiento. Una investigación lógica. En *Ensayos de semántica y filosofía de la lógica*, (pp. 58-77). L. Valdés Villanueva (ed., trad.). Madrid, España: Tecnos.
- Freire, P. (1995). *Pedagogía de la ciudad*. México: Siglo XXI.
- (1997). *La dimensión política de la educación*. Recuperado de: <https://bibliotekalibertaria.wordpress.com/2010/03/02/paulo-freire-la-dimension-politica-de-la-educacion/>
- Giroux, H. (1992). Aula de innovación educativa. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 1. [Edición electrónica].

- (2008). *Introducción: democracia, educación y política en la pedagogía crítica*. Barcelona, España: Grao.
- Hintikka y Sandu. (2008). ¿Qué es la lógica? En M. J. Frápolli (comp.). *Filosofía de la lógica*. Madrid, España: Tecnos.
- Ley 1732 de 2014. Presidencia de la República de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998a). *Lineamientos curriculares en constitución política y democracia*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, Magisterio.
- (1998b). *Lineamientos curriculares en educación ética y valores humanos*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, Magisterio.
- (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, Magisterio.
- Pérez, M. (2006a). *Lógica clásica y argumentación cotidiana*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- (2006b). La formación de personas razonables. Sobre el papel de la lógica. En *Filosofía para niños*. Recuperado de: http://www.academia.edu/3118853/La_formaci%C3%B3n_de_personas_razonables._El_papel_de_la_l%C3%B3gica_en_Filosof%C3%ADa_para_Ni%C3%B1os_2006_
- Pineda, D. (2006). Retórica, democracia y filosofía. *Universitas philosophica*, 23, 83-102.
- Sen, A. (1999). La democracia como valor universal. [Discurso]. Congreso por la Democracia, Nueva Delhi. *Journal of Democracy*, 10(3), 3-17.
- Van Eemeren, F. (2009). Reglas para una discusión crítica. En *Praxis Filosófica*, 28, 195-227.
- Grootendorst, R. y Snoeck Henkemans, A. F. (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- y Garssen, B. (2008). *Controversy and confrontation*. Amsterdam, Países Bajos: John Benjamins Publishing Company.



Diana María Acevedo-Zapata

Filósofa de la Pontificia Universidad Javeriana y magíster en filosofía de la Universidad Nacional de Colombia. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional en el programa de Licenciatura en Filosofía, en las áreas de historia de la filosofía antigua y moderna. Actualmente hace parte de un proyecto de investigación sobre filosofía como forma de vida, escritura y enseñanza de la filosofía en dicha universidad. Entre sus publicaciones se cuentan “El hysteron/proteron del tiempo” (2015, *Ideas y Valores* 64, 159), “Poiesis del tiempo y el movimiento, una nueva mirada a la ontología aristotélica” (2014, *Universitas Philosophica* 31,63) y “Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica” (2017, *Revista Colombiana de Educación* 72).

Maximiliano Prada Dussán

Doctor en Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid. Profesor investigador de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional, programa en el cual actualmente ocupa el cargo de coordinador académico. Hace parte del grupo de investigación Filosofía y Enseñanza de la Filosofía. Actualmente participa en la investigación titulada “Escritura, filosofía y vida”. Sus áreas de interés son: enseñanza de la filosofía, filosofía medieval y filosofía de la música. Entre sus publicaciones se encuentran: “Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica” (en coautoría con Diana Acevedo. *Revista Colombiana de Educación*, 72. pp. 15-37), *Números y Signos: Filosofía de la Música en San Agustín* (Aula de Humanidades-Unicervantina, 2015), *Pensar la formación de maestros boy: una propuesta desde la experiencia pedagógica* (en coautoría con Alberto Martínez, Gloria Calvo, María Cristina Martínez y Carolina Soler. Idep, 2015),

Escritura filosófica en el marco de la educación para la paz

Introducción: hablar de paz en Colombia, el lugar de la filosofía

Aun cuando en ocasiones se acuse a la filosofía de estar al margen de los asuntos cotidianos y, en nuestro contexto, de dar la espalda al conflicto armado, lo cierto es que cada vez con más decisión desde la filosofía se han construido marcos teóricos para comprender y abrir posibles caminos para afrontar la contundencia de la violencia y la injusticia. En este texto, presentamos la perspectiva de la vida examinada como una de las líneas en las que la filosofía puede aportar a la discusión actual en nuestro país sobre el fin del conflicto interno y la búsqueda de la paz. Por eso, ofrecemos en este trabajo un punto de partida para investigaciones ulteriores, en la medida en que mostramos la relevancia de la perspectiva de la filosofía como forma de vida en nuestro contexto actual, y las potencias de la escritura como ámbito de realización de tal perspectiva. Nuestra propuesta se concentra en individuos concretos, antes que en estructuras sociales y políticas a gran escala, para llamar la atención sobre la relación que estos establecen con las creencias y nociones que afectan la vida individual y colectiva. Estas discusiones tienen su lugar en el contexto de la cultura y educación para la paz en Colombia. Nuestra apuesta consiste en señalar que la perspectiva de vida examinada abre caminos en los que la filosofía, además de las críticas y propuestas que hace frente a estructuras sociales y colectivas, acompaña y aporta a

los individuos en el ejercicio de examinar sus prácticas e ideas. Propondremos, por último, que este papel descrito se concreta en una práctica filosófica de la escritura. Así, con base en el análisis de ejemplos sobresalientes de reflexión y examen filosófico, resaltaremos algunas prácticas pedagógico-filosóficas que podrían contribuir a la construcción de la educación para la paz en nuestro país.

Desarrollaremos nuestra propuesta en tres partes. En un primer momento, caracterizaremos brevemente la perspectiva de la filosofía como modo de vida, siguiendo, en líneas generales, los planteamientos de Pierre Hadot. Posteriormente, dentro de este marco postularemos la escritura como uno de las prácticas en las que emerge este modo de filosofar. Finalmente, mostraremos algunas vías por medio de las cuales, tal perspectiva de la filosofía, por medio de la práctica de la escritura, puede contribuir a cualificar procesos de educación para la paz.

La filosofía como modo de vida

Pierre Hadot, en textos como *Qué es la filosofía antigua* (1998) y *Ejercicios espirituales y filosofía antigua* (2006), posiciona en las comunidades filosóficas la idea de que la filosofía antigua consistía, fundamentalmente, en el examen de sí mismo. En efecto, en tal período —aunque no solo en este— la filosofía no se comprendía como la expresión de una idea, una verdad o una creencia en un discurso, sino como la relación de tal discurso con el modo de vida de quien filosofa. Examinar el discurso es, pues, la puerta de entrada para hacer un examen de la propia existencia. De allí que el autor francés considerara que la filosofía puede entenderse también como un ejercicio espiritual.

No es este el lugar para hacer una caracterización detallada de la idea de filosofía como modo de vida o como ejercicio espiritual. Señalaremos solamente tres ideas que ayudan a caracterizarla y que se hacen relevantes de acuerdo con el fin que nos hemos propuesto en este escrito. Estas tres ideas son: el carácter existencial que asume la filosofía, la noción de “conversión” y una actitud de constante revisión.

El carácter existencial de la filosofía

Acostumbrados a que la filosofía se dedica al análisis de estructuras objetivas de la realidad, solemos perder de vista que ya desde la Antigüedad la filosofía también

tenía el propósito de servir de camino para que los seres humanos llevaran una vida digna o, efectivamente, humana. Los dos propósitos —el del examen de estructuras objetivas y el de una vida digna— no estaban desconectados. Por el contrario, conocer mejor la estructura de lo real, la búsqueda de la verdad o del bien tenía implicaciones directas en el modo en que cada uno comprende el mundo y el modo de situarse dentro de él. De hecho, usual y explícitamente, el conocimiento estaba subordinado al fin de una vida mejor.

Pero no bastaba con el conocimiento objetivo del mundo para alcanzar una vida mejor. El alcance del conocimiento y su proceso mismo de búsqueda reclamaban de quien emprendía la búsqueda la pregunta acerca de la relación de tales conocimientos consigo mismo. Así, la búsqueda filosófica era, a su turno, una búsqueda personal, individual y en primera persona. Se trataba, entonces, no solo de un examen sobre el mundo, sino también de quien filosofa y sus creencias e ideas. En efecto, si el examen no alcanza este dominio personal no está en condiciones de contribuir a una vida digna —no al menos desde un punto de vista individual—. En palabras de Kierkegaard, podemos decir que el gran asunto para quien filosofa no se encuentra en la elaboración o crítica de sistemas filosóficos, sino en la pregunta por la relación de sí misma(o) con tales sistemas (2007, p. 62).

Se puede afirmar que, por lo general, el mundo antiguo y medieval no separa estos dos dominios. En efecto, en tales periodos se consideraba que no era posible examinar objetivamente el mundo sin verse afectado por dicho examen. Este sentido está detrás de las propuestas formativas como la noción de *paideia*, de artes liberales y, por supuesto, del ejercicio mismo de filosofar. El examen del mundo transforma a quien lo realiza. De este modo expresa la filósofa española María Zambrano esta idea: “La filosofía persigue la verdad según la razón. Pero es un ser humano quien esto hace y sucede que puede buscarla y que puede huirla por lo pronto; la verdad transforma la vida” (2004, p. 14). A la base de esta noción se encuentra, pues, la idea de la no indiferencia frente a la verdad, al bien, a la belleza o cualquiera que sea el objeto de la reflexión. La búsqueda o la pregunta por tales objetos afectan nuestro modo de relacionarnos con ellos y, por ende, afecta nuestro modo de existencia.

El carácter existencial de la filosofía se revela, pues, en una trayectoria bidireccional: por un lado, centra la atención en el conocimiento objetivo —que puede expresarse y analizarse en los discursos— y, por otro lado, al mismo tiempo, como correlato, tal conocimiento transforma a quien lo realiza —sus modos de situarse

ante el mundo, sus creencias, sus prácticas—. ⁷⁴ De allí que filosofar implique no solo el acercamiento y la actuación en el mundo objetivo, sino una conversión personal. ⁷⁵

Noción de “conversión”

Volvamos a los textos de Pierre Hadot. En *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*, el estudioso francés rastrea el sentido general de la “conversión” filosófica en las escuelas antiguas (2009, pp. 177 y siguientes). Esta consistía en dos movimientos. Por un lado, implicaba un retorno al origen (*ephistrophe*). El neoplatonismo puede servir de ejemplo para analizar en qué consiste esta idea. En sus *Eneadas* (véase por ejemplo la *Eneada* V, 1), Plotino consideraba que usualmente vivimos de espalda a lo que nos da sentido vital. Vivimos atentos a los efectos, al mundo práctico, a lo que aparece en la superficie, pero pocas veces examinamos el sentido que ello tiene. Para realizar este examen, señala Plotino, se hace necesario volver la mirada, un cambio de dirección en el lugar hacia el cual miramos, para encontrar las conexiones y unidad —o desarticulación— de nuestra existencia. Volver al origen consiste en mirar de nuevo el ámbito de nuestras ideas, creencias, valores, etc., en virtud de las cuales nos ubicamos y relacionamos con el mundo.

74 Muestra de que esta no es solo una preocupación teórica de la filosofía es la manifiesta preocupación por la educación como factor de transformación que entidades transnacionales como la UNESCO y las Naciones Unidas han establecido como un objetivo fundamental de la construcción de paz. El texto de Diana Murcia incluido en este libro hace una reconstrucción rigurosa de estos aspectos.

75 El examen de sí no aleja a quien lo realiza del mundo circundante. Su estar en el mundo es una constante invitación a examinar la propia existencia. De la misma manera, el examen de sí redundará en el modo de estar y actuar en él. El actuar en el mundo va de la mano, pues, del autoexamen. En este sentido, se puede entender la propuesta que contiene este capítulo en relación con el texto de María Lucía Rivera recogido en esta publicación. Las seis habilidades que allí se presentan como base de la agencia no están lejos de constituir, propiciar o, incluso, ser objeto del auto-examen. Más aún, consideramos que su descripción de habilidades, en el marco de la educación para la paz sirve como estructura para llevar a cabo el ejercicio filosófico doble expresado en la idea de conversión.

Esta idea se mantiene en varios autores neoplatónicos posteriores, como San Agustín, quien en sus *Confesiones*⁷⁶ (VII) insiste en que la felicidad no está en estar fuera de sí, sino en volver la mirada hacia el interior, o en Boecio, quien relata en su *Consolación de la filosofía*⁷⁷ (I, 5) que la única manera de dejar su condición de víctima de injusticias sociales consiste en el reencuentro con la sabiduría; volver a mirar hacia ella, más que al mundo exterior de la fama, el poder o la gloria. Bajo la estructura general neoplatónica según la cual el mundo fáctico, exterior, material se origina en el mundo intelectual interior, retornar al origen consiste en volver la mirada sobre sí misma(o), donde todo aquello encuentra sentido. Examinar el mundo allí donde inicia.

Aunque para mostrar esta idea hemos tomado ejemplos del neoplatonismo propio de la Antigüedad tardía, corriente que tenía a la base una clara estructura ontológica, la idea de retorno al origen puede sostenerse sin compromisos ontológicos sustancialistas. En efecto, tal retorno indica que quien filosofa está dispuesto a ir a la raíz de los asuntos que cuestiona. Su examen no es mera curiosidad que se satisface rápidamente con algunos datos aclaratorios, sino que indaga en profundidad. En ese lugar ejerce la crítica⁷⁸.

76 Citamos aquí la obra de Agustín según la traducción de la BAC (1955). Seguimos la citación universal del autor, en la cual el primer número romano se refiere al libro específico de la obra. La referencia bibliográfica completa se encuentra en la bibliografía de este texto.

77 Citamos aquí la obra en español del filósofo romano, según la edición de Gredos (1998). Seguimos la citación universal del autor, en la cual el número romano se refiere al libro y el número arábigo, al párrafo. La referencia bibliográfica completa se encuentra en la bibliografía de este texto.

78 Durante el desarrollo de los capítulos de este libro, se encontrarán algunos comentarios realizados a los diferentes artículos, por las autoras y los autores del libro. Ángela Bejarano comenta al respecto que: esta cercanía entre filosofía y crítica ha sido trabajada por distintos autores. Parece que el ejercicio filosófico implicara el pensamiento crítico. Entendiendo por “crítico” todo pensamiento que ha sido pensado con criterios. Miguel Ángel Pérez, en su libro *Lógica clásica y argumentación cotidiana*, de 2006, afirma que esos criterios son patrones que sirven para identificar, evaluar y construir juicios. Quien piensa críticamente acepta y cuestiona posiciones con base

El segundo movimiento propio de la “conversión” consiste en el renacer, en el crear algo nuevo (*metanoia*). Este segundo movimiento es producto del primero. Se altera lo que se ha encontrado en el examen o retorno al origen. Tras el examen, el pensamiento está en condiciones de cambiar. De nuevo, Boecio puede ilustrar esta segunda característica. Tras su encuentro con la filosofía, tal como lo narra en el texto mencionado, el autor advierte que sus desgracias y malestares provenían no solo de las injusticias cometidas sobre él, cuando fue encarcelado y acusado de traición, sino que tales acontecimientos le habían hecho perder su norte vital. Su mirada se había centrado fundamentalmente en proteger su fama, pertenencias y poder, antes que en mantener su dignidad como ser humano. Tras el examen de sí mismo, por medio del cual logró constatar tal situación, relata que fue capaz de volver la mirada a aquello que le daba sentido, que era valioso para él. Esto implica volver la mirada, señala Boecio, hacia la sabiduría.⁷⁹

El caso de Agustín es también reflejo de esta idea. Este autor africano se examina constantemente con el fin de identificar el objeto que le da felicidad, aquello que busca continuamente, a veces desesperadamente. Solo tras este examen se da cuenta de que, en la mayoría de los casos, buscamos objetos caducos, que no son capaces de conectar la totalidad de nuestra existencia; de allí que no den sentido sino a una parte de nuestra vida y que rápidamente deban ser reemplazados por otros. Tal examen de sí mismo, en este caso la identificación de los objetos buscados, permite desplazar la mirada hacia otro objeto que dé mayores garantías en la búsqueda de la felicidad.

en criterios. Así pues, y dado que las lógicas, clásicas y no clásicas, se han encargado de estudiar y construir criterios para evaluar y plantear juicios, son enseñadas en las carreras de filosofía.

- 79 El examen conducente a la emergencia de nuevas ideas es de vital importancia en el contexto de una educación para la paz. En efecto, tal como lo señala Beatriz Vallejo en su capítulo de este libro, titulado “El particular tejido de la justicia transicional”, el proceso de paz requiere no solamente reparación del daño, sino, también, garantías de no repetición. Tales garantías, como lo señala la autora, requieren dejar atrás las ideas, prácticas, modos de relación, etc., que estaban a la base del daño ocasionado y generar nuevas propuestas. De no realizarse ejercicio doble —crítica y creación— bajo un esfuerzo colectivo —constructivismo social—, no es posible el cambio hacia la paz.

Tales experiencias muestran que el examen riguroso de la filosofía se ordena en torno a la transformación de quien filosofa, a su “conversión”. Para que esta se dé, es necesario alcanzar el origen que otorga sentido a la existencia. Solo así es posible un cambio de pensamiento, un renacer. Ahora bien, dentro de la vida filosófica, examinada, este no es un episodio esporádico. En su lugar, la filosofía es el examen constante de nosotras y nosotros mismos, tras la idea de que somos seres inacabados. Esto da lugar a la tercera característica que queremos señalar.

Actitud constante del filosofar

La manera más frecuente de hablar de filosofía como forma de vida se refiere a un modo de estar en el mundo que se practica continuamente y que afecta toda la existencia (Hadot, 2006, p. 236). La propuesta de la vida examinada está vinculada justamente con la práctica de la reflexión y del pensamiento que redundan en una actitud filosófica ante la vida. En este contexto surgen diferentes opciones para entender la vida examinada, como por ejemplo aquella que determina como finalidades de la reflexión filosófica acceder a la impasibilidad (ataraxia), el sosiego del espíritu, la contemplación y la consciencia de la pertenencia al cosmos, etc. A la base de lo anterior se encuentra la idea de que la filosofía tiene que ver con la manera en que vivimos y la felicidad (eudaimonia) en sus diferentes maneras de ser comprendida y buscada.

Con el fin de aclarar el sentido de examen que consideramos que la filosofía puede aportar a la construcción de paz, acudimos a la propuesta de la vida examinada desde un punto de vista socrático. Según esta línea de interpretación, la filosofía se considera una actividad constante de ponerse en cuestión y atender a sí misma o a sí misma, como un camino hacia la sabiduría (Platón, *Apología*, 29e1).⁸⁰ Hasta cierto punto el mero preguntarse es la actitud filosófica misma que espera verse reflejada en la acción concreta de quien cultiva una vida filosófica. No obstante, la reflexión no parece ser un fin en sí mismo; llevada al infinito no conduce propiamente a la sabiduría, salvo quizás al reconocimiento de la propia ignorancia. Aunque dicho

80 La citación de las obras de Platón se hace según la edición del texto griego de Jhon Burnet (1900-1907). Se indica el nombre del diálogo, la página y la línea según esta edición. Usamos aquí la traducción al español de Julio Calonge, Emilio Lledó y Carlos García Gual de la Editorial Gredos, referenciada en la Bibliografía.

reconocimiento es característico de esta línea socrática, hay actitudes positivas que le dan contenido a la manera de vivir filosófica y se derivan de la reflexión. Tal es el caso de la actitud ante la muerte. El temor a morir es purgado por la reflexión filosófica, pues no es posible saber si la muerte es un bien o un mal, ante lo cual es más sabio perseguir lo que sí está a nuestro alcance en la realización del bien y la evasión del mal (Platón, *Apología*, 28b - 29c). Entonces, la sabiduría en cuestión no depende estrictamente de contenidos discursivos aplicables a la vida, sino que la reflexión, siendo ella misma una praxis o una actividad,⁸¹ implica actitudes que involucran el resto de la vida, como no temerle a la muerte. Se puede notar, en cualquier caso, que la sabiduría en cuestión no está propiamente vacía: consiste como mínimo en la búsqueda de la vida justa y buena, y por ello en la evasión del mal y la injusticia⁸².

¿Podemos evadir algo que ignoramos qué es?, ¿podemos buscar algo que ignoramos qué es? Hannah Arendt habla justamente de la relación entre *theoria* y *prâxis* con una inquietud que tiene que ver con su trabajo en Jerusalén en el juicio contra Adolf Eichmann. Su pregunta es si acaso la capacidad de pensar (*thinking*), el hábito de examinar y reflexionar, puede condicionarnos para no hacer el mal (*evildoing*) (Arendt, 2003, p. 160). En este contexto, ella nos recuerda la distinción kantiana entre pensar y saber (*thinking and knowing*): se trata de la diferencia entre la razón como la urgencia de pensar y entender, y el intelecto que busca un conocimiento cierto y verificable. El problema es que las preguntas vitales, aquellas que demanda con urgencia la razón, no podrán hallar una respuesta cierta; podemos aspirar a pensarlas, pero no a saber de ellas. Así, el ámbito que le corresponde al pensamiento y sus implicaciones en la vida buena quedan relegados a un terreno de incertidumbre en términos de conocimiento. No obstante, la perspectiva socrática implica una

81 Para una consideración un poco más detallada de lo que es una praxis, ver el capítulo de María Lucía Rivera en el presente libro.

82 En su texto incluido en este libro, Ángela Bejarano sitúa el concepto de “razonabilidad” en el núcleo de la participación democrática. Este concepto implica no solo el examen del mundo fuera de mí, sino de mis propias ideas, lo cual, a su turno, como señala la autora, no es un asunto meramente cognitivo, sino también emocional y vital. El concepto presentado allí sirve así para comprender una de las dimensiones de la vida examinada: la autocrítica lógica. Desde allí podremos preguntar: ¿son razonables mis ideas sobre el mundo, la muerte, mi relación con el otro, el bien o la justicia?

conciencia de dicha incertidumbre.⁸³ El carácter aporético de los diálogos socráticos, por ejemplo, es sobresaliente; lo que deberíamos saber para actuar bien está siempre en un terreno movedizo ante las contundentes preguntas de Sócrates, al punto que la interrogación no podría llegar a feliz término. Sócrates no sabe la respuesta a sus preguntas, al menos en los diálogos denominados socráticos, lo que parece incluso sugerir que no hay tal respuesta. La práctica de la filosofía consiste entonces en adoptar una actitud constante de interrogación y búsqueda de nuevas preguntas y ocasiones para el pensamiento conducentes a una vida examinada.

Escritura

La historia de la filosofía es también la historia de los modos y formatos en que esta se ha construido y expresado: es también la historia de los textos filosóficos como escenarios donde esta se ha hecho posible, se ha abierto camino. Examinar, pues, las distintas corrientes y autores que han nutrido este campo de conocimiento invitan a

83 María Lucía Rivera comenta al respecto que: sobre esta manera de concebir el pensamiento, considero importante resaltar la dimensión eminentemente política (en su sentido más básico, siguiendo a Arendt, como aquello que es común a las personas que viven en un mismo mundo) de aquello que puede suscitar el pensamiento, incluido en estas “preguntas vitales”. Traigo a colación un fragmento del texto de Ángela Uribe “Racionalidad y autodeterminación” (2002), publicado en *Ideas y Valores*, 118, p. 14:

Preguntas como estas pueden ser formuladas de manera que su sentido se entienda como estrechamente relacionado a aquél contenido en preguntas como ‘¿cómo debo vivir?’, ‘¿qué tipo de persona quiero ser?’ Una vez que se tiene claro que la racionalidad práctica no solo procede para buscar la satisfacción de determinados deseos, sino también para evaluar esos deseos y esos fines con base en criterios que respondan a la pregunta acerca de quién se quiere ser como persona, entonces se ve en qué medida conocerse a sí mismo sugiere una dimensión moral. El querer ser como persona de una determinada manera y no de otra tiene implicaciones morales, pues las decisiones sobre el curso de la propia vida suelen comprometer no solo a la propia vida sino también a la vida con los otros y de las otras. El que se reconozca este hecho forma parte de la orden délfica.

indagar el modo en que diversos tipos de formas de vivir y pensar se expresan, a su turno, en diversidad de géneros literarios y filosóficos.

A este respecto, aunque no podemos sostener que exista una conexión causal entre un determinado tipo de vida y un género específico de escritura, sí es posible afirmar que la multiplicidad de elementos que constituyen los tipos de discurso filosófico y elementos —como el tiempo, el lugar, la emergencia del yo, la relación del autor y del lector con la obra, entre otros— exigen romper la idea de que la filosofía se escribe en un solo género —cualquiera que este sea—. En su lugar, los géneros literarios abren nuevas posibilidades de construcción y expresión del pensar filosófico. A este respecto, vemos que a pesar de las exigencias de la academia contemporánea, la filosofía no solo se ha escrito en *papers*, sino que hay muchos casos en que se ha escrito y se escribe hoy en otros géneros: diálogos, cartas, meditaciones, escolios, aforismos, novelas, ensayos, etc.

Para acercarnos a este asunto, inicialmente analizaremos un caso que nos permite ilustrar el modo en que el examen filosófico, como una actitud ante la vida, se lleva a cabo por medio de la escritura. Mostraremos el ejercicio del examen, aquello que se examina y cómo el examen permite afrontar o dar sentido a la experiencia de la vida en común. Esta ilustración es parcial y responde al objetivo de ejemplificar el uso de la escritura dentro de la línea de la filosofía como forma de vida, y nos permite con esto introducir las potencias transformadoras y creativas de la escritura filosófica.

Meditaciones cartesianas, autorreflexión y conocimiento

En el *Discurso del método* Descartes afirma que su búsqueda de “aprender a distinguir lo verdadero y lo falso” está vinculada con un interés por “ver claro en los actos y andar seguro por esta vida” (Adam y Tannery, VI, p. 10)⁸⁴. La escritura de las seis meditaciones cartesianas es un recurso productivo, o un mecanismo, en el cual quien filosofa atiende a sí mismo en respuesta a una inquietud que le interpela vitalmente. Lo anterior, de manera tal que quien filosofa se constituye a sí mismo en dicho proceso de escritura. En el caso de Descartes, esta búsqueda tiene que ver con

⁸⁴ La obra de Descartes se cita según la edición canónica de Charles Adam y Paul Tannery, la referencia contiene el tomo de dicha edición y la página. Las traducciones al español citadas se encuentran en la lista de referencias al final del capítulo.

la posibilidad de distinguir lo verdadero y lo falso, como una condición para llevar una vida de claridad y estabilidad. A juicio de Descartes, esta es la tarea más urgente y elevada a la que puede aspirar un ser humano (Adam y Tannery, pp. 360-361). El sentido de atender a sí mismo para Descartes, a través de la escritura filosófica, toma una forma especial en la meditación. Resaltaremos dos elementos que sirven de ilustración de lo dicho hasta acá.

En primer lugar, la meditación exige cierta disposición de quien filosofa. Se exigen condiciones anímicas, como la tranquilidad vinculada además a la madurez y el sosiego, y condiciones materiales, como la comodidad. La disposición principal es una atención aguda y completamente entregada al ejercicio meditativo. Lo primero que hace la meditación cartesiana es exigirnos ser conscientes de la manera como estamos dispuestos ante el ejercicio; sin esto no podemos hacer realmente la meditación. Hay que notar que se trata de un ejercicio o de algo que uno hace, que impone además unas condiciones propias, que debe determinar quién medita o filosofa. Estas condiciones involucran la particularidad o individualidad de quien filosofa, su historia, su contexto, sus deseos y expectativas, sus miedos, etc.⁸⁵

En segundo lugar, aquello que se hace en la meditación se hace sobre sí mismo, es decir, sobre quien filosofa. No hay una distinción entre quien recibe la acción y quien la realiza; Descartes actúa sobre sí mismo mientras medita. Esta acción tiene como objeto principal las creencias, y entre ellas, las falsas; como Descartes no cuenta con un criterio para la distinción entre creencias verdaderas y falsas antes de la meditación, se propone este objetivo en esta. Pero lo importante del proyecto es que encontrar el criterio buscado permitirá reformar las creencias, o dicho de otra manera, constreñirlas a un ámbito específico, a saber, el de la verdad. En este proceso, el lugar por excelencia en el que se actúa es el hábito o la costumbre, las creencias pertenecen allí, de modo que la reforma del hábito es la reforma de las creencias. En últimas, la meditación es un ejercicio de control y dirección de las fuerzas irreflexivas o espontáneas que nos conducen a afirmar cosas cuya verdad desconocemos; el hábito y la costumbre fortalecen dicha tendencia. Dada la fuerza del hábito, se requiere

85 Como se sugiere en el capítulo de Diana Parra recogido en este libro, la conexión entre la performatividad y el discurso tiene la potencia de alterar los imaginarios tanto colectivos como de primera persona e incidir sobre las condiciones victimizantes o de opresión que en los discursos hegemónicos pasan desapercibidos.

radicalidad y contundencia para dirigir la meditación, se requiere además una actitud y disposición apropiada.

El caso de la meditación se ha tomado como modelo de las tres condiciones descritas, aunque bien habríamos podido tomar otros modelos. En primer lugar, el comienzo del filosofar se presenta por una urgencia vital y tiene por ello una dimensión existencial. En segundo lugar, la meditación en cuanto actúa sobre quien medita implica una “conversión”, el sujeto se ve transformado por el proceso de pensamiento y reflexión. En tercer lugar, la meditación está atravesada por una actitud constante de reflexión. Todos estos elementos son puestos en práctica en la escritura de las meditaciones y mediante su apelación a la disposición de quien filosofa y al hecho de que la meditación actúa sobre la persona transformando su vida, sus creencias y sus hábitos. Son estos los elementos que queremos destacar como aplicaciones de la vida examinada en la escritura filosófica. Justamente a partir de estos elementos es posible proponer y pensar formas de practicar la filosofía que vinculen el pensamiento filosófico con las demandas del contexto vital que nos convoca; para todo ello una escritura orientada a la transformación de sí resulta un ámbito de acción muy apropiado.

Una práctica vital de la escritura

En este apartado queremos indicar que el sentido transformador de la escritura filosófica nos da luces sobre los aportes que la filosofía puede hacer a nuestro contexto colombiano apelando a una experiencia llevada a cabo en la Universidad Pedagógica. Nos interesa resaltar justamente el sentido en que la escritura tiene un poder transformador sobre quien escribe y reflexiona.⁸⁶ Esta transformación está atravesada por

86 La práctica aquí reseñada puede verse como una de las posibilidades para salir de los fallos de los primeros intentos que se dieron en torno a la educación en Derechos Humanos (DH). En efecto, tal como lo señala Diana Murcia, en su capítulo incluido en este libro, un enfoque educativo centrado en la transmisión de contenidos no tiene suficiente capacidad de transformar ideas, prácticas y estructuras que han estado a la base de la violación de los DH. Así, la autora muestra la necesidad de dar un giro hacia el paradigma del aprendizaje en esta materia. En esta misma línea se encuentra la propuesta de María Lucía Rivera, en su capítulo recogido en este libro, al aludir a la necesidad de que el objeto de la educación sea la praxis. El laboratorio de escritura se dirige en esta dirección, en tanto su núcleo es la construcción que hace quien forma parte de esta dinámica y no la repetición de contenidos.

una dimensión creativa de la escritura que permite a las personas abrir posibilidades de comprensión de sí mismas de una manera situada.

En el proyecto de investigación “Escritura, filosofía y vida” de la Universidad Pedagógica abrimos un espacio de reflexión y exploración por medio de la escritura inspirados en casos como el descrito en el apartado anterior.⁸⁷ Estábamos a la búsqueda de una dimensión que nos permitiera articular la pregunta por la filosofía como forma de vida con los procesos educativos. El resultado de esa búsqueda fue el reconocimiento de que la escritura es uno de los lugares en los que, en concreto, la filosofía se realiza como praxis vital. La escritura reúne la inquietud por la filosofía como actividad, pone en marcha y en acción a la teoría y permite que las personas se pongan en cuestión a sí mismas; de esta manera, la práctica de la escritura abre espacios para conocerse y hacerse cargo de sí misma y sí mismo.

Esta perspectiva surge de algunas experiencias que se presentaron en los espacios académicos del proyecto en la Licenciatura en Filosofía en 2014, del cual hace parte el laboratorio de escritura realizado en el mismo año. En el seminario no solo se analizaron componentes escriturales en los textos filosóficos para poner de manifiesto la dimensión vital de las preguntas filosóficas tradicionales, sino que dichos textos fueron además una excusa para explorar las preguntas e inquietudes de los mismos estudiantes, fomentar la capacidad de creación y apropiación de los problemas filosóficos en primera persona, por medio de estilos y géneros de escritura diversos.

En estos espacios nos concentramos en las exploraciones de las y los participantes con miras a configurar una experiencia vital por medio de la escritura filosófica, involucrando por eso sus vidas cotidianas, los problemas que les interpe-
lan filosóficamente, y la búsqueda de una voz propia o de un estilo —que empieza incluso en la imitación de estilos usados por filósofas y filósofos canónicos, como meditación, ensayo, discurso, aforismos, entre otros—. Esta exploración involucró un componente alto de creatividad y de apropiación de los problemas. Como parte

87 Se encuentra en preparación un libro resultado de esta investigación en el que se elabora detalladamente la metodología y los resultados obtenidos del laboratorio de escritura y otros espacios del proyecto de investigación. Las limitaciones de espacio de este capítulo nos obligan a remitir al lector o lectora interesada en ampliar esta experiencia y su análisis al libro que esperamos poner pronto a disposición del público.

de este proceso se creó un blog para la publicación y discusión de los ejercicios de escritura realizados.⁸⁸ Una de las cosas más destacables de esta experiencia de exploración en la escritura es que emergen dimensiones personales y vitales en relación con temas que podrían parecer en primera instancia demasiado abstractos y alejados de la cotidianidad de un o una estudiante de hoy en día en el contexto colombiano. Esta capacidad de la escritura para vincular a quien piensa con su particularidad y contexto es muy valiosa para los propósitos de la búsqueda de la paz, por cuanto promueve la búsqueda de una voz propia y el rechazo de un sistema que anula la diversidad de versiones y de voces en el tejido de los relatos sociales.

Los esquemas homogéneos para encuadrar el pensamiento de las personas nos hacen perder la riqueza de las historias individuales y colectivas. Partimos de la base de que no es posible hacer una escritura neutral, que carezca de una forma estrechamente vinculada con las capacidades expresivas del texto, con su contenido (Lang, 1983, p. 15). Por eso la fuerza expresiva de la escritura nos permite apelar a la importancia de hacer de los textos escritos expresiones de la particularidad de las personas que vivimos en nuestro país. Invitamos a quien escribe a involucrar su propia disposición ante el acto de escribir y ante sí misma y sí mismo; también es una invitación a ponerse a sí misma y a sí mismo en cuestión por medio de la escritura, y esto implica involucrarse en el proceso, ser parte activa de este.

La escritura tiene una dimensión performativa (Lang, 1983, p. 50) en la cual quien escribe le da forma a un universo de sentido y se consolida por medio de la escritura, pues la autora o el autor es también, al mismo tiempo, producida(o) o creada(o). Quien escribe es activa(o), realiza acciones o hace cosas con las palabras, e invita a quien lee a tomar su lugar y por tanto a actuar.⁸⁹ Lo anterior viene de la mano de un empoderamiento de quien escribe sobre su propia historia, sobre su capacidad de contar su vida, sus angustias y deseos, o de contar quién es y darse a sí misma o a sí mismo nuevas posibilidades de autocomprensión y de comprensión del propio contexto. Este es un proceso que debe ser constante y que no busca más que poner en movimiento la capacidad de reflexión como una capacidad creativa; en oposición

88 Se puede encontrar en: <http://escriturayfilosofia.blogspot.com.co/>

89 Respecto de este punto, el desarrollo de la teoría de la performatividad en el texto de Diana Parra puede resultar un complemento interesante al introducir la variable de género en la construcción identitaria de las y los autores en la escritura y la lectura.

a una visión pasiva o receptiva de esta por medio de estructuras autoritarias que determinan a las personas de antemano cómo deben pensar y cómo se deben sentir respecto de quiénes son y las cosas que han vivido. La propuesta consiste entonces en recurrir a la dimensión transformadora y creativa de la escritura filosófica como algo que puede estar al alcance de todas las personas.

Para referirnos a la experiencia llevada a cabo utilizamos la noción de “laboratorio de escritura”. Con ella se quiere dar a entender que el oficio de escribir es una práctica que supone un ejercicio, la puesta en juego y perfeccionamiento de habilidades, pero, sobre todo, tal como lo hemos descrito, invita a un continuo pensar. Se privilegia esta noción porque se refiere a un espacio propio para el constante examen de pensamiento. El laboratorio de escritura no es un espacio donde se presenten constructos acabados y que están dispuestos a ser aplicados o asimilados; es, en cambio, el lugar de su construcción permanente. De este modo, la escritura no es entendida a partir del valor e impacto de su resultado, sino a partir del potencial que tiene de activar y permitir el transcurso del pensamiento: es por ello un lugar de transformación.

Conclusiones: el fomento de la vida examinada y la búsqueda de la paz

Para terminar, la puesta en marcha de estas consideraciones consiste en mostrar cómo la vida examinada puede contribuir al trabajo directo y personal con los individuos, en particular con estudiantes del sistema de educación superior. Para eso los diversos recursos de la escritura filosófica presentados en los apartados anteriores abren espacios que permiten invitar a las y los estudiantes a adoptar una actitud reflexiva, así como a poner en cuestión creencias y nociones que afectan la vida en común en un contexto de conflicto armado a la vista de la posibilidad de una salida negociada de este.

La vida examinada nos ha permitido vincular la reflexión con la vida. Dados los retos de la vida en comunidad en medio del conflicto armado creemos que la invitación a la reflexión, que excede el ámbito de la mera teoría y se asienta en la vida cotidiana, resulta valiosa y necesaria. En efecto, la reflexión, como vida examinada, enfoca el trabajo en el carácter particular y único de las personas, y la diversidad que les es inherente. Su función es ponernos en cuestión, a cada uno, directa y personalmente; somete a duda e interrogación nuestros prejuicios, nuestros hábitos de

pensamiento, nuestros modos de relación, entre otros. A partir del examen riguroso, la reflexión filosófica ayudaría a descubrir raíces, ideas instaladas y profundas sobre nuestros modos de relación y darnos criterios para modificarlas o desecharlas en caso de considerarlas incorrectas o inadecuadas para la vida en común.

La propuesta de la vida examinada nos recuerda, a su vez, la capacidad de transformación de la reflexión. En efecto, llevar a concepto los principios que han guiado nuestro modo de vida, esto es, verlos, nos permite examinar, cuestionar, poner en tela de juicio, incluso, tomar distancia de tales principios. Es por ello que permite una transformación, una conversión. Este movimiento estaría asociado con una dimensión creativa y expresiva de la vida humana, toda vez que tomar distancia de las ideas que nos han guiado nos lleva a crear nuevas posibilidades de pensar y actuar. Esto nos permite abrir diversos caminos de acción, recorrer rutas que desconocíamos y construir juntos otros mundos posibles.

La experiencia que reseñamos del Laboratorio de escritura tuvo su eje en rastrear y propiciar la emergencia de las y los autores, de su voz, del yo que escribe y piensa. Hay que reconocer que la emergencia de quien escribe no es el único objetivo que es posible alcanzar por medio de la práctica de escritura propuesta. Por ejemplo, la escritura contribuye a objetivar y fijar el mundo de quien escribe, de tal modo que se hace visible para otros y para sí misma(o) en este proceso de fijar. Este paso, que se consolida en el género de la confesión, este distanciamiento, resulta necesario para cuestionarse a sí mismo y a los demás. A su vez, la práctica constante de este género puede mostrar el rumbo de las transformaciones y búsquedas de cada quien. Otros ejemplos, quizás más conocidos, son la ficción y la poesía; en estos, la imaginación es una de sus fuentes y entra en escena la capacidad de deshacer la realidad tal como es y dar forma a una nueva. Estos géneros propician el tránsito del ser dado al poder ser (Ricoeur, 2002, p. 108). Con estos ejemplos nos interesa insistir en la escritura como un espacio de reconstrucción y transformación de sí. Lo que aquí presentamos es tan solo una mirada inicial de una propuesta que esperamos ampliar y desarrollar detalladamente en otros espacios, pero que confiamos puede servir de inspiración y referente para prácticas e investigaciones en educación para la paz realizadas desde la filosofía.

Bastan estas reseñas y ejemplos para mostrar que es posible enlazar los procesos de escritura, la perspectiva de filosofía como modo de vida y la educación para la paz. Esto nos permite señalar o dejar abierto un posible ámbito de acción de la filosofía en nuestro contexto actual. Como síntesis, podemos decir que la educación

para la paz requiere una transformación personal puesto que no es suficiente simplemente esperar los resultados de un diálogo realizado por otros para emprender la búsqueda de nuestro lugar en este proceso. Así mismo, es necesario entendernos como sujetos en constante búsqueda, indagación y transformación que conviven con otros sujetos en procesos similares con quienes tejemos y entretejemos nuestras narrativas y nuestras vidas. Entonces, podemos pensar en que una vida examinada y compartida pueda estar conducida y alimentada por la escritura. La educación para la paz puede ser, no solo metafóricamente, escribir una nueva historia de nuestro país.

Bibliografía

- Adam, C. y Tannery, P. (eds.). (1996). *Oeuvres de Descartes*. París, Francia: Vrin.
- (2005). *Discurso del método y meditaciones metafísicas*. Madrid, España: Tecnos.
- (2009). *Meditaciones de la filosofía primera. Seguida de objeciones y respuestas*. J. A. Díaz (trad.). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Arendt, H. (2010). *La condición humana*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- (1978). *The life of the mind*. (Vol. I-II). Nueva York, Estados Unidos: Harcourt, Inc.
- (2003). *Responsability and judgement*. Nueva York, Estados Unidos: Schocken Books.
- Boecio, M. S. (2009). *La consolación de la filosofía*. Madrid, España: Akal.
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid, España: Ciruela.
- (2009). *La filosofía como forma de vida: conversaciones con Jeannie Carlier y Arnold I. Davidson*. M. Cucurela (trad.). Barcelona, España: Alpha Decay.
- (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* E. Cazenave (trad.). Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.
- Kierkegaard, S. (2007). *Johannes Climacus o el dudar de todas las cosas*. (Patricia, C., trad.). Buenos Aires, Argentina: Editorial Gorla. (Obra originalmente publicada en 1843, bajo el título *Johannes Climacus o De omnibus dubitandum est*).
- Kwak, D. J. (2012). *Education for self-transformation*. Nueva York, Estados Unidos: Springer.

- Lang, B. (1983). *Philosophy and the art of writing*. Londres, Inglaterra: Asociated University Press.
- L'homme, A. (2005). Entre concept et métaphore: existe-t-il une écriture spécifiquement philosophique? *Rue Descartes*, 50, 59-73.
- Platón. (1981) *Diálogos*. Vol. I. (J. Calongue., E. Lledó., C. García, trads.) Madrid: Gredos. (Obra originalmente publicada en 1903 por Oxford University Press.).
- Plotino. (1998). *Enéada* V. (Jesús, I., trad). Madrid: Gredos. (Biblioteca clásica Gredos, 256).
- Prada Dussán, M. (2015). *Signos y números: filosofía de la música en Agustín de Hipona*. Bogotá, Colombia: Editorial Aula de Humanidades y Unicervantina.
- (2009). Entre las máquinas y los entornos: la idea de tecnología para la enseñanza de la filosofía en la posmodernidad. *Revista Pedagogía y Saberes*, 31, 44-51. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- San Agustín (1955). "Confesiones". En: *Obras completas de San Agustín*. Tomo II. (Ángel C.V., trad). Madrid: BAC. (Obra publicada originalmente en español en 1654).
- Van Hooft, S. (2002). Philosophy and the care of the self: a literature survey. *Sophia*, 41(1).
- Zambrano, M. (2004). *La confesión*. Madrid, España: Siruela.



María Lucía Rivera Sanín

Filósofa y doctora en filosofía de la Universidad Nacional de Colombia. Profesora e investigadora asociada al Departamento de Bioética en Bogotá. Investiga en las áreas de filosofía práctica, con interés especial en éticas neoaristotélicas, teoría de género y teorías de la justicia. Actualmente participa en proyectos de investigación sobre educación para la ciudadanía y la participación y educación para la paz, con grupos de la Universidad El Bosque. Entre sus publicaciones se cuentan (La protección de la vida del que no ha nacido) (2010, *Saga*, 22), *Situando y sintiendo experiencias estudiantiles: aportes para una universidad más inclusiva y equitativa desde una perspectiva interseccional* (2014, Universidad Nacional de Colombia) e *Interseccionalidad e inclusión en la educación superior: consideraciones sobre la Universidad Nacional de Colombia* (2016, *Pedagogía y Saberes*, 44).

Educación y agencia: consideraciones sobre el desarrollo de la praxis⁹⁰

Introducción

El ejercicio de la ciudadanía, especialmente en un contexto de posconflicto, requiere del desarrollo de ciertas habilidades agenciales dirigidas hacia lo social y político. Considerando que la ciudadanía es una actividad pública, intersubjetiva y constructiva, llevarla a cabo no se limita a la posesión de ciertos contenidos teóricos o a la aplicación de códigos de conducta, sino que requiere de la constitución de sujetos capaces de percibir, razonar, reaccionar emotivamente, juzgar, imaginar, reflexionar y concebirse a sí mismos y a sí mismas como agentes de maneras que promuevan la construcción y perpetuación de una sociedad que tiende a la paz. Actualmente se ha planteado la necesidad de diseñar una Cátedra para la Paz que sirva como herramienta educativa para configurar o construir una cultura de paz adecuada para

90 Este texto es una continuación de algunas intuiciones esbozadas durante mi investigación doctoral titulada *Carácter moral y responsabilidad: sobre un sentido de ser agente de sí mismo*, con el Departamento de Filosofía de la Universidad Nacional de Colombia. En tanto, se resumen aquí temas que se tratan en mayor detalle en el trabajo referido, y se enfocan y complementan en el contexto particular de la reflexión sobre la educación para la paz. Agradezco a las y los colegas participantes en este tomo por sus contribuciones e inquietudes, que han enriquecido enormemente lo que aquí se presenta.

el posconflicto colombiano. Si bien la formación de ciudadanos para la paz no debe pensarse como estando circunscrita a un marco de posconflicto, es necesario pensar en este momento como una ocasión apropiada para avanzar discusiones urgentes e importantes aun al margen de una finalización del conflicto armado en Colombia.

Escribo este texto con el objetivo de mostrar que para pensar la educación para la paz como un componente curricular es necesario tener en cuenta la dimensión irrenunciablemente práctica y activa de lo que es ser un ciudadano y, por tanto, dirigir esfuerzos hacia la promoción de habilidades agenciales. Para esto mostraré, en primer lugar, una forma de concebir la agencia basada en una interpretación de la ética aristotélica. Señalaré las seis capacidades agenciales que considero el núcleo de cómo nos movemos en el mundo y mostraré que existe una doble direccionalidad de construcción entre el contexto y el carácter de los agentes, que revela la importancia de pensar en una educación para la paz. A la par de ello, haré algunas menciones sobre mecanismos o herramientas aplicables desde un contexto educativo para el desarrollo de las habilidades en cuestión.

Educación y Política

Hay una relación importante entre la educación y el ejercicio de la ciudadanía que no es apenas de equivalencia, pues aunque recibir educación puede constituir una manera de ejercer la ciudadanía, no agota lo que es “ser ciudadano”; tampoco de causalidad directa, pues es posible ejercer la ciudadanía a pesar de no haber hecho parte de procesos educativos formales o institucionales. Aun así, es evidente que los procesos formativos, tanto formales como informales, juegan un papel fundamental en configurar y delimitar los espacios y posibilidades de agencia política, social e individual de las y los miembros de una comunidad política. La pregunta por el lugar de la educación en la conformación de cuerpos políticos fuertes y, consecuentemente, de ciudadanos capaces de componerlos, ha sido una fuente constante de discusión al menos desde el contexto griego clásico. Bien sea porque se asume que la educación es una propedéutica o preparación para la vida política, o porque se piense que es en sí misma ya un ejercicio de lo político, las diversas articulaciones y mutuas modificaciones que puedan plantearse entre ambas actividades han sido fuente de constantes y urgentes discusiones. No me ocuparé aquí de hacer una reconstrucción de la historia de la relación entre la filosofía de la educación y la filosofía política, sino que asumiré la existencia de un vínculo indisoluble entre ambas ramas de la filosofía práctica.

Cabe decir, no obstante, que estas discusiones se han dirigido a especificar conceptualmente las condiciones apropiadas para diseñar e implementar un proceso educativo conducido hacia un fin previamente definido. Es decir, han sido preguntas por las condiciones pedagógicas para la formación de ciudadanos autónomos, o de ciudadanos políticamente virtuosos, o de la educación pensada como el desarrollo de un conjunto de competencias propias de sujetos que participan de una democracia. En varios respectos, esta es una manera de concebir la educación para la paz como una educación política —en el sentido más amplio del término—, una educación para la ciudadanía.

Por otra parte, y no de menor importancia, las preguntas se dirigen a determinar o dar alguna forma a ese fin que se persigue a través del proceso educativo. Esto es, se ocupan de analizar las condiciones que determinan qué sea el bien común —si es acaso la justicia social, o la convivencia, o el desarrollo humano—, especificando la normatividad general —moral, política o jurídica— que ha de regir los conceptos involucrados. Estos dos aspectos, aunque conceptualmente diferenciables en un texto como el que aquí presento, no son en realidad disociables, pues especificar qué —o cómo— queremos enseñar —o aprender— depende de qué consideramos “el bien” que queremos perseguir.

Para decirlo de forma muy general, las consideraciones políticas y filosóficas sobre qué sea la paz, o una cultura de paz no pueden dejarse de lado al abordar la pregunta pedagógica relativa a la construcción de paz, pues es a la luz del fin que se proponga como deseable que es posible estructurar minuciosamente las perspectivas y prácticas pedagógicas y los procesos didácticos a llevar a cabo. De igual forma, la noción de paz que resulte operativa en los debates políticos y teóricos debe reflejar no solamente el compromiso práctico de formar para esa paz, sino que debe contemplar las posibilidades pedagógicas, didácticas y vivenciales como parte inseparable de su aparataje teórico. No nos sirve pensar apenas en una paz meramente teórica, ni nos sirve una práctica ajena a la conceptualización.

El actual contexto colombiano, con un fin dialogado de una parte del conflicto armado, abre la pregunta urgente sobre qué tipo de paz estamos considerando necesaria para los años venideros. Sin duda, la finalización de las balas entre dos bandos —que no son actualmente los únicos, ni han sido históricamente los únicos— constituye un fin —tanto en el sentido de terminación como de objetivo— al cual aspirar, pues es indudable que acabar con un tipo de violencia es más deseable que su continuación. No obstante, limitar la noción de “paz” a un cese a la lucha de bandos es ingenuo y terriblemente inconveniente. La pregunta por la paz —o las paces— en

Colombia exige de mucho más que la conciliación de las voluntades sentadas en una mesa.⁹¹ El avance hacia lo que ha sido llamado una “paz dialogada” requiere de la implementación de un número significativo de políticas transicionales de justicia, reparación, reconciliación, así como de la transformación de condiciones, que no son exclusivas del conflicto mismo, que configuran las maneras de pensarnos a nosotros como colombianos. Ambos procesos exceden el alcance de lo que en una mesa de concertación pueda lograrse.

Algunas condiciones básicas para una educación para la paz

En el presente texto no me ocuparé directamente de definir qué debemos entender por “paz” para Colombia en el marco del fin del conflicto, pero asumiré ciertos aspectos básicos que considero necesarios para pensarla. Quepa decir que esta enumeración no pretende ser exhaustiva, ni es particularmente detallada; busco con ella, simplemente, estructurar un marco de discusión en el que la educación se muestre como un proceso de formación de ciertas habilidades para comprender nuestra situación dentro de y tras el conflicto.

En primer lugar, partiré de la idea de que una posible distinción entre la finalización del conflicto y la paz tiene que ver con la diferencia entre los actores o agentes involucrados en ambos procesos. Mientras que el primero puede pensarse como un logro entre el Gobierno colombiano —las fuerzas armadas y demás agentes institucionales que configuran las políticas sociales, económicas y judiciales relacio-

91 Es evidente que la comprensión de las voluntades sentadas en la mesa de diálogo —como una versión reducida de las voluntades políticas en un proceso de reestructuración de acuerdos sobre cómo vivir juntos— no puede asumir una versión simple de “representatividad” en la que todas las versiones sobre la paz estén representadas. Esta dificultad no debe pensarse como radicando simplemente en la aplicación de la representación en el actual contexto —es decir, no creo que deba entenderse como siendo problemática porque no estamos ni podemos estar todos y todas en el diálogo adecuadamente representados—, sino como llamando la atención sobre la noción misma de la representatividad en los acuerdos. La razonabilidad que la perspectiva rawlsiana exige de las posturas en negociación parecería servir de respuesta a tal problema, pero trae consigo otras dificultades que vale la pena tener en cuenta.

nadas con el conflicto— y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), el segundo debe ser pensado necesariamente como un proceso que involucra a la sociedad colombiana en pleno: tanto a todas las personas directamente involucradas en el conflicto —combatientes y las víctimas—, como a las y los demás testigos, ciudadanos y ciudadanas que constituimos el país. Esto, por supuesto, involucra también hacer consideraciones sobre futuras y futuros ciudadanos, así como contemplar la participación de la comunidad internacional y otros agentes no involucrados en la lucha armada.

Esta distinción resulta pertinente, pues al considerar la historia de los conflictos, los acuerdos y los procesos de finalización de estos, es evidente que el cese a la lucha armada no es, por sí misma, equivalente a una construcción de una sociedad pacífica, o a una paz sostenida.⁹² Por este motivo, la discusión sobre el lugar de la educación —tanto en contextos formales como informales— es central en lo que entendamos por “paz”: si la creación de una cultura pacífica —o, al menos, de una que privilegia o promueve prácticas sociales, políticas, económicas y éticas que se alejen de aquellas que son propias del conflicto— involucra a los y las ciudadanas como un grupo múltiple, complejo y activo, es decir, si la paz debe ser el resultado o la manifestación de ciertas actividades o prácticas, entonces resulta fundamental preguntarnos por cómo motivar, dirigir o incrementar las posibilidades de ese tipo de agencia. La apuesta que este texto, como los que acompañan el resto de este volumen y otras

92 Pensemos por ejemplo en cómo el desmonte de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) y el proceso transicional de “Justicia y Paz” generó unas condiciones jurídicas y políticas adecuadas para un cambio de escenario de violencia que, aunque cambió las condiciones fácticas del conflicto armado, no implicó el paso hacia una sociedad pacífica, ni ha sido el fin de ciertas lógicas y dinámicas discursivas que fomentaron la aparición del paramilitarismo en Colombia. Es evidente, por tanto, que la finalización del conflicto armado con las FARC no debe sobreestimarse en sus alcances y que la construcción de una cultura de paz no puede depender del éxito de los diálogos, ni del eventual cese de ese tipo de violencia. Reitero, no obstante, que es un aspecto que tampoco debe subestimarse, pues el cambio fáctico de condiciones de conflicto armado es, de entrada, una condición importante para avanzar en una construcción de paz. Para un examen minucioso de los conceptos fundamentales de justicia transicional, ver el texto de Beatriz Vallejo en el presente libro.

múltiples discusiones, es que las prácticas pedagógicas son un escenario ideal para incidir en dicho proceso.

En segundo lugar, es necesario considerar que entre los requisitos de base para hablar de una cultura de paz está la modificación de condiciones estructurales e instituidas de desigualdad en relación con la tenencia, utilización y acceso a la tierra. Las discusiones políticas, económicas y aquellas relacionadas con las interacciones culturales entre las poblaciones colombianas no han sido escasas ni tímidas en relación con la tenencia y el uso de la tierra. Los múltiples problemas relacionados con este aspecto han sido señalados como factores contribuyentes de enorme importancia para la configuración de un conflicto político y social que no es únicamente causa del conflicto armado, sino también un resultado de los despojos y desplazamientos relacionados con el conflicto. No solamente puede detectarse en el latifundio y el desplazamiento forzado de campesinos, comunidades indígenas y afro en Colombia factores causales indudables, sino que es necesario también —como se hizo en la mesa de diálogo y en numerosos esfuerzos por parte de diversos sectores gubernamentales y no gubernamentales— considerar que una sociedad conducida hacia la paz no es posible en condiciones desiguales, injustas y opresivas en relación con la tierra, entre otros factores.

No obstante, considerar estas preguntas no puede limitarse apenas a diseñar políticas de restitución y repartición del territorio en —y por— el que se han dado las disputas, sino que requiere pensar juiciosamente las bases conceptuales de la justicia social en relación con la tierra, las relaciones productivas y de desarrollo, la relación con el medio ambiente y con ecosistemas particulares, las construcciones identitarias en relación con el territorio, etc. Una cultura de paz colombiana no puede prescindir, entonces, de un ejercicio atento de reflexión y agencia conducida a promover justicia social, económica y política relacionada con la tierra.⁹³ En esta

93 En este y los demás capítulos de este libro, se encontrarán algunos comentarios realizados a los diferentes artículos, por las autoras y los autores del libro.

Diana Murcia comenta al respecto que: esta reflexión se encuentra en sintonía con los desarrollos del neoconstitucionalismo andino o transformador (Ávila, 2011), en los que se reconocen derechos a la Madre Tierra o Pachamama y se establecen obligaciones correlativas, no solamente al Estado, sino, a los ciudadanos. El respeto a la estructura, los ciclos y el desarrollo en condiciones normales de la naturaleza, pasa por reconocer su valor intrínseco y por una vocación hacia el decrecimiento y la

medida, un proceso educativo dirigido a construir una cultura de paz en Colombia debe poder proveer bases para la comprensión de las dinámicas, de los conceptos y de las estructuras económicas y políticas relacionadas con el poder sobre la tierra, no solamente en términos de la historia del conflicto, sino de las herramientas jurídicas, y políticas que entran en juego.⁹⁴

Asimismo, es importante concebir que una cultura de paz es una cultura democrática, que concibe a los y las ciudadanas colombianas no solamente como iguales

autocontención en cuanto a la producción y el consumo de bienes y servicios. Los pueblos indígenas en Colombia hicieron expresa, en el texto de la Ley de Víctimas, la condición de víctima del conflicto, de la Madre Tierra. Como otras víctimas del conflicto, ella requerirá de una reparación integral transformadora y de garantías de no repetición. Esto solo será posible en tanto los derechos de las comunidades rurales sean protegidos, y sus prácticas tradicionales, promovidas, y en tanto la democracia ambiental impregne la agenda de las instituciones encargadas de adoptar las decisiones correspondientes.

94 En las discusiones que Martha C. Nussbaum ha dado sobre el valor de las humanidades para la democracia —pienso particularmente en *Cultivating humanity* (2001), *Not for profit* (2006)—, ha resaltado que además de una suerte de educación emocional es importante que los estudiantes universitarios tengan conceptos básicos de macroeconomía y de teorías de la justicia como herramientas para abordar sus situaciones políticas particulares. La importancia de esto no reside, únicamente, en la posibilidad de interpelar conceptualmente las decisiones institucionales relacionadas con la distribución y el uso de los recursos —y la tierra— y poder así ejercer de manera más consciente y activa sus derechos, sino que abre las puertas de comprensión de su situación como parte de un marco más amplio, global y complejo, en relación con normatividades internacionales y procesos históricos articulados. En un punto relacionado con esto, vale la pena mencionar el análisis hecho por Diana Murcia, en el artículo de su autoría incluido en este libro, en relación con la educación en Derechos Humanos (DH) y estándares internacionales como un eje central de la construcción de una cultura de paz, y su importante inclusión de la educación sobre medio ambiente y naturaleza en las discusiones relacionadas con la justicia y el concepto de “desarrollo”.

ante la ley, sino que propende por una equidad de facto en el acceso a oportunidades de participación política, construcción de opiniones razonables y garantía de las condiciones para la reflexión y el disenso. Es necesario comprender la democracia colombiana como un espacio propicio para la pluralidad, la diversidad y la convivencia, y al ejercicio de la ciudadanía como un espacio que requiere de la construcción de esferas públicas de diálogo que no perpetúen relaciones de poder opresivas.⁹⁵

Parece ser necesario, finalmente, exigir un reconocimiento riguroso de las causas del conflicto a nivel histórico, cultural, político, económico, etc. La elucidación de dichos factores no solamente ayuda a explicar por qué el conflicto armado colombiano ha adoptado las formas que actualmente conocemos, sino que ayuda también en la estructuración de un concepto de nosotros mismos como sociedad gestadora, perpetradora, o resistente al conflicto. La integración de una narrativa compleja de los factores que desencadenan las luchas permite hacer visibles los aspectos relevantes

95 Sobre el asunto de si una comprensión liberal de la esfera pública como un espacio que privilegia la imparcialidad a partir de las nociones de diálogo y razonabilidad habría todavía que decir un poco, pues parece involucrar una versión de la democracia que no es suficientemente crítica de sus alcances y limitaciones. Si bien las comprensiones liberales de la democracia exponen un interés por privilegiar la pluralidad — algo que es heredado de la preocupación anglosajona por la tolerancia religiosa— parecen ser insuficientes en su comprensión de las dinámicas políticas como algo que puede ser también plural, variable y polisémico. Las críticas puntuales que Iris Marion Young hace de las “lógicas discursivas” y la perspectiva acrítica de las dinámicas de dominación que privilegia la imparcialidad resultan particularmente interesantes en el contexto colombiano, pues plantean la necesidad de considerar cómo estas ignoran y a la vez perpetúan las condiciones de opresión que deslegitiman de entrada la diferencia. En su libro *Justice and the politics of difference* (1990) pueden encontrarse argumentos interesantes para proponer una noción de democracia —crítica y situada— que se concentra en la idea de pluralidad antes que en una noción de homogeneidad razonable. Sobre esto no me extenderé en este punto, pero vale la pena consultar el texto redactado por Diana Parra para este libro sobre la importancia de análisis diferenciales en la comprensión del conflicto y la construcción de paz. Su texto hace una tarea minuciosa y pertinente de hacer explícitas muchas de las ideas que aquí están apenas de fondo sobre las condiciones institucionales que contribuyen a perpetuar la desigualdad y la idiosincrasia del conflicto en relación con el género.

a tener en cuenta para ejercer cambios sociales desde la institucionalidad y desde la cotidianidad del ejercicio ciudadano. Por esto, un paso importante es la constitución de una memoria histórica —siempre incompleta, siempre polisémica y plural— y una conciencia crítica de los lugares o situaciones desde los que nos relacionamos con los hechos en cuestión. Como es evidente, la construcción de esta memoria no solamente está a cargo de instituciones gubernamentales o del trabajo de organizaciones de la sociedad civil, sino que parece requerir de la creación de una “memoria colectiva del conflicto colombiano”. Los espacios educativos, tanto formales como informales, constituyen un lugar propicio para que dicha construcción pueda hacerse desde el reconocimiento mutuo de nuestro lugar en la historia y se fomente una incorporación en primera persona de esta. Este proceso no se limita, entonces, a meramente “enterarnos” de lo que ha sucedido o habrá de suceder, sino que implica integrarnos en la narrativa de la construcción de paz como personajes y autores.

La construcción de memoria, entonces, no agota el ejercicio de construcción de paz, en tanto que ese proceso constructivo —lo que sugiere la imagen de “avanzar”, “superar”, o “continuar” tras el conflicto— implica la adquisición de capacidades de agencia por parte de los y las ciudadanas colombianas, la posibilidad de actuar, sentir, juzgar, pensar y ver nuestra realidad de maneras distintas. Estas condiciones “materiales” o si se prefiere “institucionales” de la comprensión de una ciudadanía para la paz son condición necesaria para pensar en el éxito de un proceso formativo de ciudadanos para la paz. Es evidente que la pregunta por la prioridad entre la educación para la paz y la consecución de las mencionadas condiciones podría parecer, inicialmente, una circularidad insondable. No obstante, análogamente a como ocurre con los procesos de formación del carácter y la producción de acciones, la formación de un carácter del cuerpo político —de los ciudadanos y ciudadanas— y de las condiciones en las que se lleva a cabo la actividad política pueden pensarse como un proyecto de alimentación mutua y constante para el que el concepto de “virtud agencial”⁹⁶ puede dar algunas luces.

96 Este término alude al ejercicio excelente o experto de la agencia como integración compleja de un conjunto de habilidades en interacción situada y atenta con contextos sociales e interpersonales. Como se explica en este texto, la noción de virtud supone un marco normativo de proficiencia y excelencia que admite grados y, por tanto, perfeccionamiento o mejoramiento. En lo que sigue, este texto se ocupa de dar pautas para aclarar este concepto.

Una concepción *eudaimonista*: actividad y buen vivir

Habiendo hablado un poco de algunas condiciones básicas para una paz construida y actuada en Colombia, es decir, habiendo hablado brevemente de lo que creo que puede considerarse “el fin” hacia el cual propende una educación para la paz, me ocuparé ahora de mostrar las habilidades agenciales básicas que considero que deberían promoverse a partir del proceso educativo, y que convendría tener en cuenta al momento de estructurar una cátedra para la paz.⁹⁷

Como es redundante, hay una larga tradición de pensamiento que conecta a la educación con la buena vida en comunidad. La cuestión, que es tanto política como ética, es similar a la que se planteaba en el contexto de la Antigüedad griega sobre la buena vida, o la vida que vale la pena vivir.⁹⁸ Desde una perspectiva aristotélica puede establecerse, en términos generales, que una buena vida humana es una

97 Las habilidades que aquí señalo provienen de la reunión de varias tradiciones filosóficas relacionadas con la teoría de la agencia. En términos generales, busco aquí reunir intuiciones de la fenomenología contemporánea en relación con la percepción y la acción —particularmente la línea encabezada por Maurice Merleau-Ponty—, algunas intuiciones de la psicología moral y la filosofía moral en relación con la imaginación y la racionalidad instrumental —pienso particularmente en textos de Amelie O. Rorty, Bernard Williams, Michael Stocker y Martha Nussbaum—, los conceptos de “juicio” y “pensamiento” de Hannah Arendt y algunas ideas de Judith Butler, Kimberlé Crenshaw, sobre la constitución de la subjetividad agencial y algunas observaciones de John McDowell y John Haugeland para la estructuración del concepto de “compromiso agencial”. Esta reunión diversa de inspiraciones hace parte de mi investigación doctoral *Carácter moral y responsabilidad: sobre un sentido de ser agente de sí mismo* (Rivera, 2014) y está aún sujeta a revisión y complemento. Espero, por el momento, que las y los lectores encuentren suficiente sentido en ella con lo que aquí queda dicho.

98 Acudo aquí a intuiciones socráticas y aristotélicas para describir una comprensión de la buena vida como felicidad acompañada de virtud y razón. Para una discusión enriquecedora sobre la actividad filosófica como modo de vida, ver el texto escrito por Diana Acevedo y Maximiliano Prada en este volumen.

vida activa, es decir, una vida de la que somos más partícipes activos que meramente pacientes; es una vida social, que se vive entre otras personas como nosotros, de una forma más armoniosa que conflictiva; una vida que es más placentera que dolorosa y que tiende a ser más estable que azarosa. Es importante decir que las características recién enunciadas no pueden pensarse como condiciones absolutas, pues, si bien parecen ser necesarias, sería imposible pensar en una vida humana perfectamente activa, completamente armoniosa, totalmente placentera e invariable. La naturaleza contingente de las vidas y los asuntos humanos es tal que no podemos esperar ni exigir una vida de esta naturaleza para llamarla buena; en su lugar, debemos buscar aquello que constituya una “mejor” vida, y buscar los medios que de mejor manera nos permitan vivirla.

Una manera de llamar a esta mejor vida es “vida virtuosa”, una vida de acuerdo con la virtud, o con las virtudes. Una virtud es una disposición emotiva, activa, evaluativa y reflexiva que beneficia a quien la posee y potencia sus capacidades u oportunidades de vivir bien. En la medida en que nos compete una versión de la virtud como virtud política —social o común— parece ser necesario decir también que lo que cuenta como una disposición virtuosa no solo debe beneficiar a quien la posee, sino que debe propender también por posibilitar la virtud en aquellos otros con quienes se vive. Esto se debe a que la vida entre otros es más fácilmente armónica, más fácilmente estable y más fácilmente placentera, si parte de nuestra actividad virtuosa consiste en permitir o promover en aquellos con quienes compartimos nuestras vidas el ejercicio de su propia virtud. Promover por vía de interacción o formación que otros sean más generosos, más honestos o más magnánimos, por ejemplo, sienta las condiciones para que nuestras vidas sean mejores no solo como resultado de sus acciones sobre nosotros y nosotras, sino como una condición para ser también más honestos y honestas, etc. El rasgo distintivo de una virtud política es que es contributiva —e incluso constitutiva— del bien común; para el caso concreto que nos ocupa, el ejercicio —o la agencia— virtuoso de las actividades para la paz es uno que promueve o posibilita que otros también las ejerzan virtuosamente.

En tanto que disposición de agencia requiere, por una parte, de ser algo que se ejercita; es decir, una disposición no es simplemente ese algo que se “tiene” o se “padece”, como quien tiene una alergia que solo se manifiesta ante un estímulo externo, o como quien sabe de memoria X cantidad de dígitos de π . Por otra parte, tiene que ver muy cercanamente —incluso en ocasiones al punto de identificarse—

con la sabiduría práctica.⁹⁹ Al hablar de que hay un tipo de saber involucrado en “saber vivir bien en comunidad”, salta la pregunta por las condiciones de adquisición o acceso al conocimiento específico requerido. El aspecto eminentemente práctico de este saber, lo que lo configura como una praxis antes que como una serie de contenidos estáticos, radica en que saber hacer o saber ser un ciudadano no puede ser reducido a una serie de enunciados, fórmulas, premisas o argumentos que un estudiante pueda memorizar o incluso comprender sin llevarlos a la acción. Más que un requisito de coherencia entre lo que se piensa —o se sabe— en términos teóricos o conceptuales y lo que se hace, la noción de praxis invoca un sentido en el que saber es actuar, en que únicamente porque se actúa —y se siente, se evalúa, se imagina, etc.— de ciertas maneras es posible decir que alguien sabe ser este o aquél tipo de persona, de ciudadano, o de agente.

Tomemos como ejemplo el saber práctico que involucra una disposición como la honestidad. Saber qué es la honestidad, o ser honesto consiste, a primera vista, en saber varias cosas: primero, en saber que mentir —o robar, o actuar hipócritamente— es una acción incorrecta. Para saber esto es necesario, como primera medida, entender el enunciado; hay que entender el concepto “mentira” y los conceptos “correcto” e “incorrecto”. Podría pensarse que esta comprensión se alcanza acudiendo simplemente a las definiciones de dichos conceptos y asegurándonos de establecer conexiones lógicas adecuadas entre ellos. Si este fuera el caso, educar para la honestidad consistiría en explicitar las condiciones en las que cualquier acción cabe bajo los conceptos “honesto” y “deshonesto” y establecer las conexiones

99 Aunque a partir de este momento me concentraré en una versión de la virtud agencial derivada de la comprensión aristotélica de lo que es una virtud, creo que no resulta demasiado forzado asumir que distintas interpretaciones sobre la sabiduría práctica, la racionalidad y las competencias o capacidades políticas puedan ser entendidas como virtudes. A pesar de que haya discrepancias entre lo que en un contexto rawlsiano, por ejemplo, pudiera llamarse un adecuado ejercicio de la racionalidad y la razonabilidad y la *phronesis* aristotélica, es posible afirmar, siguiendo los criterios puramente formales que estipulé en el cuerpo del texto que un buen ejercicio de ambas capacidades es tanto bueno o beneficioso para quien las lleva a cabo, como que redundan en la posibilidad de vivir una mejor vida.

con lo correcto e incorrecto respectivamente. Esto, no obstante, no es en medida alguna suficiente.

Segundo, entender un enunciado como “mentir es incorrecto” implica, cuando menos, asumir ciertos compromisos epistémicos, emocionales y motivacionales respecto de ese enunciado. En términos epistémicos, parece ser necesario comprometerse con la idea de que un enunciado así no puede ser simultáneamente verdadero y falso, y que su forma general implica que no cambia su valor de verdad dependiendo del momento, o quién lo profiera, o alguna otra arbitrariedad.¹⁰⁰ Así, las mentiras no son correctas si las dicen quienes me caen bien, pero incorrectas si las dicen otros, ni pasan a ser correctas por llevar a consecuencias positivas.¹⁰¹

En relación con los aspectos emotivos, parece importante que aquello que consideramos incorrecto —censurable, deplorable, etc.— genere en nosotros una emoción de desaprobación, rechazo, o incluso repugnancia, según sea el caso. En las prácticas sociales, políticas y morales de las personas, la presencia de reacciones emotivas o emociones relacionadas con la aprobación/desaprobación expresa una

100 Comenta Ángela Bejarano al respecto que: es interesante la cercanía entre esta propuesta y la fregeana. Aunque la última la amplía a otros tipos de enunciados, puede resultar iluminadora para entender este tipo de proposiciones. Para Frege los enunciados tienen un solo valor de verdad, que no depende de quien lo profiera ni de las circunstancias de emisión. Incluso aquellos enunciados expresados con términos contextos dependientes no tienen un valor de verdad distinto cuando cambia la circunstancia. Porque al cambiar la circunstancia, cambia el enunciado y, solo con él, su valor de verdad. Ni el pensamiento es simultáneamente verdadero y falso, ni la circunstancia afecta ese valor. Por otra parte, la comprensión de todo enunciado se logra explorando las conexiones lógicas que existen entre los conceptos que se encuentran relacionados. La propuesta de Frege se puede leer en sus textos *Logic*, de 1879-1891, y *El Pensamiento. Una investigación lógica*, de 1918.

101 Aunque aquí expongo una versión sobre el carácter incorrecto de la mentira que está muy cerca de una versión deontológica como la defendida por Immanuel Kant en su refutación del derecho a mentir por razones humanitarias, hay diferencias significativas entre esta aproximación y una conceptualización de la honestidad como virtud desde una ética de virtudes. Al respecto vale la pena consultar a Hursthouse (2001) y Carr y Steutel (1999).

conexión en primera persona con el juicio y tiende a favorecer la estabilidad en las creencias relativas a este. Este compromiso emotivo constituye, simultáneamente, una de las más importantes potencias de anclaje de una educación moral y uno de los puntos más vulnerables a la manipulación; quizá por esto la tradición filosófica ha tratado ambiguamente la conexión entre razón y pasión, filosofía y retórica, en lo tocante a las emociones morales. Sin adentrarme en estas discusiones, propongo que aquí se acepte como constitutivo del conocimiento práctico un aspecto emotivo atado a las creencias y los juicios que no puede ser dejado de lado al abordar la pregunta por la educación. En la cuarta sección de este texto daré algunas sugerencias sobre la conexión de la emoción con las habilidades agenciales.

En lo que concierne a los compromisos motivacionales, el conocimiento práctico, en tanto que conecta aspectos epistemológicos y emotivos, implica un compromiso con la acción o, al menos, con la intención de actuar. En términos generales, aceptar un enunciado como “mentir es incorrecto” implica desear no mentir o, al menos, no desear mentir. Hay una conexión entre aquello que consideramos deseable, bueno y correcto tal que se puede afirmar que el bien es algo hacia lo cual tendemos, algo que deseamos y algo que nos produce un tipo especial de placer.¹⁰² A la inversa, aquello que consideramos incorrecto es algo que queremos evitar y nos produce un tipo particular de displacer. Así entonces, diríamos que saber qué es la honestidad, en cuanto saber práctico, implicaría no desear cometer acciones deshonradas, no sentir placer si llegamos a cometerlas, y no falsear nuestras creencias respecto de la honestidad según convenga. Tercero, hablar de una praxis en conexión con los saberes prácticos implica hablar de una actividad que se extiende en el tiempo, y no simplemente de un producto o un efecto concreto y particular. Así, por ejemplo, aunque cada acción honesta sea una manifestación de una praxis de la honestidad, no debe pensarse en la acción tan solo como un producto o efecto de esta, sino como parte constitutiva de aquello que es ser honesto. En este sentido se habla

102 Aunque en la historia de la filosofía ha habido amplios debates sobre la direccionalidad de esta relación (a saber, si lo que creemos que es bueno nos parece así porque nos produce placer y lo deseamos, o si lo que nos produce placer y deseamos lo hace porque es bueno), considero que no es necesario en este punto asumir ningún compromiso con alguna de estas perspectivas, pues resulta importante tan solo establecer una relación entre las tres categorías.

de que la praxis es una disposición hacia cierto tipo de acciones, reacciones emotivas, deseos, evaluaciones, etc., que constituye un fin en ella misma, y es no tan solo un medio para producir acciones particulares; en otras palabras, este es el sentido en que una praxis constituye un modo de ser, o un modo de moverse por el mundo.

Si puede pensarse, entonces, que esta es una manera interesante de pensar en el tipo de saberes y el tipo de actividades que vale la pena formar en un contexto educativo dirigido hacia la consolidación de una ciudadanía de paz, ¿cómo educar en praxis y disposiciones?, ¿cómo adquirimos el tipo de saber que caracteriza a los miembros de una comunidad para la paz?, ¿es la virtud individual condición o resultado de la virtud de la comunidad?, ¿es posible, en algún sentido, enseñar la virtud?

Las preguntas que acabo de plantear proponen el examen de las condiciones intersubjetivas, institucionales y formativas que en las secciones anteriores especificaba como necesarias para pensar en una cultura de paz para Colombia. En lo que tiene que ver con el aspecto intersubjetivo, parece ser necesario mencionar que aquello que posibilite una buena vida entre otros y otras no puede apenas considerarse como un algo desprovisto de agencia, de historia, de motivaciones, reacciones y evaluaciones relativas a la agencia en primera persona. En otras palabras, la vida en común, aun si psicológicamente no puede vivirse más que en primera persona, es una vida que se nutre y se posibilita en la interacción entre personas, cuyo bienestar subjetivo y común está mediado por conjuntos amplios de criterios, códigos y normas compartidas. La dependencia de la virtud personal de un contexto social está dada no solo en términos de que lo loable o censurable esté estipulado por “acuerdos” comunes, sino por el hecho de que únicamente entre otros es posible llevar a cabo las acciones –y reacciones y evaluaciones– que constituyen una disposición virtuosa. En esa medida, los otros y otras no son apenas un medio contingente de mi virtud o bienestar, sino un aspecto constitutivo y activo de mi configuración de carácter o disposición hacia la paz.¹⁰³

Esto hace que una buena parte del proceso formativo conducente a la virtud común –aún si se piensa que debe empezar por el fomento de la virtud personal– tenga que incluir la apertura de espacios de interacción interpersonal que no esté

103 Para una discusión más detallada de la co-constitución de la agencia y el entorno social que estipula las normatividades identitarias y morales, puede revisarse Rivera, 2014, cap. 3.

mediada simplemente por un cálculo de utilidad, o por dinámicas de dominación y opresión, sino que deba fomentar la convivencia pacífica. Es evidente que en un marco de interacciones en el que mi propia subjetividad es entendida como una posibilidad abierta y válida en su diferencia, inmersa en relaciones con otros que comparten estas características, las posibilidades de configurarme como una agente que vive una mejor vida y posibilita las mejores vidas de otras son mayores a las que propone un entorno de competencia, por ejemplo.

Vale la pena mencionar en este punto que la noción de “convivencia” puede ser problematizada, por cuanto se conecta con la idea de “tolerancia” como punto de partida. El problema que tiene la tolerancia como criterio rector de las interacciones interpersonales —y no simplemente como un recurso institucionalizado de asignación de legitimaciones políticas como las que estipula la libertad de credo o la idea común de “la libertad es hacer lo que me parece mientras no le haga daño a otro”— es que conceptualmente no traza una diferencia entre lo que se considera censurable pero obligatoriamente respetable, y aquello que se contempla como válido a pesar de ser diferente.¹⁰⁴ Como en puntos anteriores, creo que el valor de concebir la democracia —no solo institucionalmente, sino como una manifestación de las interacciones interpersonales— como el lugar de la pluralidad y la diferencia radica en que esta da herramientas para comprender la convivencia no como el lugar de los límites, sino como el lugar de las posibilidades, aun si es claro que estos dos conceptos están cercanamente conectados.

Los mecanismos institucionales para garantizar estos espacios están dados por la *Constitución Política de Colombia* y, en principio, estarían reforzados por los acuerdos a los que se llegaron a través de los diálogos, pero, como he mencionado, estos no agotan el sentido en el que deben ser explorados. Dentro de un aula de clase, por ejemplo, es necesario promover y motivar la consideración de la pluralidad como un rasgo irrenunciable de las interacciones entre personas y propender por dinámicas relacionales, discursivas y emocionales que no esté mediado por una comprensión instrumental del otro. Esto implica diseñar estrategias pedagógicas,

104 Martha Nussbaum presenta una muy docta y rigurosa discusión sobre los principios de tolerancia y libertad en *Liberty of conscience* (2008), así como una muy sugerente exposición de los límites de la tolerancia a lo que produce repugnancia y miedo en *Hiding from humanity* (2004).

por ejemplo, que no se concentren en el logro personal o la exaltación jerárquica de las individualidades, sino que promuevan una construcción articulada a partir de perspectivas que en otros aspectos estarían en contienda. Es posible pensar que este tipo de dinámicas exaltan en quienes participan en el aula una noción de agencia —de ser agente— que se construye comunitariamente, se evalúa y pule en esa interacción.

En esta medida, parece ser que una primera respuesta a si la virtud agencial de la que hablo es enseñable, tendría que ser “no”, aun si es, a todas luces, algo que puede —y esperamos también que deba— aprenderse. El tipo de saber que se está buscando, entonces, no es un saber apenas conceptual o formalizable, en términos de algo que puede ser puesto en términos de un algoritmo, programa computacional o cualquier versión de un contenido que se imparte en una cátedra, sino algo que se construye o, para usar la expresión que se usa en fenomenología, algo que debe ser experimentado en la relación concreta y situada con el otro u otra y con el mundo. Esto plantea, sin duda, retos interesantes para la comprensión de lo que deba o pueda ser una Cátedra para la Paz, puesto que genera la necesidad de adoptar estrategias pedagógicas que fomenten la agencia, la praxis, como construcción de conocimiento. En lo que sigue del texto me ocuparé de señalar las que creo son las habilidades básicas de la agencia, señalando algunas sugerencias de cómo promoverlas desde el contexto educativo.

Un sentido de agencia

Por “agencia” se entiende usualmente la capacidad o actividad de producir acciones. Las acciones son eventos en el mundo que pueden describirse acudiendo a la atribución de una intención, a evaluaciones normativas, o a partir del carácter especial de contingencia que las distingue de los eventos naturales. En este sentido, no cualquier cambio sobre el mundo se considera una acción, sino únicamente aquellos que puedan ser razonablemente atribuidos a un agente. Las personas somos en primer lugar agentes, y la capacidad de producir acciones varía cualitativamente de acuerdo con “qué tipo de persona somos”; nuestra capacidad de actuar, de una u otra forma, nos constituye y simultáneamente explica lo que hacemos. En otras palabras, el tipo de acciones que llevamos a cabo contribuye a configurar nuestro carácter, y muchas veces es en virtud de nuestro carácter que las acciones que realizamos tienen sentido para nosotros mismos y para los demás. La agencia, entonces, podría describirse como un conjunto de disposiciones continuado en el tiempo que posibilita a las

personas llevar a cabo acciones que contribuyen a la constitución o solidificación de su carácter.

Es importante en este punto aclarar que la manera en la que aquí abordo la producción de acciones parte de una comprensión particular de la teoría aristotélica de la voluntariedad.¹⁰⁵ En términos generales, asumiré que las condiciones mínimas para llamar a algo una acción, y distinguirla así de un mero acto reflejo, un accidente, un evento necesario o uno azaroso son las siguientes: en primer lugar, una acción es un cambio en el mundo que tiene su origen en un agente y en un sentido importante depende de este para su realización. El sentido en el que hablo de origen, siguiendo la tradición aristotélica, se refiere tanto a un principio motivacional, como a un principio cognitivo para la acción. En otras palabras, un primer criterio para determinar que algo es una acción producida por un agente es que dicho agente haya tenido un deseo o una creencia relativa a la acción en cuestión; en otras palabras, que haya tenido una intención de llevarla a cabo.

En segundo lugar, una acción debe llevarse a cabo en unas condiciones mínimas para atribuir razonablemente responsabilidad; es decir, el agente debe poder ser imputable en algún grado, incluso en condiciones restringidas de sus opciones para actuar. Los criterios tradicionalmente defendidos para eximir de o atenuar la imputación son la ignorancia fáctica de un aspecto relevante de la acción que lleva a cabo (pensemos, por ejemplo, que si alguien ofrece un trago de veneno a otro sin saber que es veneno, su ignorancia es un atenuante de la acción en cuestión) y la coacción, pues la participación activa de quien actúa se ve relevantemente reducida. La imputabilidad razonable, entonces, tiene que ver con que haya un sentido suficientemente robusto en que quien actúa sea autor de la acción y no apenas un vehículo o instrumento para esta. Adicionalmente a esto, es necesario especificar que las acciones están necesariamente situadas en un marco intersubjetivo, generalmente de manera pública, y están sujetas a las evaluaciones y consideraciones de otros agentes como nosotros. Actuar, entonces, tiene una dimensión social y política que no puede pasarse por alto.

105 La descripción aristotélica de las condiciones de voluntariedad pueden encontrarse en el tercer libro de la *Ética a Nicómaco*. Para una discusión detallada de los criterios de determinación de lo voluntario, lo involuntario y lo mixto, ver Rivera, 2009 y 2014.

En esta línea de ideas, ser agentes implica poder ser responsables por lo que hacemos. Si consideramos que es por las acciones que realizamos que llegamos a ser el tipo de personas que somos, ser agentes implica poder ser responsables por nuestro carácter, al menos en un sentido indirecto. En otras palabras, dado que a partir de la repetición de cierto tipo de acciones, o de la adquisición de hábitos nos consolidamos como personas “honestas”, “generosas”, “razonables”, etc., hay un sentido importante en que ser responsables por nuestras acciones es ser responsables por nuestras disposiciones. Ser conscientes de nuestra capacidad de formarnos a nosotros mismos constituye un primer llamado ético que en un contexto de posconflicto resulta llamativo: podemos tomar acciones para constituirnos en ciudadanos y ciudadanas para la paz, o en ciudadanos y ciudadanas resistentes a la paz. No obstante, es evidente que esta capacidad no es suficiente para nuestra propia constitución agencial: no podemos decidir enteramente cómo actuar, pues dependemos fuertemente de las opciones que nos dé el contexto, de la educación que recibimos, de las normas sociales imperantes, etc. Nos encontramos en un punto medio entre la autodeterminación y el condicionamiento externo, quizá más un rango que un punto, y en ese espacio de movilidad, de agencia, es que podemos pensar en el problema de la educación para la paz.

Al preguntar por los elementos que dependen de alguna forma de nosotros, o que pueden ser moldeados, perfeccionados o promovidos para la producción de acciones que redundan en nuestra constitución agencial, quiero proponer que se consideren seis categorías (percepción, imaginación, juicio, racionalidad instrumental, pensamiento y compromiso agencial) cuyo ejercicio articulado se manifiesta en acciones concretas. Es importante decir que en cuanto habilidades o capacidades, representan posibilidades pero no destinos cerrados y que, como la voz que se entrena, o la memoria que se ejercita, pueden ser desarrolladas o coartadas por la manera en que nos relacionemos con ellas. Así mismo, su ejercicio puede darse más o menos integradamente o disgregadamente, redundando en que nuestra actividad de ser agentes sea “mejor” —más efectiva, proficiente, responsable— o “peor” —más deficiente, irregular, irresponsable— según el funcionamiento de estas. Mi hipótesis es que el fomento del desarrollo de estas seis habilidades en los contextos de educación superior podría tener un efecto provechoso en el fortalecimiento de la agencia política y ciudadana de los estudiantes, y en la conformación eventual de una cultura y ciudadanía de paz. En lo que resta de este texto me ocuparé de caracterizar las habilidades agenciales y sugerir posibles maneras de estimular su ejercicio proficiente

a partir de espacios académicos y formativos que pueden, o no, hacer parte de una cátedra para la paz.

Las habilidades agenciales

Las seis habilidades de las que hablo en esta sección del texto conforman un conjunto mínimo de capacidades entendidas desde la agencia como una actividad dependiente en buena medida de la persona. El listado difiere del presentado por Martha Nussbaum en sus numerosos trabajos sobre capacidades humanas, pero no es incompatible con aquel.¹⁰⁶ La diferencia entre ambos es de foco, más que de contenido o de “espíritu”, y radica en que mientras Nussbaum diseña su listado teniendo en mente las condiciones que desde un marco institucional deberían garantizarse para hablar de bienestar humano, el foco de atención en este texto son las condiciones que desde la primera persona pueden ejercitarse y desarrollarse en el marco más limitado de un proceso formativo de educación superior dirigido hacia la agencia. El orden en el que se presentan aquí es expositivamente conveniente, pero no por ello debe pensarse como un ordenamiento jerárquico o que establece prioridades conceptuales. Es importante señalar que las interacciones entre habilidades agenciales no van en una sola vía —por ejemplo, no solamente la percepción afecta el juicio, sino que aquella también se ve afectada por este—, sino que se ejercen en interacciones múltiples y complejas. Este rasgo es importante en el diseño de estrategias pedagógicas para el fomento de la agencia, pues la naturaleza integral, no aislable, de cada una exige estrategias que se dirijan a los puntos de contacto e influencia entre ellas.

- 1. Percepción:** la percepción puede ser descrita inicialmente como la habilidad de captar o detectar en el mundo rasgos o aspectos que nos permiten movernos. Este movimiento, no obstante, no es apenas un resultado del procesamiento de información, como podría pensarse en el caso de un sensor artificial de luz o calor, sino que constituye una manera de estar en el mundo, de dar sentido a lo percibido e integrar nuestros movimientos y acciones —también perceptibles por nosotros mismos— en ese mundo

106 Véase, por ejemplo, *Women and human development* (1999) y *Creating capabilities* (2011).

en que nos movemos. Percibir, entonces, no es un proceso pasivo, no es la mera recepción de información disponible y externa que está “objetivamente” en el mundo. Algunas teorías cognitivas y fenomenológicas sobre percepción de objetos parecen estar de acuerdo en que la percepción es activa y tiene que ver con las potencias motrices o agenciales que lo que percibimos ofrece a nuestro cuerpo. Percibimos, por ejemplo, un vaso como algo que tiene la capacidad de contener líquidos, como algo que puede ser agarrado por nuestra mano, como algo que puede ser lanzado, incluso. Aunque lo que percibimos es siempre apenas una cara o faceta de las cosas, el hecho de percibir las potencias de acción de los objetos nos da, entonces, unidades –no fragmentos sueltos– con sentido. Este es el caso también para la percepción de circunstancias morales y acciones humanas.¹⁰⁷ No solamente percibimos objetos físicos, sino que tenemos la capacidad de captar lo que sucede, lo que hacemos y lo que otros hacen como unidades de sentido. Podemos detectar no solamente cuándo un evento es una acción, sino también si es una acción frente a la cual tenemos potencias agenciales.

Percibir una acción tiene que ver con qué podemos “hacer” respecto de ella: cómo podemos reaccionar emotivamente, cómo podemos juzgarla, cómo podemos racionalizarla, etc. Es posible entrenar o pulir la percepción por distintas vías: la experiencia vicaria, el ejemplo, la narrativa, entre otras, son capaces de hacernos ver circunstancias morales en el mundo que anteriormente no habíamos visto. Podemos pensar en que al tener acceso a narrativas de experiencias de vidas diversas y situadas, por ejemplo, de opresión o privilegio, detectaremos que la pluralidad de manifestación de las identidades y los retos vivenciales de cada una configura nuevos horizontes de sentido en el mundo. Una vez identificamos patrones, semejanzas o estructuras subyacentes a las experiencias narradas, nuestra manera

107 Con “circunstancia moral” me refiero a un evento o conjunto de eventos que sean susceptibles de ser evaluados según predicados éticos o morales, tales como los términos de virtud, o las categorías “bueno”, “correcto” y sus contrarios, o puedan producir en nosotros el tipo de emociones que acompañan la censura y la loa como indignación, vergüenza, orgullo o solidaridad.

de percibir eventos cotidianos se ve alterada. Por ejemplo, al exponernos a narrativas sobre violencia sexual, acoso callejero, resistencias a la victimización por género y luchas reivindicatorias de las mujeres, parece poco probable que ciertas acciones, conductas o racionalizaciones en las que antes no reparábamos aparezcan ante nosotros como eventos presentes en el mundo, como algo que nos vincula emotiva, evaluativa o agencialmente.¹⁰⁸

Para el caso particular del posconflicto colombiano es particularmente importante acudir a los relatos producidos por memoria histórica para poder ponerse de frente a las variadísimas condiciones de víctima, víctima/victimario, testigo, relator, etc. Una aproximación sensible, crítica y responsable de nosotros mismos en el mundo parece estar ligada con reconocer nuestro punto de vista como estando situado y reconocer que lo que vemos está limitado por lo que nos hemos (o nos han) permitido ver. Una expansión de la percepción moral nos da nuevas posibilidades de agencia—tanto activa como reactiva—y puede potenciar nuestra buena vida y la de otros y otras. Esto no se limita, por supuesto, a las circunstancias de otros agentes morales, sino que puede incluir también la expansión de horizontes perceptuales a animales no humanos, ecosistemas, instituciones, etc. Es importante, entonces, decir que el cultivo de la percepción es simultáneamente un cultivo del juicio, de la generación de opiniones y los criterios de ponderación de estas, de la capacidad de configurar sentido a partir de información disponible. Para esto, es importante ofrecer “visiones alternativas del mundo” a partir de medios como narrativas, testimonios, pinturas, caricaturas, arte urbano, música, cine y demás formas de expresión. Mientras más veamos, más seremos capaces de ver, y esto redundará en nuestra capacidad de hacernos agentes. Igualmente, mientras más activos seamos en la percepción del mundo, estaremos más integrados como agentes y protagonistas de nuestras propias historias, robusteciendo nuestro compromiso con ser agentes.

La inclusión en los espacios de formación de una pluralidad narrativa, de diversidad de enfoques, puntos de vista, experiencias e historias sirve entonces en el proceso de educación de agentes para la paz no tan solo como una expansión de una “cultura general” importante e incluso nece-

108 Sobre este punto, ver el texto preparado por Diana Parra para este libro.

saria, sino que promueve la apertura de los horizontes de sentido de los estudiantes, la posibilidad de reconocer como participantes de la propia historia a otros y otras que en narrativas hegemónicas podrían quedar fuera de nuestra idea del mundo. En términos coloquiales, el entrenamiento de la percepción moral por vía de exponernos a la enorme pluralidad de experiencias del mundo puede evitar que nos hagamos fácilmente los de la vista gorda frente a las dinámicas sociales que acompañan al conflicto.

- 2. Imaginación:** imaginar es poder representarse mentalmente algo que no está presente, poder hacerse una idea que, como “objeto mental”, puede ser transformada, expandida o delimitada según se considere relevante, interesante o posible. En esta medida, la imaginación, en su conexión con la percepción, da la posibilidad de tener experiencias “vicarias”; esto es, de tener experiencia de algo sin tener que vivirlo “en carne propia”. La imaginación es necesaria para constituirse como agente, pues expande los horizontes de la experiencia, permite explorar escenarios alternativos y es un insumo fundamental de la empatía: poder vincularnos emotivamente con otro que sufre, o que se alegra, por causas que no nos atañen a nosotros directamente, es algo que, según las teorías clásicas, al menos, depende de la posibilidad que tenga yo para imaginarme en su lugar. Si puede pensarse que la empatía sea una condición importante para el perdón, la reconciliación o la comprensión de otro, resulta evidente que los esfuerzos que se hagan desde un escenario educativo para promoverla o ejercitarla son dignos de interés. Aunque no es posible enseñar, inculcar o imponer la empatía, promover o ejercitar la imaginación puede servir para acrecentar los chances de una relación empática con el mundo.

Sobre esto pueden revisarse los trabajos de Martha Nussbaum (2001 y 2006) y Richard Rorty (1999) sobre el valor de la literatura, el cine y el arte en términos más generales como medios de expansión imaginativa y empática. Asimismo, es recomendable revisar la literatura de la profesora Marieta Quintero¹⁰⁹ en relación con la estructuración de concepción

109 Véase, especialmente, *Narraciones, memoria y ciudadanía* (2008), *Justificaciones públicas: el lenguaje en la vida moral y política* (2014), y el artículo “Sentimientos morales y políticos en la formación ciudadana en Colombia: atributos y estigmas” (2014).

narrativa de la memoria y de las dinámicas dialógicas en la constitución de ciudadanía. Igualmente, a partir del trabajo de Quintero, se plantea la potencia narrativa en la creación de vínculos empáticos que no estén mediados por la lástima y la posibilidad de dotar de sentido narrativas que usualmente descartaríamos como anómalas o censurables.

Adicionalmente, la imaginación sirve para llevar a cabo razonamientos teóricos y prácticos que pueden derivar en establecer juicios generales o en establecer excepciones importantes para lo que puede parecer una ley universal. La capacidad de elaborar razonamientos sólidos y argumentos razonables depende también de la posibilidad de prever o anticipar críticas, deficiencias o inconsistencias en la argumentación.¹¹⁰ Incluso en el terreno puramente teórico y conceptual, la imaginación tiene un papel importante en el fomento de la comprensión, de la apropiación de los conocimientos recibidos. La imaginación no solo es cultivable, sino que *debe* ser cultivada: la literatura, el cine, el teatro, la pintura, el estudio de culturas diferentes de la propia, etc., fomentan la capacidad de aprender de experiencias ajenas como si fueran propias.

3. **Juicio:** la capacidad de juzgar, de establecer escalas de corrección, valor, utilidad o razonabilidad es constitutiva de la agencia puesto que al actuar no somos indiferentes a las decisiones que tomamos ni a la manera en que otros se comportan frente a nosotros. En otras palabras, nuestras acciones y las de otros generalmente resultan merecedoras de cierta evaluación—tanto emotiva como predicativa— y dichas evaluaciones no son apenas azarosas, ni las llevamos a cabo sin vernos involucrados en ellas. El juicio es una habilidad que se configura a partir de una capacidad específica situada entre un ansia de objetividad y la determinación de lo que es importante para cada uno de nosotros.

110 El texto de Ángela Bejarano presente en este libro ofrece una perspectiva muy sugerente sobre cómo concebir el ejercicio de la lógica como un proceso crítico y creativo. Aunque por momentos el lenguaje en que expresamos nuestras intuiciones parezca alejarlas, confío en que son lo suficientemente cercanas para establecer aquí un puente.

Aunque mucho se ha dicho en la historia de la filosofía sobre qué debería orientar el juicio —hay defensores de la razón pura práctica, defensores de la emoción, defensores de la utilidad, el placer, la felicidad o el interés propio— no daré yo aquí un criterio para resolver dichas discusiones. Lo que quiero dejar sentado es que pueden encontrarse, cuando menos, dos fuentes importantes de fundamento de los juicios: lo que resulta argumentativamente sólido —racional o razonable— y podemos poner a jugar en el espacio de las razones con otros agentes, y aquello que nos preocupa o está revestido de importancia para nosotros —que puede ser distinto o incluso contradictorio respecto del primer tipo—. ¹¹¹ Es posible ver cómo en ambos casos el lugar de la educación resulta fundamental en el desarrollo de la habilidad para juzgar: no solamente adquirimos insumos teóricos, conceptuales y normativos para establecer criterios y ponderaciones, sino que a partir de ejercicios argumentativos, imaginativos y perceptuales, tales como los que se han descrito, podemos generar relaciones de preocupación o de importancia con ciertos asuntos. Entrenar el juicio puede llevar a que alteremos las escalas de ponderación con que, en

111 Acudo aquí a la muy aguda propuesta que Harry Frankfurt estructura en *The Importance of what we Care About* (1998), y *Necessity, Volition and Love* (1999), entre otros textos. Su idea, en términos generales, es que la motivación humana tiene como fuentes igualmente básicas (i) las estructuras racionales que estipulan los criterios de corrección para decisiones y (ii) la manera en que nos relacionamos con lo que nos motiva a partir de la preocupación y el amor. Estas dos fuentes de motivación no pueden reducirse una a la otra y una explicación completa de por qué actuamos como actuamos no puede prescindir de ambos aspectos. Aquello que nos preocupa (*what we care about*) nos vincula en primera persona con nuestros fines y dota de una suerte de integridad a la agencia que la reviste de sentido. Una de las preguntas que queda abierta ante la propuesta frankfurtiana es si acaso sería posible —o deseable— estipular criterios normativos sobre la preocupación, es decir, determinar qué debería preocuparnos, en lugar de simplemente describir las cosas que nos preocupan. Como creo que puede intuirse en el texto, la creación de una cultura de paz o el fomento de ciudadanías para la paz requerirían de un conjunto compartido de asuntos que nos preocupen a todos y nos muevan hacia la acción.

un marco de conflicto, nos enfrentamos a problemas como el machismo o el racismo, que parecen tomar un segundo lugar ante la inminencia de una guerra, para considerarlos muy graves y de muy urgente resolución. El juicio es, por tanto, una habilidad que constantemente se pule y se interviene, pues los criterios de juicio provienen de fuentes diversas: la adquisición de conocimiento teórico, por ejemplo, influye en lo que cuenta como una razón que predomina sobre otra, y nos da insumos para el juicio, y así también la percepción de un hecho antes invisible a nuestro radar moral enriquece esta habilidad: ver como víctima a quien creíamos tan solo victimario, por ejemplo, puede modificar nuestros criterios evaluativos ligeramente o radicalmente. Los ejercicios de simulación y *role-playing* (juegos de rol), en los que asumir una identidad distinta de la propia —necesariamente conectada con un ejercicio imaginativo— impone unos criterios normativos y evaluativos diferentes, pueden ser herramientas apropiadas e interesantes para ejercitar el juicio. En ellos, la ponderación de opciones de acción y la visibilización de la dependencia de lo “justificable” o argumentable de la situación concreta motiva a la reconsideración de los criterios usuales de juicio y ayuda a pulir los mecanismos argumentativos para ello, motivando en los estudiantes una actitud atenta a las particularidades de los casos y alejada de una aceptación simplemente pasiva de juicios impuestos.

4. **Racionalidad instrumental:** esta es la capacidad para seleccionar los medios más expeditos para los fines que nos proponemos y movernos hacia su consecución. Es una habilidad que conjuga las creencias y los deseos hacia deliberaciones y decisiones que se concretan en rutas particulares de acción. Asimismo, contempla la estructura de los razonamientos que explican nuestras acciones y racionalizan las acciones ajenas. Es una habilidad constitutiva de la agencia, pues además de no ser indiferentes respecto de lo que hacemos (evaluativamente), tampoco podemos decir que generalmente actuamos azarosamente; por el contrario, tendemos a actuar racionalmente. La intencionalidad, direccionalidad y eficiencia de nuestras acciones están mediadas y explicadas por nuestra capacidad de entender que hay mejores razonamientos, razones más fuertes y distinciones entre explicaciones y justificaciones, entre otras.

Esta habilidad es evidentemente una que se nutre de la interacción con otras personas, pues establece uno de los ámbitos principales de comunicabilidad y comprensión. Generalmente, se asume que la mejor respuesta a una pregunta como “¿por qué hiciste x?” tiene que ver con el despliegue de un razonamiento coherente, consistente y adecuado que dé cuenta de los fines propuestos y los medios para ello. A lo largo de la historia de la filosofía de la acción se ha dado un privilegio a la racionalidad instrumental como habilidad característicamente humana para la producción, explicación y justificación de acciones. Se nos ha dicho que es nuestra capacidad de estructurar razonamientos lo que nos distingue de los otros animales y es la capacidad de razonar mejor la que nos aleja de conductas inmorales, antisociales, o en otro sentido, perniciosas. No obstante, es necesario que haga un pequeño recuento de por qué esta es apenas una entre las seis habilidades y no la principal.

Considero que concentrarse en la racionalidad instrumental y estratégica¹¹² deriva fácilmente en una comprensión de las interacciones humanas efectista y fácilmente puesta al servicio del bienestar personal al margen de condiciones de buena vida política. El énfasis en las capacidades estratégicas y prudenciales, maximizadoras en términos de costo/beneficio es uno que debe moderarse, aunque, como sugiere su inclusión en esta discusión, no puede ser descartado. Es por supuesto importante que un agente sea un deliberador proficiente, que pueda elegir los mejores medios para los fines que se propone —tanto en términos de utilidad como de legitimidad y corrección— y debe poder anticipar las consecuencias de sus acciones. No obstante, hay que mencionar que la instrumentalidad desprovista de virtud ética —lo que Aristóteles llamaría la mera sagacidad— no es en sí misma virtuosa y puede ser autoderrotante, pues nada evita que en su desconexión con los aspectos éticos, emotivos y evaluativos de personas con quienes convivimos termine por condenarnos al ostracismo.

112 La racionalidad estratégica es una “extensión” de la racionalidad instrumental que contempla la acción extendida en el tiempo (diacrónica) y la participación de otros agentes racionales y su posible influencia sobre los propios fines y razonamientos. Sobre este punto, ver Hoyos, 2014.

La importancia de desarrollar mecanismos adecuados de racionalización y evaluación de los razonamientos propios y ajenos es clara por cuanto esto constituye una posibilidad para entendernos con otros, cooperar, establecer criterios comunes de evaluación y producción de acciones, etc. En términos de las posibilidades pedagógicas para el fomento de la racionalidad instrumental, los talleres de solución de problemas en condiciones de recursos limitados, por ejemplo, pueden ser herramientas útiles en el mejoramiento de esta habilidad, así como los ejercicios de debate, *role playing* y demás actividades que impliquen estipular explícitamente las premisas de los silogismos prácticos.¹¹³

5. Reflexión o pensamiento: la actividad del pensamiento difiere de las habilidades previamente descritas en varios aspectos, pero particularmente por la particularidad de llevarse a cabo lejos de la acción. Como describe Hannah Arendt, al estar pensando no se está actuando, y cuando se está actuando no se está pensando.¹¹⁴ Este sentido de “pensamiento” es distinto del uso cotidiano del término, en tanto que pensar no es equivalente tener una creencia, o una opinión, o incluso un conocimiento —como enunciado o proposición—, sino que es una actividad que aunque está dirigida o enfocada en o sobre algo, no tiene como propósito llegar a conclusiones, verdades, o enunciados útiles. El pensamiento, o la reflexión, es un ejercicio de tomar su objeto y concebirlo y re-concebirlo, figurarlo y refigurarlo, presentarlo y representarlo; así, requiere de una retirada del mundo y se auxilia de la imaginación para presentar los acontecimientos que llaman la atención de quien piensa.

113 Con respecto a esto puede consultarse el texto de Ángela Bejarano del presente libro sobre el lugar de la lógica y la argumentación en una educación para la paz. Aunque es claro que el ejercicio inferencial y explicativo contemplado por la lógica no es exactamente equivalente a la producción de acciones según la racionalidad instrumental, la cercanía entre ambos procesos es evidente y un buen cultivo del razonamiento lógico puede redundar en un buen desarrollo del razonamiento práctico.

114 Véase, especialmente, “El pensar y las reflexiones morales” (2007), y el primer tomo de *The Life of the mind* (1981).

El pensamiento es más que la pura imaginación por cuanto establece un diálogo silente de quien piensa consigo mismo, un diálogo en el que la actividad reflexiva pone en cuestión lo que de manera inmediata se asume como verdadero en la cotidianidad. El pensamiento retira al agente del mundo de los eventos y las causas, y lo sitúa en el plano del sentido en el que el fin de la actividad no es la producción de un objeto, de una acción o de una verdad, sino la búsqueda constante de sentidos diversos.

En esta medida, es una capacidad básica de la agencia, puesto que en su ausencia no hay ocasión de revisar y refigurarse los criterios con los que se juzga, no hay distancia con lo percibido para imaginarlo como algo distinto, no hay un espacio en el que el agente se confronte a sí mismo y aparezca a su conciencia como algo –alguien– sobre lo que puede ser pensado. Esta aparición ante la propia conciencia es lo que cimienta la posibilidad de que en nuestras narrativas personales, en nuestros proyectos de vida, en los momentos en los que estemos obligados a tomar una decisión, tengamos una imagen propia –aunque no monolítica–, una relación con nosotros mismos.

Promover el pensamiento, su ejercicio, parece requerir de dar un espacio y un tiempo a los estudiantes en los que lo que se espere de ellos no esté puesto en términos de resultados mensurables, de verdades absolutas, de enunciados memorizados o razonamientos deductivos terminados. Parece ser importante para esto permitir y fomentar el replanteamiento continuo de preguntas, la constante revisión de lo que se cree y la generación de prácticas de revisión introspectiva.¹¹⁵

- 6. Compromiso agencial:** en términos generales, esta habilidad es una manera de reconocerse a sí mismo o a sí misma como quien actúa, evalúa, reacciona, imagina, planea, juzga, etc., en otras palabras, es una capacidad

115 El texto de Diana Acevedo y Maximiliano Prada del presente libro es un ejemplo notable de un análisis sobre la capacidad de pensamiento y las maneras de fomentarlo dentro de las prácticas educativas. Aunque su punto de partida es la noción de filosofía como forma de vida, creo que no hay dificultades en atar fuertemente sus propuestas con lo que aquí se sugiere.

de identificarse y constituirse a través de la propia agencia. Esto, que en principio puede parecer una trivialidad, significa asumir una perspectiva irrenunciable de primera persona como el eje de sentido y de participación activa en la propia vida; implica la necesidad de no mantenerse indiferente a sí mismo en términos emotivos y evaluativos, de ser simultáneamente autor y actor de las experiencias vividas. El reconocimiento de uno mismo como una persona que actúa se manifiesta en dos niveles y en ambos puede llamarse un compromiso con ser agente.

Por una parte, está el tipo de actividad fluida que transcurre en el mundo, donde el agente se reconoce como quien percibe, experimenta, siente y actúa de una forma no mediada ni distanciada. En otras palabras, es la capacidad de movernos en el mundo, interactuar con otros y construir opiniones, juicios y creencias con naturalidad, de desenvolvernos cotidianamente en un mundo de sentido sin necesitar de conceptualizaciones, racionalizaciones o impostaciones. Estos rasgos, propios de algunas de las capacidades anteriormente expuestas, se manifiestan en el compromiso agencial como una manera particular de atender a esta inmediatez, apropiándose de ella como una forma de conocer las potencias del propio cuerpo y de los propios hábitos.

Un agente comprometido consigo mismo a este nivel reconoce en sus movimientos —activos, reactivos, emotivos y evaluativos— un rasgo de su peculiaridad en el mundo y de su relación con este. En el plano de la emotividad, el compromiso se manifiesta en la experiencia de las emociones, sensaciones y pasiones no meramente como sucesos que afectan “su cuerpo”, sino como estados dotados de sentido, que se conectan con el mundo, con él y con sus experiencias previas de maneras significativas. En esta medida, el compromiso agencial se opone a la pasividad, entendida como una indiferencia respecto de aquello que podemos decir que “nos sucede”. Encontrar una dimensión de sentido en las emociones, en lo percibido y en el movimiento mismo es ya ser activos de una manera que supone que nos reconocemos a nosotros mismos como vivientes de esas experiencias. Asimismo, ser afectados empáticamente, al reconocernos como algo de lo que somos partícipes más que pacientes, constituye algo que podemos promover, ejercitar, pulir, algo en lo que podemos hacernos más virtuosos.

Por otra parte, el compromiso agencial es una manera de relacionarnos con quienes somos en la que no somos indiferentes a nuestras tendencias o hábitos de acción o evaluación. En estrecha conexión con el pensamiento, es una manera de estar vinculados con una idea de que quien actúa y evalúa, quien ha actuado y juzgado no es un “yo” cualquiera, sino este “yo” que soy yo. Esto significa que el reconocimiento de los hábitos y disposiciones que se manifiestan en las capacidades anteriormente descritas no nos resultan indiferentes, ni podemos verlas como desprendidos de nosotros mismos. Estar vinculado con la propia acción, con la propia capacidad de producir acciones, es tener un tipo de conocimiento de uno mismo que no puede ser puesto en términos de una descripción objetiva o de un mero reporte de estado. Conocerse a sí mismo es también una actividad que se realiza al atender a las operaciones de las capacidades agenciales, al ser al mismo tiempo protagonista y autor de estas.

Este conocimiento implica saberse cambiante y maleable; implica saber que el funcionamiento de las capacidades agenciales es el producto de interacciones entre ellas y con el mundo, un mundo variable y contingente que da las condiciones para que la actividad agencial sea como un bucle que debe ir sobre sí mismo una y otra vez para poder realizarse. En esta medida, el compromiso agencial es un compromiso con un “yo” activo y en proceso de cambio, y con un mundo de las mismas características.¹¹⁶

El compromiso con ser agente, la asunción de la responsabilidad por sí mismo es algo que, en tanto actividad y disposición, puede ser objeto de educación apenas indirectamente. Fomentar en los estudiantes, colegas, ciudadanos y ciudadanas la experiencia en primera persona de sí mismos como sujetos situados pero cambiantes es quizá algo que se haga con el

116 Acevedo y Prada señalan al respecto que: hacerse responsable, al menos indirectamente, del carácter y de nuestra interacción con el mundo requiere un constante examen sobre una y uno mismo; el yo activo reflexionando sobre sí en relación con su entorno. La perspectiva de filosofía como modo de vida, expuesta también en esta publicación, brinda elementos para este examen; se hace compatible con la reflexión sobre la agencia en la medida en que el examen operaría como crítica y creación a través de las seis habilidades descritas.

ejercicio de las demás habilidades y una continua invitación a explorar la propia voz para integrarse en las experiencias colectivas y generar un hábito de trabajar sobre sí mismo para permitirse más agencia.

Conclusiones

Las discusiones que he dado en el presente texto están conducidas a proveer una perspectiva teórica desde la cual sea posible aproximarse a la agencia como una actividad compleja y extendida en el tiempo, educable, moldeable y perfeccionable hacia la construcción de ciudadanos promotores de paz. Para esto, no solamente he ofrecido algunas explicaciones sobre qué condiciones materiales serían necesarias para alcanzar una praxis agencial adecuada para la paz, sino que también he sugerido algunas estrategias para abordar la difícil pregunta sobre la educación para la virtud, o la educación en una praxis. Dichas estrategias recaen en el análisis de los componentes de la agencia como actividad, a saber, las seis capacidades o habilidades agenciales que en su interrelación y desarrollo concomitante nos constituyen como agentes morales y políticos. Mi intuición es que en el diseño de una cátedra para la paz, o de otro escenario contemplado curricularmente hacia la formación de una cultura de paz, es importante poder pensar en una paz activa y no meramente teórica, una paz hecha por agentes, en primera persona, de manera continuada, extendida en el tiempo y proficiente.

Bibliografía

- Arendt, H. (1978). *The life of the mind*. Nueva York, Estados Unidos: Harcourt Brace Jovanovich.
- (1993). *La condición humana*. M. Cruz (trad.). Barcelona, España: Paidós.
- (2007). *Responsabilidad y juicio*. Barcelona, España: Paidós.
- Aristóteles. C. J. Rowe y S. Broadie (trads.). (2002). *Nicomachean ethics*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- J. Barnes (ed.). *Complete works of Aristotle*. Princeton, Estados Unidos.
- Audi, R. (1997). *Moral knowledge and ethical character*. Nueva York, Estados Unidos: Oxford University Press.
- (1995). Acting from virtue. *Mind*, 104(415), 449-471.
- (2006). *Practical reasoning and ethical decision*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Balaban, O. (1990). *Praxis and poesis in Aristotle's practical philosophy*. *The journal of value inquiry*, 24(3), 185-198.
- Broadie, S. (2007). *Aristotle and beyond: essays on metaphysics and ethics*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- (1991). *Ethics with Aristotle*. Nueva York, Estados Unidos: Oxford University Press.
- Calhoun, C. (1993). Changing one's heart. *Ethics*, 103, 76-96.
- Carr, D., y Steutel, J. (1999). *Virtue ethics and moral education*. Londres, Inglaterra: Routledge.

- Coeckelbergh, M. (2007). *Imagination and principles: an essay on the role of imagination in moral reasoning*. Palgrave Macmillan.
- Flanagan, O. J. y Rorty, A. (1990). *Identity, character, and morality: essays in moral psychology*. Cambridge, Estados Unidos: MIT Press.
- Frankfurt, H. G. (1999). *Necessity, volition, and love*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- (1988). *The importance of what we care about: philosophical essays*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Frankfurt, H. G. y Satz, D. (2006). *Taking ourselves seriously and getting it right*. The Tanner Lectures in Moral Philosophy. Stanford, Estados Unidos: Stanford University Press.
- Hoyos, L. E. (2007). Ética y racionalidad práctica. *Dianoia*, LII(58), 97-125.
- (2015). *Ensayos de filosofía práctica y de la acción*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Hudson, S. D. (1986). *Human character and morality: reflections from the history of ideas*. Boston, Estados Unidos: Routledge & Kegan Paul.
- Hursthouse, R. (1984). Acting and feeling in character: 'Nicomachean Ethics' 3. I. *Phronesis*, 252-266.
- (1991). Arational actions. *The journal of philosophy*, 88(2), 57-68.
- (2001). *On virtue ethics*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Jacobs, J. A. (2004). *Aristotle's virtues: nature, knowledge & human good*. En P. Lang. Master Works in the Western Tradition. Vol. 10. Nueva York, Estados Unidos.
- (2001). *Choosing character: responsibility for virtue and vice*. Ithaca, Estados Unidos: Cornell University Press.
- Korsgaard, C. M. (1996). *The Sources of Normativity*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- (2009). *Self-constitution: agency, identity, and integrity*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- MacIntyre, A. C. (1984). *After virtue: a study in moral Theory*, (2a ed.). Notre Dame, Estados Unidos: University of Notre Dame Press.
- McLean, G. F. y Kromkowski, J. (eds.). (2003). *Moral imagination and character development*. Vol. 4. CRVP.

- Mejía, M. Q. y Giraldo, J. P. R. (2008). *Narraciones, memoria y ciudadanía. Desplazamiento forzado*. Bogotá, Colombia: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- (2014). *Justificaciones públicas: el lenguaje en la vida moral y política*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- y Malaver, J. M. (2014). Sentimientos morales y políticos en la formación ciudadana en Colombia: atributos y estigmas. *Revista Folios*, (39).
- Meyer, S. S. (1993). *Aristotle on moral responsibility: character and cause*. Issues in Ancient Philosophy. Oxford, Inglaterra: Blackwell.
- (1989). Why involuntary actions are painful. *The southern journal of philosophy*, 27(S1), 127-158.
- Nagel, T. (1978). *The possibility of altruism*. Princeton, Estados Unidos: Princeton University Press.
- (1972). Aristotle on Eudaimonia. *Phronesis*, 252-259.
- Noonan, H. W. (2013). Constitution is identity. *Mind*, 102(405), 133-146.
- (2013). *Personal identity*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Nussbaum, M. C. (2001). *Women and human development. The capabilities approach*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- *Not for profit*. (2006). Princeton, Estados Unidos: Princeton University Press.
- (2001). *Cultivating humanity*. Cambridge, Estados Unidos: Harvard University Press.
- (2013). *Political emotions: why love matters for justice*. Cambridge, Estados Unidos: Belknap Press.
- (2016). *Anger and forgiveness: resentment, generosity, justice*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- y Sen, A. (1993). *The quality of life*. WIDER Studies in Development Economics. Oxford, Inglaterra: Clarendon Press.
- Rivera, M. L. (2014). *Carácter moral y responsabilidad: sobre un sentido de ser un agente de sí mismo*. [Tesis doctoral]. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/45821/>
- (2009). *Acciones voluntarias, involuntarias y mixtas en la ética aristotélica*. [Monografía de pregrado]. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

- Wiggins, D. (2012). Practical knowledge: knowing how to and knowing that. *Mind*, 121(481), 97-130.
- Williams, B. A. O. (1985). *Ethics and the limits of philosophy*. Cambridge, Estados Unidos: Harvard University Press.
- Young, I. M. y Nussbaum, M. (2013). *Responsibility for justice*. Oxford University Press, 2013.
- Young, Iris Marion. (2011). *Justice and the politics of difference*. Princeton, Estados Unidos: Princeton University Press.

Índice analítico

A

Abducción; 163, 168

Aceptación

de diferencias; 72

Acervo cultural; 112

Acto terrorista; 129

Actores armados; 63, 78, 95, 134, 144

estatales y no estatales; 78

Acuerdo

de paz; 91, 92

general para la terminación del conflicto; 14, 153

Adecuación a la realidad; 34

Advisory Group International Institute on Peace Education; 12

Agenda 21

capítulo 4 de la; 69

Al Qaeda; 94

Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH);

47, 82

Amnistía

de los presos políticos; 91

- Internacional; 22
- Angustia colectiva; 112
- Año Internacional de la Cultura de Paz; 14
- Apartheid; 114
- Aprendizaje
 - basado en el pensamiento crítico; 66
 - basado en problemas; 66
 - interdisciplinario; 66, 80
 - práctico; 66
 - social con múltiples interlocutores; 66
- Argumentación
 - científica; 163
 - filosófica; 163
 - general; 163
 - jurídica; 163
- Asamblea General de las Naciones Unidas; 50, 51, 63, 73
- Asesinatos; 99, 135
- Asilo; 95
- Asunto
 - común; 156
 - público; 156
- Ataraxia; 181
- Atentados; 129
- Auto daño; 108
- Autonomía; 15, 45, 56, 66, 67, 140, 155, 158
- Autoritarismo; 25
- B
- Beligerancia; 94
- Buen nombre; 110
- Búsqueda de los desaparecidos; 110
- C
- Calidad de vida; 24, 45, 65
- Caos; 20, 34
- Capacidad
 - de propuesta; 158

Capacitación; 28, 50, 52, 56, 66, 67
Capitalismo; 93
Castigo corporal; 56, 81
Cátedra de la Paz; 16-19, 23, 45-47
Causas de conflicto; 135
Censura
 directa; 74
 indirecta; 74
Centro Nacional de Memoria Histórica; 61
Ciencias
 exactas y naturales; 73
 sociales y humanas; 73
Círculos de Paz; 107
Circunstancia moral; 217
Ciudadanía
 democrática; 35
Ciudadano; 15, 53, 54, 158, 161, 198, 205, 205, 208
Coherencia; 32, 33, 35, 56, 79, 208
Combates; 48, 93, 129
Comisión
 de Educación y Comunicación del Comité de Apoyo al Consejo Nacional de Paz;
 15
 de la Verdad; 91, 98, 100, 101
 de Liberia; 100
 Interamericana de Derechos Humanos; 47, 81, 111
Comisiones de la verdad; 17, 19, 97, 99, 100, 129
 no oficiales; 100
 oficiales; 100
Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; 58
Compasión; 143
Competencias
 ciudadanas; 14, 24, 28
Comprensión mutua; 49
Compromiso agencial; 206, 215, 225-227
Comunidad(es)

- de paz; 60
- internacional; 91, 100, 105, 109, 115, 201
- Comunismo; 93
- Concepción holística; 30
- Concientización; 143
- Conciliación; 107, 200
- Condiciones estructurales; 47, 111, 202
- Conferencia(s)
 - comunitarias; 107
 - Mundial de la UNESCO sobre EDS; 66
- Confrontaciones armadas; 106
- Congreso Internacional “La paz en la mente de los hombres”; 72
- Conocimiento(s)
 - científico occidental; 72
 - tradicionales de otras comunidades; 72
- Conpes sobre Educación en Derechos Humanos y Cultura de Paz; 15
- Consejería Presidencial para los Derechos Humanos; 15
- Consejo de las Naciones Unidas; 47
- Constitución Política de Colombia
 - artículo 1° de la; 155
 - artículo 69 de la; 140
- Constructivismo
 - social; 17, 75, 88, 98, 103, 115, 118, 180
- Constructivistas; 88
- Contexto
 - económico; 45
 - social; 211
- Convenios de Ginebra
 - Artículo 3 común a los; 94
 - Protocolo Adicional II de los; 94
- Conversión; 18, 166, 176, 178, 180, 181, 186, 190
- Convivencia
 - con respeto; 45
 - plural; 33
 - social; 34, 90
- Corte Penal Internacional; 105

Creencias

falsas; 185

verdaderas; 185

Crisis de pertenencia; 112

Criterios

formales; 161, 164, 167, 168

informales; 164, 167, 168

Cuarta Conferencia Mundial con la Mujer de Naciones Unidas; 25

Cultura

ambiental para el desarrollo sostenible; 25

de la violencia; 143

de paz; 12, 14-16, 18, 23, 45, 46, 72-74, 79, 81, 143, 148, 165, 197, 199, 201-203, 211, 221, 228

Cumbre de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible de 2015

objetivo 12 de la; 69

D

Daño

objetivo; 109

subjetivo; 109

Debate; 23, 25, 27, 61, 62, 68, 102, 114, 160, 165, 224

Decenio

de la educación en la esfera de los Derechos Humanos; 50

de las Naciones Unidas; 49

internacional para la promoción de una Cultura de la No-violencia y de la Paz a favor de los niños del mundo; 14

Declaración

de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo

Principio 8 de la; 69

Principio 10 de la; 68

de Sevilla; 14

Universal de los Derechos Humanos; 36

Decreto

1038 de 2015

artículo 2 del; 45

4800 de 2011

capítulo II del; 140

- el artículo 95 del; 141
- Ley 4633 de 2011
 - artículo 3 del; 63
- Reglamentario 1038; 15
- Deducción natural; 163
- Defensoría
 - del Pueblo; 22, 49
 - de Venezuela; 22
- Demandas
 - Incompatibles; 104
 - Políticas; 157
- Democracia
 - educar en; 37
 - material; 79
- Departamento de Instituciones Públicas; 22
- Derecho(s)
 - a la educación; 37, 47, 48, 53, 141
 - a la individualidad e identidad personales; 74
 - a la justicia; 91
 - a la paz; 47
 - a la reparación; 91
 - a la verdad; 91
 - a las prácticas culturales propias; 74
 - a ser diferente; 74
 - al desarrollo; 51
 - civiles y políticos; 29, 51, 157
 - culturales; 59
 - de asociación; 74
 - de expresión; 74
 - de la mujer; 51
 - de la naturaleza; 16, 71
 - de reunión pacífica; 74
 - económicos; 29, 36, 51, 58, 68
 - enfoque positivista del; 75
 - fundamentales; 104, 111, 133

- humanos
 - defensores de los; 48
 - enfoque positivista de los; 75
 - enseñanza de los; 35, 50, 51, 55, 56, 79
 - enseñanza-aprendizaje de los; 58, 89
 - estándares internacionales de los; 16, 45-47, 50, 75, 95, 203
 - goce de los; 52
 - indivisibilidad de los; 51
 - interdependencia de los; 51
 - protección de los; 52, 99
 - universalidad de los; 51, 102
- igualdad de; 72
- Internacional; 92, 105
- Internacional Humanitario (DIH); 24, 47, 94, 104, 105, 106, 122, 128, 133
- póstumos; 91, 102
- relacionados con la seguridad social; 110
- sociales; 29, 36, 51, 58, 68
- violación masiva de; 96, 109
- violaciones de; 51, 91, 93, 106, 131, 135
- Desaparición forzada; 128, 130
- Desapariciones forzadas; 99, 111
- Desarrollo sostenible; 16, 24, 25, 45, 46, 51, 63-66, 68-71, 79
- Desempleo; 106, 135
- Desescolarización; 48
- Desigualdad; 32, 76, 106, 123, 126, 132, 133, 145, 202, 204
 - sexual; 125
- Desmovilizados; 91, 106
- Desplazamiento(s)
 - forzado; 47, 48, 63, 99, 130, 132, 134, 202
- Despojo
 - forzado de tierras; 128, 130
- Despotismos; 96
- Desprotección; 133
- Díálogo
 - entre generaciones; 73

- intercultural; 69
- Dictadura(s); 87, 90, 91, 96, 98, 101, 102, 109, 111, 115
 - militares; 91
- Difícil acceso a la justicia; 133
- Dignidad
 - Humana; 35, 99, 145, 155
 - vejámenes a la; 99
 - sentido de la; 50
- Dimensiones
 - de la educación en derechos humanos; 51
 - de la sostenibilidad; 64
 - jurídica y axiológica de los derechos humanos; 31
 - personales
 - e interpersonales; 154
 - y globales; 92
 - y vitales; 188
- Discriminación
 - directa; 76
 - estructural; 76
 - indirecta; 76
- Diversidad
 - cultural; 73, 77
- Dogmas; 167
- Dolor; 13, 104, 109
- E
- Ecología profunda; 71
- Economía neoclásica y ambiental; 71
- Educación
 - al servicio de una cultura de paz; 46
 - ambiental; 14
 - amplia y de buena calidad; 37
 - asistencia en; 140
 - bancaria; 32
 - de las ciencias; 68
 - en derechos humanos; 14-16, 28, 35, 36, 49, 51, 54, 63, 186, 203

- metodología de la; 29, 30, 32, 34
- en DH; 24, 26, 28-30, 32-37, 49-52, 55-58
- en DH, democracia y paz; 26
- en medio ambiente y naturaleza; 46
- formal; 14, 18, 53, 65
- informal; 14
- Ministerio de; 49, 50, 88, 140, 155, 158
- no formal; 65
- para el Desarrollo Sostenible (EDS); 16, 64, 65, 79
- para la ciudadanía; 196, 199
- para la sexualidad y la ciudadanía; 14
- Plan Nacional de; 14, 49
- popular; 20
- sistemática; 37
- sobre medio ambiente y naturaleza; 63, 69, 203
- tradicional; 78
- Educar
 - en derechos humanos; 36
 - en praxis y disposiciones; 211
 - para la honestidad; 208
- Ejército Popular (FARC-EP); 14, 153
- Empatía; 143, 219
- Empleo; 49, 110
- Encuentro
 - de Educación para la Paz y los Derechos Humanos en los Territorios; 15
 - Nacional de Educación para la Paz; 12, 15
- Enemigos; 59, 96, 100, 103, 105, 108, 134
- Entendimiento;
 - entre las naciones; 72
 - intercultural; 73
 - mutuo; 73
- Equidad; 17, 24, 27, 37, 67, 71, 75, 103, 107, 109, 204
- Equipo Consultivo de la Global Campaign on Peace Education; 12
- Era
 - del antropoceno; 70

- del holoceno; 70
- Errores
 - argumentativos; 161, 164
 - categoricos; 161, 164
 - conceptuales; 161
- Escuela
 - Democrática; 35
- Estado
 - de derecho; 24, 26, 30, 37, 108
- Estatuto de Beligerancia; 94
- Estigmatización; 48, 111
- Estructura(s)
 - objetivas; 176, 177
 - social; 34, 111
- Estudios sociales; 27
- Ética
 - a Nicómaco; 214
 - aristotélica; 198
 - del cuidado; 20
- Eudaimonia; 181
- Evaluación
 - emotiva; 220
 - predicativa; 220
- Exclusión; 32, 75, 100, 135
- Experiencia vicaria; 217
- F
- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales; 44
- Falacia(s)
 - de anfibología; 162
- Falta de garantías; 133
- Felicidad; 31, 75, 179181, 206, 221
- Feminidad; 141
- Filosofía
 - ambiental indígena; 72
 - antigua; 174, 176, 178

- como modo de vida; 54, 115, 145, 176, 190, 227
- de la educación; 198
- política; 198
- práctica; 196, 198
- Formación Cívica (Ciudadana o Democrática); 27
- Fuerza Pública; 48, 127, 134
- Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia; 14, 23, 153, 201
- Fundación Escuelas de Paz; 12
- Fundamentalismo de mercado; 74
- G
- Garantías de no repetición; 17, 23, 87, 88, 90, 98, 109, 110, 113, 114, 180, 203
- Género
 - enfoque de; 17, 112, 122, 133, 141
 - tecnología de; 141
 - violencia de; 122, 131
- Gobierno de las empresas; 74
- Grupos armados; 87, 114, 134, 159
- Guerra(s)
 - civil; 92, 95
 - convencionales; 93
 - de guerrillas; 93
 - de tribus; 92
 - directa; 92
 - Fría; 91
 - Irregular; 93
- Guerrilla; 14, 48, 93, 127
- H
- Habilidades
 - agenciales; 17-19, 197, 198, 206, 206, 215, 216, 228
 - lógicas; 18, 19, 89, 152-154, 161, 164, 168
- Herramientas tecnológicas; 34
- Hetero-patriarcado racista; 141
- Honestidad; 208-210
- Honorable Corte Constitucional
 - Auto 092 de 2008 de la; 133

Honra; 110
Hostigamientos; 129
Huida constante; 112
I
Identidad(es)
 nacionales; 59
 regionales; 59
Identificación; 30, 33, 180
Ideologías
 de base; 157
IDEP; 61
Igualdad; 24, 26, 27, 32, 37, 50, 57, 72, 73, 102, 112, 126, 144, 145
Imaginación; 143, 165, 190, 206, 215, 219, 220, 224, 225
Impasibilidad; 181
Impunidad; 86, 91, 104, 106
Indemnización; 70, 110, 113
Inducción; 163, 168
Inferencia; 161
Inhumación; 110
Iniciativas de acción
 individual y colectiva; 158
Injusticia; 92, 99, 102, 106, 114, 175
Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH)
 en Colombia; 22, 24
Integración; 12, 48, 65, 143, 204, 205
Integralidad; 28, 29, 51
Intencionalidad; 30, 222
Interacción
 constructiva; 34
 democrática; 34
 jurídica; 34
 política; 34
 respetuosa; 34
 social; 33, 34
Intercultural; 26, 69, 73

Interdisciplinariedad; 29

Interés común; 156

Interpelación; 113, 123, 137

Interrelación

del grupo; 35

informal; 35

Intolerancia; 49, 56

Investigación-acción-participación; 20

J

Juicio(s)

afirmados; 162

antecedentes; 162

consecuentes; 162

negados; 162

particular; 145

universal; 162

Justicia

correctiva; 99

de coyuntura; 109

de excepción; 103, 109

de transición; 96, 108, 113

en los procesos transicionales; 103

excepcional; 109

horizontal; 108

internacional; 103, 105

legal; 103

nacional; 103

ordinaria; 103, 107

Palacio de; 100

política; 101, 108

restaurativa; 107, 108

retributiva; 103, 107, 108

temporal; 107

transicional; 87

vertical; 108

L

Laboratorio de Escritura; 54, 186, 187, 189, 190

Legibilidad; 124, 125

Lenguaje

universal; 73

Ley

1448 de 2011

artículo 3 de la; 128

1732 de 2014

artículos 2 y 3 de la; 45

1732 de 2015; 23

30 de 1992

artículo 28 de la; 140

de Víctimas; 203

del silencio; 101

Libertad

académica; 58, 62

de expresión; 26, 72, 102

de información; 72

de opinión; 72

Libre difusión de información y conocimientos; 73

Limitaciones arbitrarias; 33

Lógica(s)

clásicas; 180

no clásicas; 180

para la paz; 165

Los 19 Comerciantes; 111

Los otros; 59

M

Machismo; 222

Madre Tierra; 63, 95, 202, 203

Malvados;

condición de; 99

Masacre(s)

de Bahía Portete; 112

- de Bojayá; 112
- de Ituango; 111
- de Mapiripán; 111
- de Pueblo Bello; 111
- Mampuján, San Cayetano; 111
- Masculinidad; 77, 141
- Materiales didácticos; 27, 56
- Mediación; 107, 144
- Medios de comunicación; 25, 55, 73, 74
- Memoria
 - colectiva del conflicto colombiano; 205
 - histórica; 23, 45, 46, 61, 79, 99-101, 107, 112, 165, 205, 218
- Metanoia; 180
- Método(s)
 - pedagógicos; 56
- Miedo; 58, 109, 212
- Minorías; 56, 61, 74
- Movimiento
 - ambiental y ecologista; 95
- N
- Naciones Unidas
 - Asamblea General de las; 50, 51, 63, 73
- Narcotraficantes; 127
- Neoplatonismo; 178, 179
- No violencia; 14, 73, 144
- Norma(s)
 - de convivencia; 34
- Normalización; 17, 123-125, 132
- O
- Oficina de la Alta Comisionada de Derechos Humanos; 12
- Organización
 - de las Naciones Unidas (ONU); 14, 49, 91
 - para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO; 14, 49
- Órganos de Tratados; 47
- Orgullo nacional; 59

Ostracismo; 223

P

Pachamama; 202

Paideia; 177

Paramilitar; 108

Participación

en las deliberaciones colectivas; 158

política; 26, 30, 156, 204

Pasión; 210

Patriotismo; 59, 60

Paz

Cátedra para la; 15, 16, 89, 114, 115, 153, 165, 197, 206, 213, 216, 228

dialogada; 200

Encuentro Nacional de Educación para la; 12, 15

formar para la; 18, 154-156

mundial; 112

negativa; 92, 154

positiva; 92

Pedagogía(s)

crítica; 20, 157, 166

emocional; 20

experiencial; 20

sensitiva; 20

Pensamiento

crítico; 17, 49, 58, 61, 66, 80, 88, 97, 179

Percepción; 206, 215-219, 222

Perdón; 13, 87, 91, 99, 100, 105, 107, 219

Performatividad; 17, 123, 139, 140, 185, 188

Perpetradores; 100, 101, 107, 110

Personalidad humana; 36, 50, 52

Phronesis; 208

Plan(es)

Nacional de Educación en Derechos Humanos; 14, 49

Sectorial del Ministerio de Educación Nacional 2010-2014; 88

de estudio; 55, 56, 89

Pluralidad; 24, 46, 156, 204, 212, 217-219

Pluralismo; 33; 72

ideológico; 36

Política(s)

ambiental; 95

económica; 95

públicas; 74, 79, 122, 139

Positivismo; 75, 88, 89

Positivistas; 88, 89

Práxis; 17-19, 58, 60, 90, 97, 143, 174, 182, 186, 187, 208, 210, 211, 213, 228

Prejuicio(s); 49, 160, 51, 53, 54, 75, 159, 160, 163-169, 189

Premisas; 96, 99, 102, 104, 115, 164, 167, 208, 224

Principio(s)

de convivencia; 30, 31, 35, 59

de democracia; 72

de desarrollo para todos; 72

de justicia; 72

de libertad; 72

de Limburg; 68

párrafo 11 de los; 68

de reciprocidad; 72

democráticos; 30, 37

Prisma

contextual; 66

crítico; 65

integrador; 65

transformativo; 66

Privilegios; 75

Proceso(s)

de aprendizaje; 53, 144

de enseñanza; 53

formativos

formales; 198

informales; 198

liberador; 33

- reparatorio; 133
- transicionales; 96, 102, 103, 105, 106, 108, 113
- Productividad discursiva; 137
- Programa
 - de Acción sobre una Cultura de Paz; 73
 - Mundial para la Educación en Derechos Humanos; 54, 55, 63
- Propedéutica; 198
- Propositividad; 32
- Prostitución forzada; 135
- Proyecto de Escritura y Filosofía de la Universidad Pedagógica; 15
- R
- Rabia; 109
- Racionalidad
 - instrumental; 206, 215, 222-224
- Racismo; 56, 222
- Razón; 25, 34, 35, 105, 110, 124, 130, 133, 136, 144, 160, 163, 177, 182, 206, 210, 221, 222
- Razonabilidad; 18, 19, 154, 155, 158-162, 165-168, 182, 200, 204, 208, 220
- Realidad
 - adecuación a la; 34
- Reciprocidad; 33, 72, 80
- Reconciliación; 13, 17, 73, 87, 91, 96, 100, 105, 107, 108, 112, 135, 200, 219
- Red
 - de Apoyo por la Justicia y la Paz; 22
 - Nacional de Información (RNI); 127
- Registro Único de Víctimas (RUV) de Colombia; 127
- Rehabilitación; 110
- Relativismo Cultural; 77
- Rendición de cuentas; 57, 86, 96, 105
- Reparación
 - administrativa; 113
 - colectiva; 86, 111, 112
 - individual; 111, 113
 - integral; 23, 63, 107, 113, 128, 140, 203
 - judicial; 113

plena y efectiva; 111

Resolución

36 C/16, del 6 de noviembre de 2013; 67

53/243; 73

60/147 de la Asamblea General de la ONU; 103

64/196 de 2009; 70

pacífica de conflictos; 30, 46

Respeto

a las diferencias; 24

hacia la paz, los derechos humanos y la democracia; 143

mutuo; 37

Responsabilidad; 33, 36, 46, 57, 64, 86, 107, 110, 158, 197, 206, 214, 227

Restitución

de bienes; 110

de propiedades; 110

Retórica; 210

Revelación pública de la verdad; 110

Revolución permanente; 96

Riesgos de género; 133

Riqueza; 26, 72, 77, 188

S

Sagacidad; 223

Satisfacción; 52, 69, 70, 110, 113, 114, 183

Secretaría de Educación del Distrito Capital; 15

Sentencia del Tribunal Superior del Distrito Judicial de Bogotá, 2010; 111

Sexualidad; 14, 25, 26, 126

Sexo-género (sexo/género)

estructura de poder;

Significatividad;

Simón Bolívar de Ecuador;

Sinergia; 52

Sistema(s)

de Naciones Unidas ; 73

escolar; 52

judicial común; 109

- teoría de; 71
- Socialización; 34
- Sociedad
 - civil; 14, 23, 24, 52, 57, 60, 69, 73, 90, 100, 114, 205
 - democrática; 36, 104, 014, 156-158, 166
 - y pluralista; 36
- Sociología; 44, 88
- Solidaridad
 - intercultural; 73
- Solución española; 105
- Subjetividad agencial; 206
- Sujeción; 124, 137, 138
- Summa Causa; 15, 86
- T
- Teoría(s)
 - de la performatividad; 188
 - del caos; 20
- Territorio(s)
 - repartición del; 202
 - restitución del; 202
- Theoria; 182
- Tierra
 - acceso a la; 202
 - tenencia de la; 202
 - utilización de la; 202
- Tolerancia
 - a la diversidad; 37
- Torturas; 99, 104
- Tráfico de mujeres; 135
- Transiciones a la democracia; 91
- Transnational Advisory Group International Institute on Peace Education; 12
- Transversalidad; 25
- Traumas; 109
- Tribunal(es)
 - Especial para la Paz; 109

híbridos; 86, 109
Penal Internacional; 109
 para la ex Yugoslavia; 109
 para Ruanda; 109

U

Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (UARIV); 128

Universidad

Andina; 44
Central de Venezuela; 22
de Rodas; 66
Pedagógica Nacional; 19, 152, 158, 174

V

Verdad; 13, 17, 19, 23, 87-91, 97-102, 104, 105, 107, 110, 113-115, 129, 155, 158, 162, 176, 177, 185, 209, 225

Víctima(s); 13, 17, 63, 74, 77, 91, 94-96, 98-104, 107-113, 115, 123, 126-134, 137, 139-141, 143, 144, 153, 159, 179, 201, 203, 218, 222

Victimarios; 91, 98-101, 105, 107, 112

Vida

digna; 177
virtuosa; 207

Violaciones; 51, 62, 90, 91, 93, 97, 99, 103, 106, 110, 111, 128, 131, 135

Violencia

cultural; 92, 136
de género; 122, 131
económica; 136
intrafamiliar; 135
política; 17, 136
rechazo de la;
sexual; 131
social; 136

Virtud

agencial; 205, 208

Vivencia; 24, 25, 30, 35

Vivir

bien; 71, 207, 208

juntos; 53, 200

Voluntad del pueblo; 74

Vulneración de derechos fundamentales; 133

W

Wayú; 112

Z

Zona(s)

de biodiversidad; 60

gris; 100

humanitarias; 60

Índice onomástico

A

Althusser, Louis; 137

Aristóteles; 164, 223

Austin, John Langshaw; 139

B

Banquez Martínez, Über Enrique “Juancho Dique”; 111

Berger, Peter L.; 88

Butler, Judith; 123-125, 137, 206

C

Calvo, Gloria; 174

Campirán, Ariel; 97

Cobos Téllez, Edwar “Diego Vecino”; 111

Comte, Auguste; 88

Crenshaw, Kimberlé; 206

D

De Lauretis, Teresa; 137

Descartes; 184, 185

Duvalier, François; 96

E

Eichmann, Adolf; 182

F

Foucault, Michael; 137

Franco, Francisco; 105

G

Gergen, Kenneth J.; 88

H

Haugeland, John; 206

Hitler, Adolf; 96

K

Kierkegaard, Søren; 18, 177

L

Lotz-Sisitka, Heila; 66

Luckmann, Thomas; 88

M

Martínez, Alberto; 174

Martínez, María Cristina; 174

McDowell, John; 206

Merleau-Ponty, Maurice; 206

Molotov, Viacheslav; 108

O

Özdemir, Cem; 20

P

Piaget, Jean; 88

Pineda, Diego; 97

Preciado, Paul B.; 142, 143

R

Reardon, Betty; 19, 53, 54

S

Santos Calderón, Juan Manuel; 127

Schumacher, Ernst; 68

Sócrates; 183

Soler, Carolina; 174

Somoza, Anastasio; 96

Stalin, Iósif; 96

Stocker, Michael; 206

T

Trotsky, León; 96

U

Uprimny, Rodrigo; 98

Uribe Vélez, Álvaro; 94

V

Vygotsky, Lev; 88

W

Wendt, Alexander; 88

Reflexiones interdisciplinarias en torno a la educación para la paz

Fue editado y publicado por la
Editorial Universidad El Bosque. Julio de 2017
Bogotá D. C., Colombia

El presente libro aborda la educación para la paz, no sólo como una forma de encarar el reto que implica la reconstrucción del tejido social después de décadas de conflicto armado —que se asume hoy con la esperanza de que termine por articularse con todos los actores alzados en armas—, sino también como la manera de llevar a las aulas herramientas de convivencia, de autorreflexión, de respeto por el otro y por la naturaleza, de inclusión y de cultura ciudadana. Esta aproximación se lleva a cabo desde una perspectiva interdisciplinaria, acercando las fronteras entre el Derecho, la Ciencia política, las Ciencias sociales, la Psicología, la Filosofía y la Lógica, con el objetivo de lograr una visión más completa de esta oportunidad que se abre para los estudiantes colombianos en la Cátedra para la Paz.