

EL CONFLICTO ARMADO INTERNO COLOMBIANO: LAS OTRAS VOCES DE IRENE

Manuela Vallejo Espitia
Mario Hernán López Becerra
Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga

Estudios de Paz y Posconflicto
Camino y escenarios para la Paz Territorial





PROGRAMA COLOMBIA CIENTÍFICA
RECONSTRUCCIÓN DEL TEJIDO SOCIAL EN
ZONAS DE POSCONFLICTO EN COLOMBIA

COMITÉ CIENTÍFICO DE LA EDITORIAL TIRANT LO BLANCH

MARÍA JOSÉ AÑÓN ROIG

*Catedrática de Filosofía del Derecho
de la Universidad de Valencia*

ANA CAÑIZARES LASO

*Catedrática de Derecho Civil de
la Universidad de Málaga*

JORGE A. CERDIO HERRÁN

*Catedrático de Teoría y Filosofía de Derecho.
Instituto Tecnológico Autónomo de México*

JOSÉ RAMÓN COSSÍO DÍAZ

*Ministro en retiro de la Suprema
Corte de Justicia de la Nación y
miembro de El Colegio Nacional*

MARÍA LUISA CUERDA ARNAU

*Catedrática de Derecho Penal de la
Universidad Jaume I de Castellón*

CARMEN DOMÍNGUEZ HIDALGO

*Catedrática de Derecho Civil de la Pontificia
Universidad Católica de Chile*

EDUARDO FERRER MAC-GREGOR POISOT

*Juez de la Corte Interamericana
de Derechos Humanos*

*Investigador del Instituto de
Investigaciones Jurídicas de la UNAM*

OWEN FISS

*Catedrático emérito de Teoría del Derecho
de la Universidad de Yale (EEUU)*

JOSÉ ANTONIO GARCÍA-CRUCES GONZÁLEZ

Catedrático de Derecho Mercantil de la UNED

JOSÉ LUIS GONZÁLEZ CUSSAC

*Catedrático de Derecho Penal de
la Universidad de Valencia*

LUIS LÓPEZ GUERRA

*Catedrático de Derecho Constitucional de
la Universidad Carlos III de Madrid*

ÁNGEL M. LÓPEZ Y LÓPEZ

*Catedrático de Derecho Civil de
la Universidad de Sevilla*

RUTH ZIMMERLING

*Catedrática de Ciencia Política de la
Universidad de Mainz (Alemania)*

MARTA LORENTE SARIÑENA

*Catedrática de Historia del Derecho de la
Universidad Autónoma de Madrid*

JAVIER DE LUCAS MARTÍN

*Catedrático de Filosofía del Derecho y
Filosofía Política de la Universidad de Valencia*

VÍCTOR MORENO CATENA

*Catedrático de Derecho Procesal de la
Universidad Carlos III de Madrid*

FRANCISCO MUÑOZ CONDE

*Catedrático de Derecho Penal de la
Universidad Pablo de Olavide de Sevilla*

ANGELIKA NUSSBERGER

*Catedrática de Derecho Constitucional
e Internacional en la Universidad
de Colonia (Alemania)*

Miembro de la Comisión de Venecia

HÉCTOR OLASOLO ALONSO

*Catedrático de Derecho Internacional de la
Universidad del Rosario (Colombia) y
Presidente del Instituto Ibero-Americano
de La Haya (Holanda)*

LUCIANO PAREJO ALFONSO

*Catedrático de Derecho Administrativo
de la Universidad Carlos III de Madrid*

CONSUELO RAMÓN CHORNET

*Catedrática de Derecho Internacional
Público y Relaciones Internacionales
de la Universidad de Valencia*

TOMÁS SALA FRANCO

*Catedrático de Derecho del Trabajo y de la
Seguridad Social de la Universidad de Valencia*

IGNACIO SANCHO GARGALLO

*Magistrado de la Sala Primera (Civil)
del Tribunal Supremo de España*

ELISA SPECKMANN GUERRA

*Directora del Instituto de Investigaciones
Históricas de la UNAM*

Fueron miembros de este Comité:

Emilio Beltrán Sánchez, Rosario Valpuesta Fernández y Tomás S. Vives Antón

Procedimiento de selección de originales, ver página web:
www.tirant.net/index.php/editorial/procedimiento-de-seleccion-de-originales

El conflicto armado interno colombiano: las otras voces de *Irene*

Manuela Vallejo Espitia
Mario Hernán López Becerra
Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga

Autores



PROGRAMA COLOMBIA CIENTÍFICA
RECONSTRUCCIÓN DEL TEJIDO SOCIAL EN
ZONAS DE POSCONFLICTO EN COLOMBIA

Vallejo Espitia, Manuela, autora
El conflicto armado interno colombiano : las voces de Irene / Manuela Vallejo Espitia, Mario Hernán López Becerra y Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga, autores. -- Primera edición. -- Bogotá : Tirant lo Blanch : Programa Colombia Científica, 2024.
212 páginas : gráficas y fotografías a color.
(Colección Estudios de Paz y Posconflicto)
Disponible en formatos PDF y EPUB.
Incluye referencias bibliográficas.
ISBN: 978-628-7653-26-9
ISBN (PDF): 978-628-7653-64-1
ISBN (EPUB): 978-628-7653-63-4
1. Conflicto armado -- Colombia. 2. Educación para la paz. 3. Víctimas de guerra -- Relatos personales I. López Becerra, Mario Hernán, autor. II. Loaiza Zuluaga, Yasaldez Eder, autor. III. Título. IV. Serie.
LC: JZ5538
CDD: 303.66 ed. 23
Catalogación en publicación de la Biblioteca Carlos Gaviria Díaz

Este libro de resultado de investigación pertenece a la Colección: Estudios de Paz y Posconflicto y es producto del trabajo desarrollado en el programa Colombia Científica Reconstrucción del Tejido Social en Zonas de Posconflicto en Colombia, código SIGP: 57579, con el proyecto de investigación "Hilando Capacidades Políticas para las Transiciones en los Territorios", código SIGP: 57729 de Colciencias, 2017. Financiado en el marco de la convocatoria Colombia Científica, contrato n.º FP44842-213-2018 por el Banco Mundial.

© Universidad de Caldas, Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales, Universidad Autónoma de Manizales - UAM, Universidad de Sucre, Universidad Tecnológica del Chocó - Diego Luis Córdoba, Universidad de Granada, Université de Strasbourg, Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE, Corporación Autónoma Regional Para el Desarrollo Sostenible del Chocó - CODECHOCÓ.

© Manuela Vallejo Espitia, Mario Hernán López Becerra, Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga - Autores.

Título: El conflicto armado interno colombiano: las otras voces de Irene
Coordinación editorial del proyecto: Carol Viviana Castaño Trujillo

Primera edición: Bogotá, 2023
Colección: *Estudios de Paz y Posconflicto*
Serie: Caminos y escenarios para la Paz Territorial
ISBN: 978-628-7653-26-9
ISBN *digital*: 978-628-7653-64-1
ISBN *e-pub*: 978-628-7653-63-4

Esta edición se realizó en coedición con:
Tirant lo Blanch
Calle 11 # 2-16 (Bogotá D.C.)
Telf.: 4660171
Email: tlb@tirant.com
Librería virtual: www.tirant.com/co/

Editor: Tirant lo Blanch
Coordinación editorial académica: Mario Hernán López Becerra
Diseño de colección: Editorial Universidad de Caldas / Programa Colombia Científica
Corrección de estilo: Tirant lo Blanch
Diagramación de páginas interiores: Tirant lo Blanch
Fotografía de cubierta: proyecto Hilando Capacidades
Fotografías de separadores: Viviana Grisales Pascuaza
Adaptación de figuras: Melissa Zuluaga Hernández

La **Colección Estudios de Paz y Posconflicto** es de **acceso libre, abierto y gratuito**; es decir, que todos los contenidos están a disposición del usuario sin cargo alguno. Se le permite a los usuarios leer, compartir en cualquier medio o formato, imprimir, remezclar, transformar, comunicar públicamente la obra, generar obras derivadas o usarla para cualquier propósito legítimo, siempre que se cite la autoría y la fuente original de su publicación (programa de investigación Colombia Científica Reconstrucción del Tejido Social en Zonas de Posconflicto en Colombia, editorial coeditora y URL de la obra), sin solicitar permiso al programa, a la editorial o a los autores; con el propósito de incrementar la visibilidad de la publicación y de los investigadores en el ámbito nacional e internacional. **No se permite utilizar la obra con fines comerciales.**

Impreso y hecho en Colombia
Printed and made in Colombia



La mencionada obra tiene algunos derechos reservados.
Para mayor información comunicarse al siguiente correo:
directorcientifico.posconflicto@ucaldas.edu.co

CONTENIDO

Colección editorial <i>Estudios de Paz y Posconflicto</i> (2018-2022)	13
Equipo Programa de Investigación Colombia Científica	19
Epístola inaugural a las Voces de Irene	23
Introducción	25
Capítulo 1: Contexto investigativo del conflicto armado colombiano, paz y educación para la paz	31
Introducción	32
Sobre estudios a nivel internacional	33
Sobre estudios a nivel nacional	44
Capítulo 2. Voces de Irene.	65
Aproximación metodológica: exordio a las otras voces de Irene.	65
Contexto investigativo de la paz, el conflicto armado colombiano y la educación para la paz	66
Categorías de análisis paz	70
Categoría de análisis conflicto armado interno colombiano.	77
Categoría de análisis educación.	81
Una primera aproximación a las narrativas de los actores.	88
Capítulo 3. Rutas y rostros de Irene	93
Una cuestión genealógica de la paz: breve introducción	93

Irene	95
Irene o Eirene, y en plural en Grecia	96
Dinámicas de paz en la primera mitad del siglo XX: no es Irene, es lo que hicieron de Irene	98
La ausencia de guerra y otras paces	107
Siglo XXI, bajo la imperfección: Irene entre Ares y Atenea (Justicia).	110
El conflicto armado en Colombia a partir de la segunda mitad del siglo: Ares en el país de Macondo	114
Un terrible amor por la guerra: exordio de Ares:	115
La Responsabilidad en los procesos de conflicto: Ares en Macondo	140
¿Qué sucedió después del Acuerdo de Paz de 2016?: Irene en Macondo	147
Luego de la firma de la paz 2016: carta abierta de Irene para Macondo	149
Cómo se enuncian los procesos de paz y conflicto en los procesos educativos: Ares e Irene en la educación	166
Educación: una batalla entre los sujetos y la Mantícora.	167
La educación, el baño de la igualdad, la justicia, la libertad y la política	172
La educación y la humanización	175
Educación para la paz	180
Acerca de las voces de Irene	183

Sobre la autora y los autores.	211
---	------------

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Sujetos entrevistados	69
Tabla 4. Una tipología de la violencia	101
Tabla 5. Ejemplificación de la violencia estructural	102

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Sudarios	31
Figura 2. Países con presencia de conflictos armados para el 2018	34
Figura 3. Territorio de paz	35
Figura 4. Auras Anónimas	44
Figura 5. Motivos de acciones colectivas por la paz (2012-2019)	48
Figura 6. Categorías de análisis paz.	70
Figura 7. Categoría de análisis conflicto armado interno.	77
Figura 8. Subcategoría educación y sistema	81
Figura 9. Subcategoría educación, igualdad, justicia, libertad y política.	83
Figura 10. Subcategoría educación y humanización	85
Figura 11. Monumento a la Paz	93
Figura 12. La guerra limita la posibilidad de soñar	100
Figura 13. Creo en la Internacional	107
Figura 14. Peregrinación por la vida y por la paz 4 de noviembre de 2020, Bogotá	116
Figura 15. Rostro campesino con olor a café	118
Figura 16. Puntos álgidos del conflicto armado interno colombiano	124
Figura 17. Restitución de tierras ya	125
Figura 18. Por los que tuvieron que dejarlo todo	127
Figura 19. Panfleto del M-19 divulgado en enero de 1974.	129
Figura 20. ¿En qué fosa común los enterraron?	131

Figura 21. Paro Nacional del 21 de septiembre.	132
Figura 22. Hoy por los falsos testigos. ¿Cuándo por los falsos positivos?	137
Figura 23. 1087985	138
Figura 24. Si por cada víctima del conflicto armado hiciéramos un minuto de silencio tendríamos que callar 16 largos años.	141
Figura 25. Adjudicación de responsabilidades de actores en el conflicto armado interno colombiano	142
Figura 26. Peregrinación por la vida y la paz	145
Figura 27. Paro Nacional 21 de septiembre de 2020	147
Figura 28. Paro Nacional 21 de septiembre de 2020	148
Figura 29. Porcentaje del PIB del gasto militar en Colombia	153
Figura 30. Paro Nacional, 21 de septiembre de 2020.	154
Figura 31. Informe especial asesinato líderes sociales	155
Figura 32. Asesinato sistemático de líderes sociales	155
Figura 33. Masacres	156
Figura 34. A Duque le quedó grande	158
Figura 35. No reconocimiento de masacres ocultándolas en eufemismos	158
Figura 36. Entre noviembre de 2016 y julio de 2020 han sido asesinados 216 excombatientes	160
Figura 37. Marcha 21 de noviembre de 2020	162
Figura 38. Peregrinación por la vida y por la paz 2020.	165
Figura 39. La maestra luchando también está enseñando	166
Figura 40. La paz es más grande que el gobierno.	168
Figura 41. La reconciliación	174
Figura 42. Peregrinación por la vida y la paz	175
Figura 43. Con mi pueblo.	177

A mi hija Isabella, a Nicolás Giraldo Valencia “Esteban Ramírez”.

Y...
“Al compañero de riesgos,
al de la victoria [...] a lo que supe
y que no pudo ser más que el silencio”.

Silvio Rodríguez

Colección editorial *Estudios de Paz* y *Posconflicto* (2018-2022)

**Programa de Investigación Colombia Científica
Reconstrucción del Tejido Social en Zonas de Posconflicto en Colombia
Cód. SIGP. 57579 de Minciencias. 2017
Financiado por el Banco Mundial**

El problema es cómo investigar la realidad para transformarla.

Orlando Fals Borda

Los acuerdos de paz logrados entre el gobierno colombiano y uno de los actores más relevantes del conflicto armado interno en nuestro país, las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP), instituyen un acontecimiento constitucional (jurídico y político) sin precedentes en Colombia, cuya trascendencia va más allá de lo firmado en el Teatro Colón en noviembre de 2016¹. Nunca se había llegado tan lejos, después de casi seis décadas de conflicto interno armado que dejaron más de ocho millones y medio de víctimas, según el RUV.

¹ Véase Biblioteca del proceso de paz entre el gobierno nacional y las FARC-EP. Esta biblioteca representa un esfuerzo de construcción de memoria histórica que busca dejar evidencia sobre el trabajo realizado y las lecciones aprendidas durante la fase exploratoria y la fase pública de las conversaciones.

Los acuerdos impulsaron reflexiones acerca del uso de la tierra y la necesidad de preservar el campo como despensa natural del país y conexión vital con lo sentipensante. En un tono de máximo esfuerzo conciliador, nuestros acuerdos — porque le pertenecen al pueblo colombiano — plantaron la idea de lo diferencial, que tanta falta hacía a la consolidación del Estado social de derecho, en tanto a reconocimiento de identidades que comparten un mismo suelo y conviven juntos en las diferencias.

Se trata del reconocimiento legal y político de las diferencias de todo orden, lo cual determinó lo que conocemos como paz territorial. La denominación no es fortuita, expresa el espíritu de los acuerdos: somos territorios (en el sentido más amplio) diferenciales y diferenciados, anunciando diversas costumbres, economías, lenguas, culturas y saberes, dinámicas sociales y políticas.

Desde estas dimensiones, pensamos que la tierra nos reclama aquí y ahora, por propuestas de acción-transformación como la que hace referencia al papel de la ciencia, la tecnología y la innovación en los territorios. Desde los acuerdos y como gesto de cumplimiento a su implementación, el gobierno colombiano convocó a través de Minciencias en el 2017, al diseño y formulación de programas de investigación desde Colombia Científica, en cinco focos estratégicos: salud, alimentos, energías sostenibles, bioeconomía y sociedad. La Universidad de Caldas como universidad ancla, presentó la propuesta de programa de investigación en el foco sociedad con el nombre de “Reconstrucción del Tejido Social en Zonas de Posconflicto en Colombia”, apostándole a tres retos de país: construcción de una paz estable y duradera, innovación social para el desarrollo económico y la inclusión productiva y educación de calidad desde la ciencia, la tecnología y la innovación (CREI).

Conscientes de la complejidad que trae consigo la idea de un programa de investigación, se formuló bajo el liderazgo de la Universidad de Caldas junto con otras ocho entidades entre universidades (Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales; Universidad Autónoma Manizales–UAM; Universidad Tecnológica del Chocó–Diego Luis Córdoba; Universidad de Sucre; Universidad de Granada y Université de Strasbourg) y organizaciones del sector productivo (Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano–CINDE y Corporación Autónoma Regional Para el Desarrollo Sostenible del Chocó, Codechocó), una propuesta que conectara el pensamiento científico con las particularidades de

los territorios en tres departamentos: Caldas, Sucre y Chocó, y trece municipios². En cuatro años de articulación continua entre investigadores, comunidades, instituciones públicas y privadas, universidades, organizaciones, funcionarios y, en particular, con actores territoriales se formularon cinco proyectos, descritos más adelante.

El programa de investigación Colombia Científica “Reconstrucción del Tejido Social en Zonas de Posconflicto en Colombia” tiene como objetivo general producir conocimiento y transformación social a través de la construcción de estrategias de I+D+i multidisciplinarias e intersectoriales para el fortalecimiento de capacidades políticas, ciudadanías activas, competencias productivas, alfabetización mediática y generación de soluciones sustentables que contribuyan a la reconstrucción del tejido social en zonas de posconflicto para un mejor vivir. En desarrollo de los objetivos específicos, se propone:

1. Comprender las dinámicas sociales, educativas, productivas y territoriales de las comunidades rurales duramente afectadas por el conflicto armado en los departamentos de Caldas, Chocó y Sucre.
2. Fortalecer las capacidades políticas, educativas, productivas y ambientales de las comunidades rurales, mediante estrategias de desarrollo e innovación, multidimensionales, multidisciplinarias e intersectoriales, que les permitan afrontar los nuevos retos que propone el contexto de posconflicto.
3. Propiciar alianzas entre comunidades rurales, sector productivo e instituciones de educación superior (IES), que permitan implementar procesos de transferencia de conocimiento y de tecnología, así como el incremento de productividad y sostenibilidad de las entidades participantes.
4. Diseñar lineamientos de política pública integrada (multidimensional y multisectorial), para la reconstrucción del tejido social en zonas de posconflicto para un mejor vivir, de acuerdo con el enfoque de paz territorial.

² Caldas: Manizales, Samaná, Marulanda, Riosucio; Chocó: Quibdó, Istmina, Condoto, Unión Panamericana, Bojayá, Riosucio; y Sucre: Sincelejo, Chalán y Ovejas.

5. Fortalecer los indicadores de calidad I+D+i de las instituciones de educación superior vinculadas al programa, mediante actividades de investigación, docencia e internacionalización desarrolladas en el marco de la alianza con entidades del sector productivo y universidades internacionales de alta calidad.

En ese sentido, ciencia, tecnología e innovación (CTI) son una tríada fundamental para las llamadas sociedades del conocimiento, se nutren básicamente de la promoción y el fortalecimiento del pensamiento crítico y creativo. Estas capacidades una vez instaladas en comunidades académicas, organizaciones de la sociedad civil e instituciones públicas y privadas, constituyen uno de los más importantes elementos de avance para el desarrollo social.

En concordancia, esta colección se compone de piezas editoriales como cartillas didácticas para las comunidades involucradas, libros producto de las investigaciones, artículos y reflexiones científicas originales, de quienes ejecutan el programa desde y con los territorios enunciados, en un horizonte de tiempo de cinco años (2018-2023).

Se asume esta enorme responsabilidad con seriedad y compromiso, con plena conciencia de la complejidad, que tanto la implementación de los acuerdos de paz como un programa de investigación como el que estamos realizando suponen. El posconflicto requiere un acompañamiento de la sociedad colombiana y de la academia, para que la implementación de los acuerdos firmados en noviembre del 2016 pueda continuar su lenta pero importante materialización.

En este contexto, la colección *Estudios de Paz y Posconflicto* presenta un balance del estado actual de la conflictividad territorial de las regiones de Montes de María, el Pacífico Biogeográfico, el Alto Occidente y Oriente de Caldas, así como del fortalecimiento en referencia a las capacidades territoriales políticas, sociales, productivas, culturales y ecosistémicas para la transición. En ese orden de ideas, esta colección editorial ha sido organizada alrededor de estos proyectos:

Proyecto 1. Hilando capacidades políticas para las transiciones en los territorios.

Proyecto 2. Modelo ecosistémico de mejoramiento rural. Instalación de capacidades para el desarrollo rural y la construcción de paz.

Proyecto 3. Competencias empresariales y de innovación para el desarrollo económico y la inclusión productiva de las regiones afectadas por el conflicto colombiano.

Proyecto 4. Fortalecimiento docente desde la alfabetización mediática informacional y la CTel, como estrategia didáctico-pedagógica y soporte para la recuperación de la confianza del tejido social afectado por el conflicto.

Proyecto transversal: Alianza interinstitucional, multidisciplinar, nacional e internacional en el aumento de la calidad educativa, científica, innovadora y productiva de las instituciones de educación superior.

Hemos previsto la escritura colaborativa como reflejo del equipo de investigadores integrantes del programa, así como de profesores investigadores de otras latitudes, en este reciente y amplio campo de pensamiento como el que constituye los *Estudios de Paz y Posconflicto*.

Aspiramos a que nuestra colección *Estudios de Paz y Posconflicto* pueda ser parte de un repertorio básico de textos clave, que ofrezcan a las comunidades con las que interactuamos y a las comunidades académicas del país y fuera de este; en tanto un bien superior como lo es alcanzar mínimos de paz, requiere conocer nuestros territorios, reconocer la Colombia profunda de la que se habla desde la tribuna de lo político, hasta los cuadernos de investigación del sociólogo, investigador, columnista y estudioso del conflicto y la paz en Colombia, Alfredo Molano Bravo, pasando también por el filósofo, escritor y pedagogo colombiano Estanislao Zuleta, quien nos recuerda que: “sólo un pueblo escéptico sobre la fiesta de la guerra, maduro para el conflicto, es un pueblo maduro para la paz” (Zuleta, 1991).

Es la Colombia profunda la que narra y compone esta colección, la que cuenta desde los territorios las adversidades y esfuerzos de sus comunidades, las problemáticas en que habitan, sus resiliencias y construcciones hacia una paz territorial posible.

Con estas líneas gruesas de trabajo investigativo en campo y desde los territorios, en tanto investigación, acción, participación; rendimos homenaje a un gran colombiano, el sociólogo Orlando Fals Borda y, al mismo tiempo, depositamos nuestro grano de arena en el marco de un proceso de construcción colectiva de

paz territorial y reconciliación, para la reconstrucción del tejido social en nuestra sociedad colombiana.

Esperamos que las páginas de estos volúmenes contribuyan a la implementación de los acuerdos de paz firmados en noviembre del 2016 y a muchos otros acuerdos necesarios para crecer como individuos y colectivos capaces de alcanzar mayores niveles de cohesión política y social en nuestro país.

Estos libros, de nuestras realidades territoriales, pueden hacer sentir a los lectores de estas páginas lo que nosotros sentimos al conocer hermosos territorios y maravillosas comunidades de este Sur Global, en el que navegamos con dificultad y también con enorme capacidad resiliente.

Extendemos nuestra cordial invitación a la lectura de estas piezas editoriales que buscan no solo validar instrumentos críticos de análisis, sino también abrir horizontes posibles de comprensión y transformación de realidades complejas como las nuestras.

Comité editorial
Programa de investigación
Javier Gonzaga Valencia Hernández
Director Científico

Equipo Programa de Investigación Colombia Científica

**Programa de Investigación Colombia Científica
“Reconstrucción del Tejido Social en Zonas de Posconflicto en Colombia”
Cód. SIGP. 57579 de Colciencias, 2017
Financiado por el Banco Mundial**

Entidades cooperantes

Universidades: Universidad de Caldas (IES Ancla); Universidad Nacional de Colombia sede Manizales; Universidad Autónoma Manizales, UAM; Universidad Tecnológica del Chocó, Diego Luis Córdoba; Universidad de Sucre; Universidad de Granada y Université de Strasbourg.

Organizaciones: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE, y Corporación Autónoma Regional para el Desarrollo Sostenible del Chocó, Codechocó.

Redes: Red de Universidades por la Paz, Redunipaz; Red Nacional de Programas Regionales de Desarrollo y Paz, Redprodepaz; Consejo Comunitario Mayor de Condoto y río Iró, Cocomacoiró y Consejo Comunitario Mayor de Istmina y Parte del Medio San Juan, Cocominsa.

Grupos de investigación participantes

Estudios Jurídicos y Sociojurídicos · Comunicación, Cultura y Sociedad · Centro de Estudios sobre Conflicto, Violencia y Convivencia Social (Cedat) · Ciencias Veterinarias (Cienvet) · Cognición y Educación · Colectivo de Estudios de Familia · Centro de Estudios Rurales (Ceres) · Grupo de Investigación y Proyección Producción Agropecuaria (Gippa) · Grupo de Investigación en Tecnologías de la Información y Redes (Gitir) · Empresariado · Ética y Política · Desarrollo Regional Sostenible · Grupo de Investigación en Telemática y Telecomunicaciones (GTT) · Cultura de la Calidad en la Educación · Grupo de Trabajo Académico en Ingeniería Hidráulica y Ambiental · Grupo de Investigación de Alimentos Frutales · Grupo de Investigación en Procesos Químicos, Catalíticos y Biotecnológicos · Cálculo Científico y Modelamiento Matemático · Grupo de Investigación en Finanzas y Marketing · Grupo de Investigación en Recursos Energéticos (GIRE) · Teoría y Práctica de la Gestión Cultural · Estudios en Cultura y Comunicación · OIKOs · Bioprospección Agropecuaria · Proyecto Pedagógico (ProPed) · Grupo de Investigación en Medio Ambiente y Aguas (Gimaguas) · Ecología y Conservación de Ecosistemas Tropicales · Biosistemática.

Investigadores principales

Proyecto Hilando capacidades políticas para las transiciones en los territorios. Lidera Universidad de Caldas. Investigadores principales: Mario Hernán López Becerra y María Hilda Sánchez-Jiménez.

Contacto: hilandocapacidades.posconflicto@ucaldas.edu.co

Proyecto Modelo ecosistémico de mejoramiento rural. Instalación de capacidades para el desarrollo rural y la construcción de paz. Lidera Universidad de Caldas. Investigador principal: Javier Gonzaga Valencia Hernández.

Contacto: directorcientifico.posconflicto@ucaldas.edu.co

Proyecto Competencias empresariales y de innovación para el desarrollo económico y la inclusión productiva de las regiones afectadas por el conflicto colombiano. Lidera Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales. Investigador principal: Carlos Ariel Cardona Alzate.

Contacto: ccemprende_man@unal.edu.co

Proyecto Fortalecimiento docente desde la Alfabetización Mediática Informativa y la CTel, como estrategia didáctico-pedagógica y soporte para la recuperación de la confianza del tejido social afectado por el conflicto. Lidera Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales. Investigador principal: Germán Albeiro Castaño Duque.

Contacto: edcolcient_man@unal.edu.co

Proyecto Alianza interinstitucional, multidisciplinar, nacional e internacional en el aumento de la calidad educativa, científica, innovadora y productiva de las instituciones educativas de educación superior. Investigador principal: Germán Gómez Londoño.

Contacto: apoyofi.posconflicto@ucaldas.edu.co

Comité directivo

Javier Gonzaga Valencia Hernández / Director Científico; Germán Gómez Londoño / Subdirector de Fortalecimiento Institucional; Consuelo Vélez Álvarez / Subdirectora de Fortalecimiento Científico.

Equipo apoyo científico

Javier Gonzaga Valencia Hernández / Germán Gómez Londoño / Carlos Arturo Gallego Marín / María José Díaz Galván / Claudia Murillo / Carol Viviana Castaño Trujillo

Comité editorial

Javier Gonzaga Valencia Hernández / Consuelo Vélez Álvarez / Germán Gómez Londoño / María Hilda Sánchez Jiménez / Alejandra María Osorio / Juan Camilo Solarte Toro / Alejandro Peláez Arango / Carol Viviana Castaño Trujillo. Invitados: Claudia Murillo / María José Díaz Galván.

Equipo administrativo

María del Pilar Botero Rendón / Coordinación Administrativa; Juanita Velásquez Uribe / Profesional Financiera; Diego Ávila Gómez / Profesional de Adquisiciones.

Epístola inaugural a las Voces de Irene

Cerré los ojos mientras escuchaba esa voz que hablaba de paz, de la oportunidad y de la rebeldía. Hubo un momento en el cual él lanzó esta frase: “Fortalecer al hombre herido”. Sin duda, me marcaron esas letras que decían implícitamente: *señorita Vallejo*.

Era yo quien siempre estaba rota y, si no lo estaba, siempre encontraba el camino para llegar a ese estado natural. Yo era ese tipo de mujer. Por más dulce que fuera su voz, dolía saberme en ese hombre herido. Todo me rompía. No sé si todo me desencantaba, a lo Discépolo: “El mundo fue y será una porquería, ya lo sé, en el quinientos seis y en el dos mil también”.

Amable lector: yo soy producto del desencanto, de la deconstrucción del filósofo Derrida, de los nadaístas antigregarios taciturnos de la noche y el vino, de la disolución de la Unión Soviética, de la caída del muro de Berlín, de las fracasadas conversaciones de paz entre las Farc-EP, el ELN, el EPL y los gobiernos, de Gonzalo Arango, del bello Juan Manuel Roca. Soy una más, una Nadie, como en el poema de Penélope y el olvido. Lector: no se sienta mal, por favor, que no lo abrigue ese sentimiento; recuerde: *siempre rota*.

Así vivo en medio de noches, de trasnocho en una máquina de escribir que escribe y no tiene autor ni lector. Si usted está leyendo esto, gratamente se puede sentir afortunado. Probablemente usted —quizá Nadie— esté leyendo a otra Nadie. Juntos hacemos compañía mientras Colombia da vueltas en medio de *Ares*.

La voz de aquel hombre perforó mi mente. ¿Qué habrá después de recomponer, fortalecer? ¿Habrá alguien que ayude? ¿O seré yo? Porque una cosa sí le digo, inesperado lector: ¡qué desencanto todo! No solo soy producto del siglo XX, todo está en declive. No lo tome como un defecto del ego, estoy en declive, rota; lector: no lo olvide.

Nací cuando ya existía la Corte Constitucional, en tiempos de la “hora Gaviria”, en la época de Pablo Escobar. La misma época cuando las Farc-EP y la fuerza pública tuvieron 687 enfrentamientos, donde los Pepes y los Castaño se aliaron. Al escuchar el primer llanto, las ametralladoras M-60 celebraron mi llegada al mundo, mientras el planeta seguía su curso, su desplome.

Estoy herida. Crecí en el pueblo de las mil muertes, de los N. N., del río y de los lamentos, de la sangre, del dolor, de los cuerpos sin vida, de los mutilados, de los que no llegaron a la hora de cenar.

Fortalecer al herido. Estas heridas de guerra siguen aquí en la mente, en mi dolencia, no se fugan. Y siguen porque los míos, en el monte o no, han muerto y son mi voz. La voz clonada de aquellos que fueron silenciados; una vida la silencian, pero nunca la voz. Esa soy, sin egos: la herida de madres, campesinos, niños, docentes, excombatientes, combatientes, militantes, comandantes y jóvenes. Soy letras de los que vagan y hablan en los territorios. De los eternos.

Manuela Vallejo Espitia
“Lilium de Ferri”

Introducción

En el marco de los diálogos que se realizaron desde el 2012 en La Habana, Cuba, entre el gobierno de Juan Manuel Santos, en representación del Estado, y un sector de las guerrillas colombianas, las partes acordaron convocar a doce investigadores(as) destacados(as) del país con el propósito de examinar las causas y dinámicas del conflicto armado en Colombia y sus víctimas. Visto en un panorama general, el informe que resultó de este examen da cuenta de las múltiples interpretaciones existentes acerca de los orígenes, las temporalidades, los actores, las víctimas y la búsqueda de alternativas políticas a la confrontación armada reciente³.

El informe final entregado por la comisión de académicos (que incluye dos relatorías) es un documento riguroso y complejo, que permite examinar la naturaleza de los acontecimientos a partir de distintos marcos interpretativos, todos ellos útiles para avanzar en la comprensión de las relaciones entre diversos tipos de violencias y las atrocidades que han ocurrido en buena parte de las regiones del país. Una lección central del trabajo radica en considerar que resulta inconveniente, a todas luces, la explicación unívoca de un fenómeno tan complejo y enraizado como ha sido el conflicto armado en Colombia, de ahí que la mayor riqueza del informe sea la diversidad de concepciones y enfoques;

³ Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Comisión histórica del conflicto y sus víctimas. Febrero de 2015. https://www.humanas.unal.edu.co/observapazyconflicto/files/5714/6911/9376/Version_final_informes_CHCV.pdf

como es de esperar, buena parte de ellos pueden ser abordados en un marco de complementariedad epistemológica.

Al leer a los(as) investigadores(as), se puede afirmar que el conflicto armado es un entramado cuyos hilos están hechos, entre otros, de factores estructurales, de incompetencias institucionales, de configuraciones elitistas y de decisiones específicas de actores, tomadas en función de intereses económicos y políticos inscritos en economías locales, nacionales y globales. A las explicaciones históricas basadas en las luchas internas por el poder y las disputas por la tierra, se suman las confrontaciones enmarcadas en las economías de guerra, de alcance global.

Como ha ocurrido desde los años sesenta, los estudios sobre el conflicto armado están centrados en las violencias que los detonan e impulsan; siguen siendo pocos los análisis que tienen como centro de indagación las construcciones de paz en medio de las confrontaciones armadas. Puede decirse que la *violentología* ha ocupado buena parte de la agenda de investigación social; esta ruta de indagación (como se constata en el trabajo citado antes) ha permitido avanzar en la comprensión de los fenómenos sociales, económicos, políticos, culturales, ambientales y subjetivos en los cuales se inscribe la confrontación armada en Colombia.

Investigadores como López (2011a) han afirmado que, en medio de conflictos exacerbados, personas, organizaciones y comunidades también despliegan capacidades políticas para contener y erradicar las violencias. Estas acciones — que suelen resultar discretas e invisibles ante las magnitudes de las violencias — también pueden ser vistas como germen para estrategias más amplias y colectivas en el agenciamiento pacifista. La perspectiva de investigación y agenciamiento social centrado en las paces convoca a trabajar sobre los potenciales creadores de las personas en medio de la adversidad.

Una parte central del libro que ahora usted tiene en sus manos se ocupa de indagar y develar los potenciales pacifistas de quienes han optado por inscribir sus vidas en la guerra: ¿qué tanto de humanidad se revela en las biografías de los guerreros?, ¿existe un terrible amor por la guerra?, ¿qué se puede aprender de la experiencia de la guerra que resulte significativa en la educación para las paces?

En una sociedad donde se configuran distintas y hasta contradictorias rutas de transición luego de la firma de los acuerdos de La Habana, resultan reveladoras las experiencias narradas en las voces de los hijos de Ares. Ellas, como sucede en

este trabajo, se revelan en forma de lecciones trascendentales para diseñar otra educación para las paces.

La mitología griega es diversa, variada y etérea. En este crisol, *Eirene* puede ser *Lisistrata* u otras figuras literarias, que invitan a explorar distintos significados. *Ares* no está exento de esto: su figura escapa a la exclusiva representación de la guerra. Por su parte, *Atenea*, siendo la personificación de la justicia, media entre *Ares* e *Irene*. A su lado, *Mnemósine* se va construyendo lentamente.

En la mitología griega y en las figuras literarias y políticas donde se han desplegado de muchas maneras las voces de *Irene*, estas se presentan como anuncios de paz e invitan a explorar la necesidad de regular las conflictividades con medios no violentos. En los terrenos más próximos, *Irene* simboliza la búsqueda de alternativas de vida frente al conflicto armado interno colombiano, lo cual llama a indagar en el papel que puede cumplir la educación, en particular, aquella capaz de aprender de personas que han estado en la guerra.

Es posible afirmar que los ecos poderosos de *Irene* están presentes en las voces de guerrilleros, excombatientes, víctimas, militantes, profesores o académicos, como los que aparecen en este libro. Esta afirmación se encuentra en los trabajos de Alfredo Molano Bravo, que nos recuerdan y ayudan a comprender el valor de la palabra; en sus relatos está registrado el dolor, la vida en campos y aulas, la herida de *Ares* y la sanación de *Irene*. Son huellas y caminos de polvo y herradura en los cuales se forjan partes neurálgicas de nuestra historia.

Este libro reúne voces de *Irene*. Son voces de paz de quienes en algún momento han sido víctimas o han decidido sobre la vida o la muerte de personas en la historia reciente del país. En términos metodológicos, las voces se recogen a través de entrevistas semiestructuradas que ayudan a consignar una parte de la memoria del dolor que dejan años de participación en el conflicto armado. A partir de las palabras de los(as) entrevistados(as) es posible reconocer los principios de humanidad contenida en cada persona, así como la capacidad de imaginar alternativas de vida en medio de la guerra.

En palabras del profesor Jaime Alberto Pineda, “todos somos hijos de *Ares*, y pese a ello, hemos hecho un esfuerzo por vivir, por habitar” (2014, p. 9). Esta frase ayuda a comprender la forma como las voces determinan el rumbo de las historias que integran este trabajo. Probablemente, la paz profunda implique

intentar seguir una ruta de trabajo que no sea excluyente de la historia del conflicto armado y revele la vida real en *Macondo*: el retorno de los desterrados.

En estas letras y voces de Irene —en los ojos de los entrevistados—, en este registro académico de fuentes, en la literatura seleccionada, en cada autor que se menciona se revelan partes de la experiencia de vida de la primera autora del libro. Este trabajo es también un boceto autobiográfico que atraviesa la explicación de sucesos, el porqué de los hechos y la comprensión socio-histórica de los acontecimientos.

Esta investigación busca comprender el discurso y la experiencia que emerge sobre paz y educación en personas cuyas vidas que han estado inmersas en situaciones de conflicto armado interno en Colombia; se busca, con ello, derivar lecciones para la construcción y la educación en la materia.

El presente texto está estructurado siguiendo una lógica propia de procesos investigativos en ciencias sociales, con revisiones teóricas, exposiciones de métodos, trabajos de campo y procesos de análisis. El libro está organizado por capítulos de la siguiente manera:

El primer capítulo presenta los intereses investigativos que surgen a nivel internacional y nacional y registra debates epistemológicos y conceptuales que se han llevado a cabo frente a temas como paz, conflicto armado interno y educación para la paz. En él se abordan autores, teorías, así como investigaciones actuales de particular interés para el trabajo. Bajo la lógica de un proceso heurístico, se realizó la identificación de fuentes y el registro teórico como base para el posterior análisis documental.

El capítulo dos incorpora los relatos de ocho *Irenes* que muestran, a través de las experiencias vividas, las comprensiones sobre las realidades de Macondo, Ares, Irene y Atenea. Se trata de relatos contados desde las entrañas de lo que fue y ha sido su diario vivir en el marco del conflicto armado, y las enseñanzas y lecturas que arrojó *el estar allí* en algún momento de sus vidas. La selección de los personajes que ofrecen sus relatos en este libro es, al mismo tiempo, un trazo biográfico y (en términos borgianos) una cita provocada por el azar. Las voces seleccionadas se inscriben en las propias experiencias de Manuela Vallejo Espitia, autora central y principal de esta obra; los personajes han hecho parte de sus recorridos, de los encuentros en trochas, caminos y trayectos existenciales.

A manera de criterios para la “selección de la muestra”, pueden mencionarse la cercanía de los sujetos en las propias trayectorias de la autora, el papel en la confrontación armada, la pertenencia a grupos armados, su lugar destacado en la investigación de las paces y los conflictos en Colombia; entre ellos se encuentran escritores, investigadores y gestores de paz. También, por supuesto, juega un papel importante la voluntad de participación en la entrevista. Con un poco menos de peso, pero no como un criterio descuidado, se buscó contar con representatividad de las distintas regiones del país.

Desde luego que otras Irene deben ser buscadas, escuchadas, reconocidas para otras visiones e interpretaciones del conflicto armado, de las paces y sus lecciones para la educación. El universo de actores es muy ancho y diverso, así que esta es una muestra pequeña e intencionada de participantes.

Como se indicó antes, las voces de estas Irene se registraron en entrevistas; la teoría fundamentada acompaña la concepción metodológica del trabajo. Se trata de una ruta metodológica que invita a realizar un proceso de codificación abierta, de corte cualitativo. Está definida como un proceso analítico que permite identificar conceptos, allí se exploran dimensiones y datos que se arrojan a través de la codificación (Strauss y Corbin, 2012). Entendida como un proceso de descomposición, en ella se logra comprender la subjetividad donde se forma la construcción de vida humana. Este capítulo, por lo tanto, despliega un detallado ejercicio analítico y de codificación del trabajo de campo.

El tercer capítulo es un marco de teorías y conceptos necesarios para los procesos de interpretación y tiene como principal función revisar literatura, en su mayoría opacada (quizá poco revisada en las academias), para las comprensiones del conflicto armado interno; en el capítulo se presentan otras voces que resultan necesarias en el trabajo interpretativo. Se expone allí un conjunto de investigaciones, debates epistemológicos y bases teóricas existentes de las categorías centrales del estudio: *paz, conflicto y educación*; para el efecto, se realizó una lectura cruzada de los hallazgos presentados en el primer capítulo y las comprensiones generales ofrecidas en el segundo.

Por último, se dan a conocer las conclusiones del estudio frente a las tres categorías propuestas, esto con el fin de ofrecer otros relatos y enunciaciones del conflicto y de la paz en el país, siempre desde voces y experiencias vividas en el límite.

Por una especial deferencia e invitación de Manuela Vallejo Espitia, los profesores Yasaldez Eder Loaiza y Mario Hernán López se vincularon a la producción de esta obra, su contribución se puede reconocer en el diseño general del trabajo, en la definición de la ruta metodológica de la investigación y en sus conexiones con la educación para las paces, así como también en la escritura y reescritura de algunos apartados. En todo caso, la contribución de los profesores no buscó otra cosa que apoyar con métodos, conceptos y reflexiones un trabajo cuya concepción y despliegue estuvo centralmente a cargo de la investigadora Manuela Vallejo.

Capítulo 1: Contexto investigativo del conflicto armado colombiano, paz y educación para la paz

Figura 1. Sudarios



Nota: Catedral de Liverpool, Inglaterra.

Fuente: Erika Diettes (18 de febrero de 2020). <https://www.erikadiettes.com/sudarios-ind>

Introducción

Este capítulo es fruto de una revisión de investigaciones y de otros trabajos de fuentes académicas e institucionales, en los cuales se aborda como cuestión central la indagación sobre paz en escenarios de conflictos y violencias. La búsqueda se organizó bajo las siguientes temáticas: *paz y política; conflicto armado interno colombiano; paz; paz y educación; educación para la paz*. En términos técnicos, los descriptores generales revisados tanto en idioma español como en inglés fueron: *paz, conflicto, política y educación para la paz*. La revisión sistemática y rigurosa involucró aproximaciones a la literatura en tres niveles de producción: internacional, nacional y regional. La clasificación y selección de literatura arrojó 103 productos relacionados (38 internacionales y 65 nacionales). A los productos se les aplicó criterios de exclusión, buscando un mayor acotamiento con respecto a las temáticas centrales de la investigación.

Vale la pena señalar que el ejercicio de selección de artículos de investigación en revistas indexadas se realizó a partir de la identificación de aquellos que correspondieran en sus palabras claves a los descriptores generales, el mismo criterio fue aplicado para la escogencia de ponencias de interés para el estudio. En el caso de investigaciones, proyectos e informes se analizó su propósito o finalidad, también se depuraron en la medida en que no cumplían con las ecuaciones de búsqueda.

Una vez finalizada la revisión de fuentes internacionales y nacionales, se logró formular una serie de conclusiones basadas en el análisis del conglomerado de estudios. En ellas se examinan los propósitos de los autores, las posturas teóricas más relevantes, el contexto del desarrollo de la investigación o trabajo de campo (población) y los resultados generados.

Abordar los estudios de paz implicó desglosar e indagar en conceptos asociados tales como conflicto y educación para la paz. El estado del arte y los antecedentes están elaborados en función del horizonte general de las ecuaciones constituidas en la indagación preliminar. Se advierte al lector que, en razón a la inmensidad de la producción académica encontrada, se acotaron sustancialmente los temas y subtemas abordados.

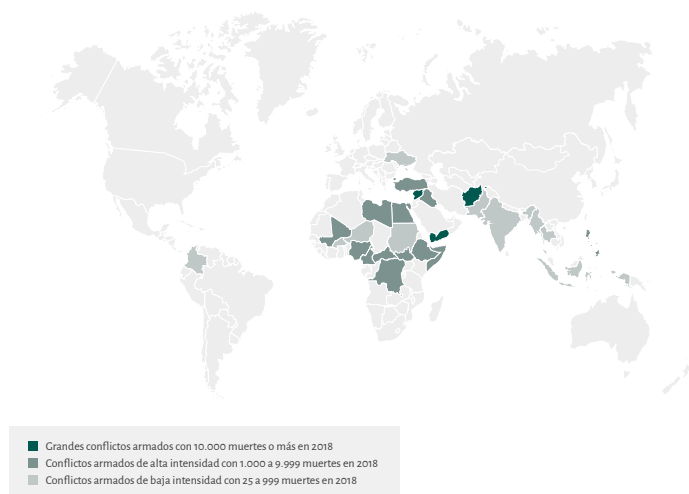
Sobre estudios a nivel internacional

Para efectos de la presentación de un marco general de la producción internacional relacionada con las temáticas centrales del trabajo, a continuación, se ofrece una reseña rápida de investigaciones realizadas en centros especializados, así como trabajos doctorales de particular interés por sus temas y abordajes metodológicos. Con ellos es posible identificar las rutas de trabajo de quienes, desde diversas latitudes, indagan sobre resolución de conflictos, estudios de violencias y su vínculo con la educación para las paces.

La investigación desarrollada por la fundación española FundiPau en cooperación con el Instituto Internacional SIPRI (2019) presenta una compilación de estudios frente a los conflictos armados que se presentan actualmente en el mundo. Este trabajo tiene como punto de partida el reconocimiento de la existencia de un conflicto armado en Colombia y señala algunas problemáticas que enfrenta el país para la convivencia pacífica, en un escenario caracterizado por alta inestabilidad política. En el estudio se cartografían los países en los cuales existen conflictos armados activos. Para el año 2018, Colombia mantiene la clasificación de un conflicto armado de baja intensidad, pese a haberse firmado el Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto (2016) con las Farc-EP. La intensidad de los conflictos armados actuales en el mundo se muestra en el trabajo citado con la siguiente figura:

Figura 2. Países con presencia de conflictos armados para el 2018

Conflictos armados en 2018



Nota: En el mapa se clasifica a los países de acuerdo con la intensidad del conflicto armado en relación con las pérdidas humanas para el año 2018. De esta forma, se ubica a Colombia en un conflicto armado de baja intensidad.

Fuente: SIPRI Yearbook 2019. *Armaments, disarmament and International Security*, p. 2.

En otra línea de indagación se encuentra el trabajo realizado por el Centro de Investigación por la Paz Gernika Gogoratuz, apoyado por la Universidad del Tolima (Colombia), por el Centro de Estudos Sociais (Universidade de Coimbra, Portugal), WLSA Mozambique y la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea; se trata de la investigación titulada “Territorios en conflicto: investigación, formación y acción para el fortalecimiento de capacidades y la construcción de alternativas de vida” (2019). El documento muestra el interés de algunos centros de estudios internacionales por describir y analizar los procesos educativos, culturales y políticos que se desarrollan en territorios en el marco del conflicto armado. Este trabajo permite examinar con detalle el lugar que ocupa la paz en el territorio colombiano y su importancia en los escenarios internacionales.

La fotografía del maestro Jesús Abad Colorado es un símbolo del clamor por la vida en medio de los desastres inenarrables que produce la guerra:

Figura 3. Territorio de paz



Fuente: Jesús Abad Colorado (10 de octubre de 2019). Política y Sociedad

<https://cerosetenta.uniandes.edu.co/para-ver-la-muerte-hay-que-ver-el-rostro-de-los-vivos/>

Por su parte, el Instituto de la Paz y los Conflictos (Ipaz) de la Universidad de Granada, España, elaboró una compilación de estudios sobre paz realizados en el período comprendido entre 1993 y 2021. Bajo el título *Colección Eirene*, distintos autores abordan presupuestos teóricos de la paz, así como estudios propios de las ciencias sociales aplicadas. La compilación incluye más de medio centenar de títulos, así como ediciones especiales: la *Enciclopedia de Paz y Conflictos* (2004) y el *Manual de Paz y Conflictos* (2004). Trabajos como los de Vega y Cano (2018), Jiménez y Muñoz (2013), Martínez (2000), Rodríguez (2000) y Rubio (1993) hacen parte de la colección, que permite rastrear y sumergirse en distintas aproximaciones a la paz como concepto y experiencia humana y social.

También, en el escenario español, el Centro de Educación e Investigación para la Paz (Ceipaz), desde el año 2012, ha venido desarrollando el proyecto “Educación para la paz, el desarrollo y la ciudadanía global”. El Centro tiene la pretensión de generar conocimiento y comprensión de la educación como proveedora de las capacidades básicas para fortalecer a la ciudadanía y buscar su activación

en la construcción de paz. Una de las estrategias que se propone es activar la formación de la ciudadanía y el desarrollo de procesos de investigación para ella.

Dentro del ámbito de las tesis doctorales, se destaca el trabajo realizado por Cruz (2008), de la Universidad de Barcelona, España; para el efecto contó con el apoyo del Centro de Investigación por la Paz Gernika Gogoratuz. El trabajo se titula *Educación para gestionar conflictos en una sociedad fragmentada. Una propuesta educativa para una cultura de paz*. La investigación surgió del interés en los procesos socioeducativos y el trámite que estos requieren en zonas de conflicto armado, específicamente en la Amazonía colombiana. Como producto de la investigación se diseñó una propuesta de educación para la paz que busca transformar las prácticas violentas para tramitar los conflictos. Metodológicamente, se desarrolló bajo dos enfoques en el tratamiento de conflictos: en primer lugar, la mayéutica basada en los postulados de Lederach, con la cual el docente se configura como mediador para intervenir en los conflictos; y, en segundo lugar, la corriente hermenéutica retomada por Johan Galtung. El alcance de la propuesta educativa se sintetiza en el párrafo siguiente:

[la investigación] estuvo encaminada a vertebrar acciones desde varios ángulos de trabajo, tales como la formación, la investigación, el intercambio de conocimiento, la sensibilización, el respaldo científico, documental [...], con el objetivo de que las nuevas generaciones se nutran de visiones, herramientas prácticas y trabajos propios y de otros actores sociales, para motivar su accionar hacia formas creativas y no violentas de tratar los conflictos. (Cruz, 2008, p. 349)

Por su parte, la secuencia de análisis de Salas (2019) fue la siguiente: en primer lugar, considerar las sociedades como dinámicas, variadas, no fijas, ni esquemáticas y construir paz en el marco de sus conflictos; en un segundo momento, el autor analiza discursos institucionales.

En una línea similar, los trabajos de Muñoz y Molina (2010) permiten comprender que las sociedades no están caracterizadas por la linealidad de los asuntos causales; por el contrario, de ellos se derivan innumerables posibilidades de perspectiva, comprensión y reacción. En una apreciación general, los estudios de estos investigadores apuntan a destacar la importancia de construir conocimiento pacifista en contextos caracterizados por conflictos y violencias. De particular

interés resultan los trabajos que por décadas han realizado estos investigadores de la Universidad de Granada. Su centro de atención ha sido estudiar la relación de la cultura de la paz con las acciones de gestión pacífica de los conflictos como formas del discurso institucional y su presencia pública y política. Como se verá más adelante, los planteamientos de estos autores se recogen en una categoría de análisis y agenciamiento social definida como *paz imperfecta*.

En un marco ideológico, los estudios de Hurie (2018) se han ocupado en abordar la implementación de la paz y la educación para la paz desde un modelo liberal y neoliberal, utilizando para ello el estudio de caso como método de indagación; en particular, examina las ideologías y los discursos que apoyaban la política de *Colombia bilingüe*. Esto se hizo para analizar los cambios en los discursos oficiales de esta política en relación con la construcción de paz en Colombia, como producto del proyecto “*Language and Cultural Understandings of Foreign and Local Teachers in Colombia Bilingüe 2015-2018*”.

En una línea de investigación que convoca las relaciones entre construcción de paz y su vínculo con la participación ciudadana en España, se encuentra el trabajo realizado por Ramírez (2018). Este autor examina procesos relevantes para comprender el papel de la ciudadanía frente a la construcción de la paz con la organización Euskadi Ta Askatasuna (ETA). Uno de los procesos abordados fue la creación del discurso público de las organizaciones que velaron por la paz. El trabajo se llevó a cabo mediante la aplicación de 37 entrevistas a miembros de cinco organizaciones: Bakeola, Baketik, Gernika Gogoratuz, Gesto por la Paz y Lokarri. A manera de conclusión se resaltan dos ideas centrales: de un lado, la importancia de la participación de la ciudadanía en estas iniciativas y, de otro, las diferentes versiones de paz, como concepción, como discurso y como práctica social y política.

En lo que se refiere a los estudios que se basan en acercamientos teóricos relacionados con la educación para la paz con metodologías analíticas (definidas por Sánchez y Gamboa, 2012), comparativas y descriptivas, se encuentran los de Paz y Díaz (2019). En estos procesos se invita a integrar a todos los sectores de la sociedad y a repensar el papel de la educación para la paz. Al respecto, los autores advierten lo siguiente: “Es claro que abordar la educación para la paz es un proyecto político pedagógico, en el cual todos los sectores sociales se deben ver inmersos” (p. 181).

En relación con la comunicación y la paz, Auxilio Toro (2014), en su tesis doctoral dirigida por Jiménez Bautista, en la Universidad de Granada, tuvo como objetivo construir una propuesta de modelo de comunicación para el desarrollo y la paz en el oriente de Antioquia, Colombia. Para el efecto se apoya en una metodología de investigación acción participativa —IAP—, desde una postura que vincula los planteamientos clásicos del sociólogo Orlando Fals Borda. Resalta en la trayectoria del trabajo la relevancia de los proyectos integrales para el sostenimiento de escenarios de paz en la región.

En el caso de la producción académica sobre Colombia realizada en la Universidad de Coimbra, Portugal, Barreto de Sousa (2012), en su tesis doctoral titulada *Laboratorios de paz en territorios de violencia(s): ¿abriendo caminos para la paz positiva en Colombia?*, utilizó como técnicas de investigación la entrevista semiestructurada y la observación participante aplicadas a líderes comunitarios, ONG, funcionarios públicos, embajadores europeos, campesinos, entre otros. En la trayectoria de la investigación se logró precisar lo siguiente:

En realidad, los laboratorios de paz figuran como intentos de democratización a varios niveles. Han puesto en marcha diversos procesos de fomento de una democracia participativa a nivel local y regional, con miras a acercar los ciudadanos a las instituciones, y fomentar un nuevo modelo de relación entre gobernantes y gobernados, mediante procesos de articulación entre el sector público y el privado, y entre la sociedad civil y las alcaldías y gobiernos departamentales. (Sousa, 2012, p. 766)

Una resonancia con el planteamiento anterior se encuentra en Arteaga (2005). A su juicio, la educación para la paz es una búsqueda centrada en la formación ciudadana y en los principios éticos para la vida en comunidad. Flores (2017), por su parte, plantea un avance en la materia al advertir la importancia de involucrar la educación en el contexto del derecho humano a vivir en paz desde la implementación de la cultura del desarme. En esta última investigación se realiza el análisis y la descripción de los procesos sociales y se enfatiza en el papel de la educación como un paso hacia la construcción de la paz. Por lo tanto, la educación para la paz “[...] es un valioso instrumento de transformación y de construcción de justicia social que reúne principios y valores democráticos” (Flores, 2017, p. 130).

En un contexto más próximo, Islas et al. (2018) realizan análisis de la generación de culturas de paces en procesos educativos examinados en México, Colombia y El Salvador. Su metodología se basa en una revisión y análisis documental. Al indagar en las dinámicas educativas de los tres países, los autores proponen una misión política de la siguiente manera: “El sistema educativo tiene por misión preparar a cada uno para participar activamente durante toda la vida en un proyecto de sociedad, desarrollando sus competencias sociales” (Islas et al., 2018, p. 318). A juicio de los investigadores, el sentido de la educación es trabajar con sujetos que viven naturalmente en constantes disensos. Se concluye que la educación es el proceso que podrá crear en los sujetos las posibilidades de mitigación para que no se desenvuelvan escenarios de violencia o confrontación armada. Al respecto, resulta útil revisar los planteamientos de Calderús y Martínez (2011).

Una cuestión central para avanzar en la revisión de la producción académica internacional se encuentra en artículos escritos en el período comprendido entre los años 2014 al 2019 y que fueron revisados para los propósitos de este apartado. Algunos de ellos contribuyen a entender la labor desplegada por docentes empeñados en educar para construir paz en los territorios (Aguilar y Castañón, 2014). Sus lecciones se sintetizan en el diseño y utilización de metodologías serenas, metacognitivas, disertadoras y consensuadas, basadas en la ejemplificación y la no estigmatización de las diferencias políticas. En esta perspectiva, la educación en la materia demanda un lenguaje y un discurso amplio donde la diversidad tenga un lugar preeminente, lo cual, a su vez, implica la transformación de esquemas mentales y convicciones. Así lo afirman Fernández y López (2014):

La educación en la paz implica que la forma de enseñar y/o aprender sean contenidos de paz o sean otros, debe ser pacífica en sí misma y, en consecuencia, coherente con lo que se persigue. No debe haber contradicción entre el fin, que son los valores de paz, y los medios para conseguir dicho fin. (p. 129)

En este marco, el sociólogo y matemático noruego Johan Galtung (2014), en la *Revista de Paz y Conflictos* de la Universidad de Granada, expone cuatro teorías sustantivas basadas en la experiencia, las cuales, a su juicio, constituyen el basamento de la educación para la paz. La tesis que desarrolla se sintetiza así: la educación (cualquiera que sea) debe estar preparada en la práctica y, al mismo tiempo, guiada desde una teoría. Por ello, señala:

La educación para la paz tiene que estar preocupada por lo que se debe hacer al respecto, lo que significa que no tiene que haber solo una teoría para evitar la guerra y construir la paz, pero sí una teoría realizable, vinculada a algún tipo de práctica para los que estudian esta materia, no solo para “otros”. (Galtung, 2014, pp. 10-11)

Con ello se concluye que la educación para la paz requiere de sintonía entre el discurso y la práctica dentro del quehacer del docente. Las prácticas pedagógicas poco convencionales sobre la convivencia y el reconocimiento del otro no deberían delimitar ni estancar la relación entre el discurso y práctica (sobre esta noción también se destaca el trabajo de Abarca, 2014). En una versión sintética, estos autores buscan demostrar cómo la educación para la paz implica compromisos pedagógicos-políticos. Sobre este compromiso, Cabezudo (2012) advierte lo siguiente:

Las prácticas pedagógicas que indagan, que se interrogan y profundizan contenidos acerca de problemas y acontecimientos que violan los derechos humanos y atentan contra la dignidad de las personas y de los ciudadanos de un país o de una región tienen hoy su espacio en el campo de educación para la cultura de paz y derechos humanos. (p. 140)

Otras posturas van más allá al plantear la crisis de la educación signada por la precaria asignación de recursos y su dificultad para cumplir una misión relevante frente a las nuevas generaciones de educandos. En este orden de ideas, la educación está llamada a replantearse su funcionalidad en y para la sociedad (Martínez, 2012). En relación con la crisis, Tünnermann (2010) advierte sobre la urgencia de un cambio estructural como ruta para transformar las condiciones imperantes.

Desde otra orilla institucional y pensando en los cambios del presente siglo, la Unesco (2012) ha expresado la idea de una política educativa internacional sobre la paz y la educación, abanderadas por la igualdad. Advierte que dicha política urge en países con confrontación armada permanente o no, y se subraya la debilidad institucional de los países para garantizar la paz.

Al respecto, Restrepo (2010), en el marco de su participación durante las IV Jornadas de cooperación sobre educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos de la Unesco (2010) en Uruguay, con la ponencia *Educación en derechos humanos y paz: la experiencia colombiana* y bajo una revisión documental, denunció que:

Mientras no seamos capaces de nombrar cada una de estas formas de violencia, de descifrar su lógica y códigos ocultos con la habilidad al mismo de tiempo para resolver el nudo que generaliza en una sola en una sola categoría todo el espectro de las múltiples violencias, no lograremos sacar adelante el imperativo de crear una cultura de los derechos humanos y de paz. (p. 189)

A manera de cierre de este capítulo que reporta temas, enfoques y métodos, vale la pena presentar lo que Jiménez Bautista (2012) considera un campo en permanente expansión:

Desde este punto de partida, los estudios para la paz que se han venido planteando en los últimos años en libros, artículos, simposios, seminarios, congresos, ponencias, talleres y/o discusiones son recibidos como un aporte para construir, no solo las estratégicas conceptuales y metodológicas de los Estudios para la paz, sino una concepción misma de la paz. (p. 235)

En síntesis, es posible advertir cómo la producción académica aquí revisada para el marco internacional está compuesta por investigaciones, proyectos, informes, artículos, ponencias y tesis (doctorales y de maestría). Algunas conclusiones preliminares derivadas de la revisión de literatura se presentan a continuación:

- Un grupo de los trabajos revisados tiene como propósito definir, redefinir, reflexionar y delimitar el pacifismo como campo de estudio. Se reconoce a través de ellos la poca concertación existente alrededor de los alcances del concepto y la práctica del mismo.
- Por la larga duración y las características históricas del conflicto armado colombiano, se suele definir al país como un *laboratorio de paz*. Esto ha motivado a que algunas entidades internacionales expresen interés por

ejecutar proyectos macro en formulación de proyectos para la paz, desde la política y desde la educación.

- Algunos investigadores identifican una ruta de agenciamiento para la construcción de paz a través de proyectos enfocados en las competencias ciudadanas —o desde la formación de sujetos políticos—, esfuerzos que se han intensificado de forma relevante.
- En materia educativa, las experiencias permiten diseñar estrategias, programas, proyectos y propuestas para constituir educación para la paz basada en la resolución no violenta de conflictos.
- Los marcos educativos se han centrado en considerar al docente como un agente fundamental en la construcción pacífica de la sociedad y la cultura.
- La sociedad tiene un papel fundamental, edificador, en la construcción de paz y la educación en este campo. Ella debe asumir una responsabilidad insoslayable.
- Distintos autores han advertido la necesidad de indagar acerca del tipo de concepciones de paz que se plantean desde las instituciones educativas, en tanto no examinan las realidades del territorio.
- En la literatura especializada se encuentran al menos dos concepciones en la investigación de paz: la primera convoca a construir paz en escenarios de conflictos y violencias (paz imperfecta); la segunda invita a revisar de forma crítica el llamado a construir paz en medio de poderosos intereses institucionales (episteme neoliberal). Ambas perspectivas teóricas y de acción serán abordadas en capítulos posteriores.
- Sujeto a lo anterior, en el contexto actual se impone un discurso liberal sobre paz.

Con distintos niveles de complejidad, en la literatura examinada se abordan temáticas como las siguientes:

- Obstáculos para que el Estado mantenga la construcción de paces.
- Los discursos imperantes sobre el tema en diversas poblaciones: campesinos, estudiantes, agentes estatales, ONG, docentes, embajadores, víctimas, entre otros.

- La crisis de la educación planteada en dos dimensiones: la primera, un Estado que dictamina la función de la educación acorde a sus intereses; la segunda, la educación misma está descarrilada, no tiene presente, se interroga acerca de cuál es su función real en y para la sociedad. Para algunos autores, esta crisis está dirigida por un sistema político.
- La educación de paz debe estar soportada en metodologías diversas, enfocadas en la búsqueda de libertad, justicia social e igualdad.
- La educación para la paz debe superar el conflicto entre teoría y práctica. Por supuesto, este postulado tiene sentido para la educación en general.

Los trabajos citados mostraron un particular interés por autores como John Paul Lederach, Johan Galtung, Orlando Fals Borda, Michel Foucault, Iker Zirion, Landaluze, Xesús R. Jares, Paulo Freire, Martín Rodrigo Rojo, Jose Tuvilla Rayo y Paco Cascón; se trata de investigadores cuyas obras son referentes para sustentar distintas concepciones y abordajes en la investigación de paz. Por supuesto, la lista es más extensa, sin embargo, son estos los más influyentes en la revisión realizada.

En lo que respecta al contexto y a las poblaciones intervenidas, se registra que Colombia obtuvo mayor número de estudios y proyectos aún en ejecución en territorios como Tolima, Antioquia, Amazonía y Valle del Cauca, y con poblaciones específicas como campesinos, docentes, víctimas, agentes estatales, empresarios y líderes sociales. España también hace parte de los contextos en los cuales se realizaron los trabajos aquí reseñados, entre ellos se estudia el conflicto con la ETA, el papel de agentes estatales, beligerantes y ONG.

La revisión de literatura indica que España lidera los macroproyectos sobre la paz con sus centros de investigación (IPAZ, Gernika Gogoratuz y Ceipaz), al igual que Suecia con FundiPau en apoyo con universidades colombianas (Universidad del Tolima, Universidad Nacional de Colombia). Sus proyectos se llevan a cabo en países como Honduras, Argentina, Cuba, Estados Unidos, Venezuela, Canadá, El Salvador y Chile.

Las universidades internacionales, como constructoras de conocimiento, aportaron también a esos procesos. Se destacan, entre otras, la Universidad de Barcelona, la Universidad Autónoma de México y la Universidad de Granada. La

Universidad de Deusto, La Universidad del Salvador y la Universidad de Chile contaron con la producción de artículos de revisión documental.

Frente a las revistas con mayor publicación ante las categorías de análisis, se encuentran *Paz y Conflictos* y *Ra Ximhai*. Por el contrario, las revistas *SEEI*, *Estudios Internacionales* y *Electrónica de investigación educativa* no contaron con una mayor producción.

Finalmente, en relación con las palabras mencionadas con mayor intensidad en los documentos revisados, se encuentran: paz, Colombia, discurso, acuerdo de paz, educación, política, conflicto, proyecto político, docentes, prácticas docentes, formación, liderazgo docente, justicia social, educación para la paz, cultura de paz, competencias ciudadanas, paz, pedagogía y sujeto político.

Sobre estudios a nivel nacional

Figura 4. Auras Anónimas



Fuente: Beatriz González (9 de marzo de 2020). *Catálogo razonado*. <https://bga.uniandes.edu.co/catalogo/items/show/1182>

Se suele afirmar que el conflicto armado interno colombiano, dentro del concierto latinoamericano, ha sido el más complejo, el más cruento y el de más larga duración. En este escenario conflictivo y violento, buena parte de los trabajos de investigación en ciencias sociales se han centrado por décadas en el análisis de las

violencias directas, sus causas, procesos e impactos (Valencia, 2016). A respecto, Trejos (2013) advierte que “la caracterización del conflicto armado colombiano debe ser vista como una actividad académica inacabada y sometida a múltiples presiones y revisiones fundamentadas, especialmente, en argumentos político-ideológicos” (p. 72).

El influjo social y cultural de los Acuerdos de Paz firmados en 2016 ha motivado la realización de múltiples trabajos sobre paz por parte de académicos, organizaciones, instituciones y comunidades; ellos se pueden clasificar en dos líneas de indagación: la primera, desarrollada por parte de quienes buscan interpretar y apropiar los contenidos del Acuerdo de Paz como una oportunidad de transformación social; la segunda, como una oportunidad para revisar y reenfocar el desarrollo institucional, en particular, la organización del Estado para impulsar los procesos de transición.

Los trabajos que se reseñan a continuación están, de manera general, contenidos dentro de las líneas anteriormente mencionadas. En primer lugar, se debe mencionar el trabajo de Ugarriza (2013), quien busca describir los retos institucionales en la etapa del posconflicto; el trabajo se enmarca en una discusión teórica en torno a las reformas institucionales requeridas para la implementación de los acuerdos. Este autor señala que “una vez superado el conflicto, sea vía negociación, victoria militar u otra forma, las sociedades entran en un período de posconflicto. Un término usado para referirse globalmente a todos los retos del posconflicto es construcción de paz” (p. 144).

En el mismo marco de análisis institucional, el trabajo realizado por Arévalo (2014) pone sobre la mesa la relación entre las formas de construcción de paz y el Estado, en particular, los nuevos desafíos territoriales derivados de lo pactado entre los integrantes de las Farc-EP y el Estado colombiano. En su explicación sobre el modelo de la construcción de Estado, sostiene lo siguiente:

En este modelo de construcción de Estado juegan un papel fundamental las asimetrías territoriales asociadas al conflicto armado. Estas asimetrías han producido una amplia brecha entre el mundo urbano y el mundo rural en áreas como las capacidades del Estado, la protección de los derechos económicos, sociales y culturales de la población, y la capacidad de la ciudadanía para acceder a los mecanismos de participación y representación. (Arévalo, 2014, p. 163)

Los estudios más recientes han estado dirigidos a pensar los retos para la paz en un marco territorial, así como a analizar los desafíos del proceso de implementación de lo acordado. Con un enfoque territorial, el Cinep/Programa por la Paz, La Pontificia Universidad Javeriana de Cali, la Escuela Nacional Sindical y la cooperativa Confiar presentaron en la revista *Controversia* n.º 206. *Dossier Territorios y construcción de paz* una serie de reseñas y artículos ligados a la noción de paz en los territorios. Los investigadores Aponte y Benavides (2016), en su trabajo titulado *Las Farc y las organizaciones comunitarias en San Andrés de Tumaco: desafíos territoriales ante una eventual implementación de los Acuerdos de La Habana*, exploraron el rol que iban a representar las organizaciones sociales en la construcción de paz y las posibilidades del territorio tumaqueño para enfrentar los desafíos de la implementación.

Para el año 2017, la revisión documental realizada para la escritura de este apartado muestra una tendencia investigativa enfocada en la realización de diversos análisis sobre los contenidos y alcances de la paz firmada y acordada; como es de esperar, los estudios se enmarcan en diferentes concepciones (Chávez, 2017; González, 2017; Ríos, 2017 y De la Rosa y Cabello, 2017). Los distintos enfoques se inscriben en la tensión y crispación social y política derivada de los diálogos y acuerdos alcanzados.

La actividad académica en la materia es interpelada por su producción tardía: Valencia (2017) en el texto titulado *Un balance de los estudios sobre la paz negociada en Colombia*, afirma lo siguiente: “resulta desconcertante que las investigaciones académicas para la paz y, en especial, las dirigidas a analizar la paz negociada, no superan las dos décadas.” (p. 205).

Con el ánimo de empoderar la paz y encarrilar la implementación de los acuerdos, a Fundación Pares (Fundación Paz y Reconciliación), para el mismo año (2017), en su segundo informe trimestral (*Informe nº2. ¿Cómo va la paz?*), sintetizó en varios puntos los efectos de la dejación de armas por parte de las Farc-EP, de la siguiente forma: i) la evaluación del cese bilateral; ii) la disminución de indicadores de violencia; iii) el copamiento de los territorios disponibles por el ELN; iv) la vulnerabilidad de los líderes sociales y los exguerrilleros; v) lectura de algunos decretos relacionados con leyes de amnistía y de la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP); vi) el ejercicio de confianza con la comunidad por parte de las Fuerzas Militares; y vii) un análisis cuantitativo del acuerdo de paz en términos

de implementación; por último, una lectura de las formas para concluir con las interpretaciones sociales de la paz.

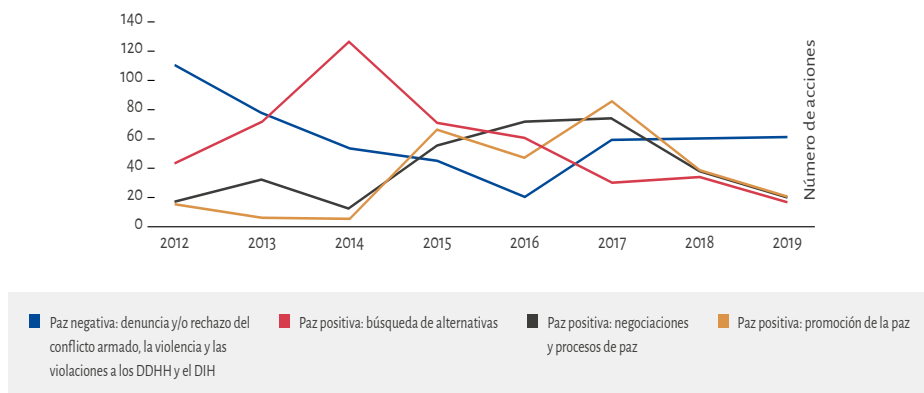
Tarea similar fue presentada por las Naciones Unidas (2017) en el *Informe de monitoreo, Resolución 1325*. El mismo sentido realizaron valoraciones el Instituto Kroc de Estudios Internacionales de Paz (2017) y la Fundación Ideas para la Paz (FIP) (2017). Este último, en su informe de gestión, develó con detalle la complejidad de estructurar la paz en Colombia. La FIP guio sus estudios en proyectos fortalecedores con alianzas internacionales y nacionales donantes. Bavaria, Grupo Sura, Davivienda, Terpel, la Agencia Alemana para la Cooperación (GIZ), la Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres (ONU Mujeres), la Consejería Presidencial para los Derechos Humanos y el DIH, y la Consultoría para Derechos Humanos y Desplazamiento (Codhes) hicieron parte de los 47 proyectos que la FIP ha venido ejecutando.

Una vez algunos sectores de la sociedad colombiana comprendieron que la paz se encontraba en grandes dificultades, aparecieron en la escena institucional proyectos que pretendían impulsar la implementación, tal es el caso del Programa de Alianzas para la Reconciliación en el Mapeo de Jóvenes por Jóvenes (2018), quién a través de una metodología definida como *Search for Common Ground* ayudó a que 41 jóvenes líderes entre los 18 y 29 años, en 21 municipios de diferentes departamentos (Meta, Chocó, Caquetá, Bolívar, Arauca entre otros), lideraran ejercicios de construcción de paz en sus comunidades; se buscó con ello identificar liderazgos y organizaciones juveniles para cualificar sus opiniones sobre la paz y la reconciliación en los territorios propios.

En el año 2019, el Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep), respondiendo a la preocupación de un sector de la sociedad en relación con el debilitamiento de la información requerida para la construcción de la paz, impulsó la circulación de la publicación trimestral *Cien Días vistos por Cinep*. Se buscó de esta manera reactivar el uso de insumos de información cualificados y útiles para avanzar en la materialización de los compromisos. En la edición 96 (junio-agosto de 2019) de esta revista, bajo el título “Las negativas de la paz. Movilización por la paz en el primer año de Duque”, a cargo de Galindo y Sarmiento (2019), se reconoció el aumento considerable de las acciones colectivas en un período comprendido entre los años 2016 y 2017.

No obstante, dentro de la variable paz positiva —entendida como búsqueda de alternativas de justicia social—, se evidenció un declive para los años 2015 al 2019. En la categoría paz negativa, se identificaron temas como denuncias o rechazos del conflicto armado, violencia y las agresiones a los DD. HH. y el DIH, que registraron un aumento entre 2014 y 2017. El gráfico que se presenta a continuación ayuda a comprender los alcances de los acuerdos de paz en las materias señaladas:

Figura 5. Motivos de acciones colectivas por la paz (2012-2019)



Nota: El gráfico expone cuatro categorías con sus expresiones, la primera es paz negativa, las restantes corresponden a paz positiva. Están definidas por los motivos de acciones colectivas por la paz durante el período 2012-2019 en Colombia.

También, el CINEP (2018) está realizando el proyecto Iniciativas de paz; en este caso, el proceso se orienta a promover diálogos abiertos y plurales de los actores inmersos en el conflicto en escalas regionales, nacionales e internacionales, con el fin de cerrar las brechas abiertas y polarizadas del conflicto; se busca con esto construir con más firmeza una agenda para el desarrollo humano y las paces en los territorios. El proyecto ha generado productos como: *Las mujeres en la movilización social por la paz 1982-2017* y *Una mirada a la trayectoria de las luchas sociales en tres subregiones nariñenses* (2017), y *Movilización por la paz en Colombia: una infraestructura social clave para el posacuerdo* (2016).

De acuerdo con el Cinep, los proyectos educativos que se han venido impulsando en el país han sido, en su mayoría, diseñados por las instituciones de educación superior (IES). Ejemplo de esto es la universidad Pontificia Universidad Javeriana junto con la University of Sheffield en el proyecto “Diálogos improbables: investigación participativa como estrategia de reconciliación”, seleccionado por Colciencias en la Convocatoria 791 para su financiación, con el apoyo de la Embajada Británica.

Entre otros procesos de origen universitario, se encuentran la Universidad del Valle con la Loughborough University en el proyecto “Planeación territorial para la paz y construcción del Estado en el Alto Cauca, Colombia”; la Universidad de Ibagué con la University of East Anglia en el proyecto “Escuela, territorio y posconflicto: construyendo una cultura de paz local en Tolima, Colombia”; la Universidad Tecnológica del Chocó (UTCH) con la University of Glasgow, “Descubriendo las Dinámicas Socioculturales y Ambientales para la Construcción de una Paz Sostenible en la Bioregión del Chocó”; y la Universidad Nacional de Colombia con la University of Bristol en el proyecto “Memorias desde las Márgenes: Justicia Transicional inclusiva y procesos de memoria creativas para la reconciliación en Colombia”. Estos son ejemplos del rol que ha adquirido la educación superior como agente constructor de paz.

En el marco del programa Colombia Científica (proceso de investigación y agenciamiento social en el cual se inscribe este trabajo), las universidades de Caldas, Nacional sede Manizales, Autónoma de Manizales, del Chocó, de Sucre, con la participación de instituciones como el Cinde y con el concurso de las universidades de Granada (España) y Estrasburgo (Francia), han generado acciones en procesos colaborativos con organizaciones y comunidades afectadas por la confrontación armada reciente en los departamentos de Sucre, Caldas y Chocó.

Por su parte, la Universidad de los Andes, en conjunto con Conpaz y Paso Colombia, llevó a cabo un ejercicio de investigación sobre las iniciativas de la paz en el país. En dicho informe, titulado *1900 Iniciativas de paz en Colombia. Caracterización y análisis de las iniciativas de paz de la sociedad civil en Colombia (1985-2016)* y bajo la dirección de Rettberg y Quishpe (2017), se analizaron 4000 fuentes provenientes de organizaciones sociales, al igual que del Estado, la academia y la prensa. Los propósitos del informe dieron para caracterizar y mapear

las iniciativas en el territorio nacional. Se realizaron acercamientos con las comunidades, especialmente en Cali, Valle del Cauca y Buenaventura, utilizando entrevistas obtenidas en trabajo de campo y revisión documental⁴. Para el efecto, se elaboró una base de datos con fuentes primarias y secundarias.

De acuerdo con Rettberg⁵ y Quishpe (2017), uno de los debates que generó el informe fue la diversificación conceptual que se tuvo en los relatos, pues se evidenciaron tensiones discursivas. En términos generales, se identificaron dos niveles de tensión dentro la concepción de la paz, la resolución y su desarrollo: el primero, a nivel general, son los enfrentamientos de las concepciones de la paz y las soluciones de la misma; y el segundo, más específico, en donde se identifican concepciones disímiles en seis subcategorías: la educación, la investigación, la movilización social, el diálogo, el desarrollo económico y social, y en una sola categoría se ubican la resistencia civil y la negociación. El estudio concluye lo siguiente: “[...] este análisis no puede dejar de lado la comprensión de las tensiones que van más allá del discurso y que de igual manera han impedido la consolidación de acuerdos mínimos en la relación al significado de la paz” (p. 19).

Frente a los contenidos de los discursos que ha tenido la paz en Colombia en los últimos años, se han presentado dos clases de estudios académicos: los previos a la firma de la paz, es decir, en el marco de los diálogos de paz, y aquellos que después de su firma definitiva se vienen dando.

Para ampliar la clasificación de estudios previos a la firma de los acuerdos, es válido hacer referencia a realizado por Politeia, semillero de investigación del grupo Europsis adscrito a la línea de investigación Política social, política y comunitaria de la Universidad Católica de Colombia. En este marco, Sánchez

⁴ Dentro del proceso de selección de los actores para las entrevistas, se aplicó el muestreo de bola de nieve (*snowball sampling*). Según Mantecón et al. (2008), es un método de muestreo especial para aquellas poblaciones en las cuales es difícil acceder a la información, ya sea por ser grupos invisibilizados o por la desconfianza que tienen frente a los investigadores.

⁵ Véase una revisión de la literatura en la construcción de la paz por la Ph. D. y directora del Programa de Investigación Sobre Conflicto Armado y Construcción de Paz (Conpaz), Angelika Rettberg (2013), en “La construcción de paz bajo la lupa: una revisión de la actividad y de la literatura académica internacional”, *Revista Estudios Políticos*, 42, 13-36.

et al. (2016) diseñaron y llevaron a cabo una investigación con el propósito de describir las estrategias discursivas utilizadas por las Farc-EP con respecto a los diálogos de paz. Las fuentes de información fueron las comunicaciones contenidas en la página web del grupo insurgente, desde el 14 de enero de 2014 hasta el 17 de mayo de 2015. Se trabajó con estudiantes de primeros semestres de psicología, derecho y ciencias sociales como sujetos de interés para estudiar los contenidos de los discursos.

El análisis realizado por parte del semillero Politeia bajo los postulados de Van Dijk (2003) sobre el análisis crítico del discurso (ACD) arrojó la existencia de diez categorías principales utilizadas en el discurso de Farc-EP: política de desarrollo agrario, fin del conflicto, víctimas, violencia política, exfuncionarios (servidores públicos), discurso político, memoria histórica, mecanismos de refrendación de acuerdos, solución al problema de las drogas ilícitas y grupos al margen de la ley (Sánchez et al., 2016). Durante la investigación se evidenció una relación del discurso de las Farc-EP con la reestructuración del sistema político y social colombiano.

Dentro de la segunda clasificación, relacionada con los discursos pacifistas después de la firma de acuerdos en el año 2016, Cruz y Rincón (2017) presentaron una exposición de cuatro experiencias de innovación social: Pazala voz; Conectando sonrisas; Apertura democrática y Participación juvenil en el post-acuerdo, y El turismo de naturaleza. De este ejercicio se pudo concluir que:

- La construcción de la paz es un ejercicio de toda la sociedad, no es aislado, es focalizado.
- El conflicto es consustancial a la vida, siempre estará en la sociedad.
- Hay necesidad de pensar las comunidades como sociedad, no aislarlas.
- Se está dando una búsqueda de alternativas para la construcción de la paz.
- La paz va más allá de un acuerdo entre partes.
- Se reclamó presencia estatal por parte de las minorías étnicas y sociales.
- Hay un reconocimiento de nuevas formas de ciudadanía.

- Se debe pensar la paz desde un proyecto social.
- Es necesario entrar en las dinámicas de una educación para la paz.
- Hay necesidad de buscar estrategias de integración social y económica.
- Depende de la comunidad y lo inmersa que se ve en el conflicto armado cómo responde a un discurso de paz distinto.

Gómez (2019), en un artículo elaborado como parte de la producción de la tesis doctoral en la Universidad Francisco José de Caldas, ofrece un bosquejo sobre los estudios de la paz en investigaciones europeas y latinoamericanas. Para el efecto, rastreó y analizó 114 fuentes: artículos, tesis doctorales, libros y capítulos de libros hallados en los repositorios de Scopus, ScieceDirect, Jstor y Education Source. El autor, para intentar clasificar la literatura revisada, se basó en perspectivas de investigación, así: en una primera instancia, aquella literatura que diera cuenta de la paz en el marco de la guerra y la violencia, a lo que se pronunció que “conviene señalar que gran parte de los estudios sobre la paz se han planteado como oposición a la guerra o relacionados con ella (causas y consecuencias)” (p. 502); y en segunda instancia, la paz como objeto de estudio, en donde estaría aquella literatura que se aborda como disciplina científica, a saber, el análisis de condiciones estacionales y contextuales para la proyección de la paz.

Todo lo anterior llevó a que el autor presentara algunas conclusiones referidas a distintos tópicos contenidos en la literatura:

- Hubo una relación del concepto de la paz con las culturas occidentales, en perspectivas de bondad, abundancia, pacifismo, armonía.
- Se mencionó que no existe ruta fija, praxis, de la educación para la paz. Asimismo, que la praxis de la paz en las instituciones educativas es mínima o nula, al igual que los aportes teóricos de su práctica.
- Hay una dicotomía entre el discurso docente y su práctica en la paz.

A manera de síntesis, puede decirse que la revisión de fuentes de información nacionales presentada en este capítulo ha tenido una fuerte inclinación por definir, caracterizar o examinar concepciones de paz. Algunos trabajos buscan

ponerla en diálogo con la educación en las instituciones educativas; la literatura revisada da cuenta del desempeño de docentes capacitados para hablar y mostrar rutas de acción educativa en territorios heridos por la contienda.

Una de las primeras consideraciones que ha dejado la revisión sistemática de fuentes secundarias de información es la invitación de los autores a convertir la transformación social en un ejercicio constante y práctico enfocado en los territorios. Poblaciones que se vieron sumergidas en el conflicto armado ponen en evidencia la ausencia estatal. En este sentido, Salas (2016) advierte que “es necesario que el Estado y la sociedad comprendan que el concepto de territorio no se limita a una unidad político-administrativa o al municipio. El territorio implica poder sobre el espacio más allá de una frontera administrativa” (p. 56). En su estudio, el autor tiene como propósito principal, a partir de la geografía humana, buscar elementos relacionados con el conflicto armado que hubieran intervenido en la configuración de los territorios en Colombia. Estos planteamientos están en el centro de los enfoques de quienes impulsaron los diálogos en Colombia:

Ese mismo año, el Alto Comisionado para la Paz Sergio Jaramillo, expuso:

El problema evidentemente es que si un país vive un conflicto —aún uno como el colombiano que se ha reducido en su alcance e intensidad—, es inevitable que tenga o haya tenido serias fallas en su institucionalidad, tanto en su capacidad de producir bienes públicos y satisfacer derechos en todo el territorio, como de asegurar las condiciones para tramitar las demandas políticas de la sociedad. (2016, p. 1)⁶

En cuanto a la *voluntad política* para la implementación de lo pactado, Quevedo y Herrera (2018), en su tesis *Caracterización del rol del directivo docente oficial en el marco de posacuerdo en dos regiones afectadas por la violencia en Colombia*, desde una perspectiva política resaltaron que “es urgente si no se quiere retomar a la violencia armada, que se cumpla con lo pactado en La Habana-Cuba entre el gobierno y las Farc y para ello se requiere de una voluntad política [...]” (p. 132).

⁶ Véase también con Bautista (2017) en “Contribuciones a la fundamentación conceptual de paz territorial”, *Revista Ciudad Paz-ando*, 10(1), 100-110, al hacer una lectura del texto de Jaramillo (2016).

Luego, Villamizar (2018), en el estudio *Proyecto reconocer. Un acercamiento al cómo educar para la paz*, logró precisar que la falta de estabilidad política luego de la firma del Acuerdo de Paz ha marcado negativamente los procesos educativos que se desarrollaron en torno a la educación para la paz.

Es de subrayar la presencia en la literatura revisada de estudios relacionados con las emociones que han hecho presencia en el país con ocasión de la búsqueda de paz política: Tortosa (2003), en *Construcción social del enemigo*, advierte cómo el ser humano comparte con el resto de los animales la desconfianza y el rechazo con el que no es reconocido, y más miedo aún le provoca no saber las medidas y/o acciones que este pueda llevar a cabo en escenarios de violencia. A su juicio, la superación del rechazo ante la oposición política inicia con un proceso de sensibilización en las aulas y con ejercicios de reflexión ante las formas de odio y rechazo, ellas hacen parte de las heridas sociales que ha dejado la confrontación armada reciente.

Resulta de interés mencionar la investigación de Ruíz et al. (2017), se trata de la sistematización de una experiencia titulada *Sujetos constructores de convivencia pacífica desde el reconocimiento ejecutada en la Escuela Normal Superior de Saboyá en Boyacá*. El trabajo tuvo como propósito indagar en la resignificación de la educación involucrando la justicia social en el desarrollo de las competencias propias de la formación de maestros. Los autores señalan que “la situación actual del país demanda reconocer la importancia de promover las formas de reconocimiento y la justicia social en las escuelas, a través de una acción transversal e interdisciplinaria en la enseñanza, la pedagogía y el currículo” (Ruíz et al. 2017, p. 370).

Centrado en un enfoque de paz positiva, Jiménez (2018), a través del marco referencial de la Unesco de la filosofía para la paz, propone no pensar la paz desde la ausencia de guerra, sino desde la justicia social. Como lecciones siempre útiles para Colombia, el trabajo invita a pensar el perdón y la reconciliación como la pared para evitar que nuevos ciclos de violencia surjan nuevamente.

A partir de entonces, y como tercer punto, se observó la importancia sostenida de una educación conforme a la paz y para el posconflicto; por supuesto, la producción académica también lo dejó ver de esta forma (Pedraza, 2016; Bejarano et al., 2016; y Martínez et al., 2016).

Es necesario subrayar que no se está negando la producción académica y literaria antecesora a la educación con la firma de la paz. Han sido las bases de lo que hoy conocemos como educación para la paz (Fals Borda, 1962⁷; Zuleta, 1985; y Jares, 1991⁸).

Trabajos de reflexión como los de Pérez (2014), en donde se mostraron los resultados de la investigación *Políticas, discursos y prácticas sobre la memoria, la reparación y la paz, con víctimas del conflicto armado*, y con la aplicación de la revisión documental de expertos y de políticas públicas y la posterior confrontación de los testimonios de las víctimas, docentes y líderes sociales, se planteó no solo la importancia de la educación para un país en medio de la violencia, sino también los retos de la educación para la superación de la guerra como una primera fase para hablar de educación para la paz.

Asimismo, Beltrán et al. (2015) mostraron la inclinación de copar a la educación de enfoques. En la propuesta de investigación de las autoras, se analizó los avances y retos de la educación inclusiva en Colombia; como metodología, hicieron un análisis comparativo entre las políticas y estrategias desarrolladas en el país y las medidas adoptadas por España. Trabajaron con documentos oficiales, por ejemplo, como la legislación de dicho año. Se resalta del trabajo en mención que combinaron la educación con el desarrollo de políticas y la necesidad de precisar en ella principios de otredad, inclusión y reconocimiento como factores para cerrar las grandes brechas sociales del país.

Trujillo y Cardona (2019) realizaron una investigación tipo documental para intentar aproximarse a un estado de la cuestión, pues se desarrolló una revisión bibliográfica con su respectivo análisis en siete ejes temáticos: sujeto político como transformador social, educación rural, escenarios de paz y posconflicto, educación y posconflicto, docentes en escenarios de posconflicto, responsabilidades de la educación superior en el posconflicto, y educación rural y posconflicto. Para ello se utilizó Google Scholar y bases de datos como Proquest, Eric, Educator's

⁷ Véase en Ocampo (2009) el comentario a la obra del profesor Fals Borda en “La educación en Colombia: bases para una interpretación sociológica”. *Rhela*, (12), 13-41.

⁸ Véase en Méndez y Casas (2009) el comentario del postulado de Jares ante la educación para la paz.

Reference Complete, Redalyc, Scielo y Dialnet. De su estudio se pudo extraer, como formas de conclusión, que:

- “Desde la visión del docente como sujeto político en el entorno educativo rural, no se encuentran investigaciones pertinentes y actuales para destacar [...]” (p. 180).
- “La educación es la clave para la transformación social” (p. 181).
- “Los autores concluyen que el sistema educativo colombiano requiere reformas estructurales, pues el existente obedece a características socioculturales de un contexto de conflicto armado y violencia” (p. 194).

El recorrido bibliográfico que aportaron permitió comprender el rol de la educación con respecto a las ecuaciones de búsqueda que estructuraron. De modo que los últimos trabajos académicos han sido conducentes a fortificar más la educación en y para la paz, con tintes políticos.

La trayectoria de la educación para la paz, como lo menciona Gómez (2019), tiene un trazo internacional:

Esta tendencia incorpora las investigaciones de Jares (1991), quien afirma que la educación para la paz, como campo de estudio, surgió en el contexto europeo, en el seno de la disciplina denominada investigación para la paz (IP). Sus desarrollos estuvieron vinculados a las actividades llevadas a cabo por la Internacional Peace Research Association (IPRA) y, de manera particular, por el organismo Peace Education Commission (PEC) reconocido por la Unesco y desde el cual se coordinaron conferencias, cursos, charlas, desarrollo de material pedagógico, etc., a fin de buscar la cooperación internacional para facilitar el trabajo educativo que permitiera reflexionar y hacer resistencia a los peligros de la guerra. Debe señalarse que estos organismos contaron, inicialmente, con las ideas propuestas por los pedagogos que impulsaron la Escuela Nueva y, de manera posterior, se destacó la influencia de las ideas de Paulo Freire en temas relacionados con la desigualdad, la opresión, miseria, explotación, autoritarismo, pobreza, etc.; es decir, ciertos mecanismos que impiden el desarrollo y el bienestar de la población, lo cual fue llamado por Galtung (2003b) violencia estructural. (p. 513)

Por lo que se refiere a la producción académica colombiana frente a la educación para la paz, Sánchez (2010) es un buen referente con su propuesta académica resultado de la investigación a cargo del grupo Constitucionalismo Comparado de la Universidad Nacional, titulado *La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho*. La tesis que se desarrolló fue enrutada a indicar el compromiso individual de cada ciudadano, como el institucional, en términos de la educación para la paz, supervisado en gran medida por un Estado social de derecho. Su trabajo pudo contrastar la concepción de que la violencia es inherente y que azota el ser humano de la siguiente forma:

Un enfoque positivo de la educación para la paz es dar a conocer que los seres humanos no son por naturaleza violentos, y que las raíces de la violencia están relacionadas más bien con variables psicológicas y sociales que con nexos genéticos. (Sánchez, 2010, p. 146)

Ospina (2010) también le da un trazo político a la educación para la paz, expresado de la siguiente forma:

De este modo, la educación para la paz se constituye como una propuesta que contribuye a la lucha por el reconocimiento y respeto de los derechos fundamentales y la emancipación de todos los seres humanos para su real participación democrática en aquellos procesos de transformación social orientados al establecimiento de sociedades más justas e igualitarias. (p. 94)

La siguiente fase de la educación para la paz se vería en autores como Villamil (2013), quien en su ejercicio de reflexión *Educación para la paz en Colombia: una búsqueda más allá del discurso*, y como parte del proyecto Cátedra construcción de paz y ciudadanía del Centro de Estudios en Educación de la Universidad Santo Tomás, pretendió hacer un llamado sobre la comprensión de la violencia a través del postulado de Galtung, para construir desde la educación las otras y, con ello, la paz. Advirtió que:

Pero la EPP también es una tarea política que busca el cambio estructural y práctico en la sociedad. A través de ella, todos los miembros de la sociedad se convierten en interlocutores capaces de discutir y trabajar por el cambio en los

campos económico y político, rompiendo así con el mito de que hacerlo es un privilegio de algunos miembros de la sociedad que tienen el conocimiento y poder político. (Villamil, 2013, p. 33)

Dicho lo anterior, la educación para la paz fue mostrando paulatinamente pinceladas de capacidades políticas, afines con la construcción de sujetos políticos, políticas públicas y fortalecimiento de competencias ciudadanas. Conforme a la pertinencia y la validez de la educación para la paz, Pérez (2016) presentó la siguiente la reflexión:

Aquí se plantea una oportunidad histórica e irrepetible para que las diferentes organizaciones de la sociedad civil (hombres y mujeres comprometidos con la paz), en especial las que tienen un compromiso con la educación, hagan realidad la consigna “Las escuelas como territorios de paz”. (p. 11)

En una línea muy particular, Rodríguez (2017) realizó una indagación en la cual examina el trinomio currículo, educación y cultura, desde la formación docente. En sus búsquedas, la autora afirma:

La educación del siglo XXI debe conducir a una antropoética, en la que el género humano comprenda la tríada compleja individuo-sociedad-especie como condiciones para que las instituciones educativas no se desvanezcan y para que los docentes sean quienes decidan y se apropien de sus cambios; que de todos modos está en sus manos, sin importar las condiciones del sistema educativo. (p. 436)

Desde la perspectiva de Rodríguez (2017)⁹, el docente es sin duda el promotor de los cambios estructurales de la sociedad. Sería entonces el cuarto elemento: los educadores y su formación. En un análisis documental e histórico-crítico sobre el rol del docente con la firma de la paz, Moreno (2017) mostró que “el compromiso

⁹ La autora desarrolla una tesis a través de los postulados del pensador y escritor del siglo XX Edgar Morin. Véase obras comentadas desde la pedagogía en: Anxo (2000) “El pensamiento complejo y la pedagogía. Bases para una teoría holística de la educación”. *Estudios Pedagógicos*, (26), 133-148.

consiste en la actitud crítica y la entrega que todo docente debe tener en relación con su función social” (p. 140).

Hernández et al. (2017), en su trabajo producto de la investigación Concepciones, Percepciones y Compromisos (CPC) de la comunidad académica en la Universidad Cooperativa de Colombia, bajo un enfoque hermenéutico e interpretativo, examina cincuenta y siete (57) textos entre libros, artículos y documentos; como parte del proceso realizaron un rastreo relacional entre la construcción de una cultura de paz y la transformación de la educación dentro de una sociedad incierta. En su revisión, dieron cuenta del rol del docente como eje transformador para una sociedad en búsqueda de transformar el conflicto desde las instituciones educativas¹⁰. Los autores concluyen que:

Si el mundo es incierto e inseguro, se necesita un sentido de humildad para transformar la educación con garantía de calidad y equidad, que considere el conflicto como un medio para trascender y un potencial considerable de transformación y humanización. (p. 169)

De cierta forma se entendió en la literatura sobre la formación del docente que esta debe ser integral, en marcada en todos los ejes en los cuales está presente como ciudadano o como formador. En este sentido, Rojas y Castillo (2017) invitan a considerar que

[...] la práctica del docente devela configuraciones de la índole de las acciones propuestas en el aula o espacio educativo a través de un currículo que permite ligar concepciones, percepciones, tradiciones normas e instrucciones que contribuyan a la formación del educando. La práctica pedagógica debe permitir la reflexión constante desde las realidades del escenario educativo ya que permea el quehacer pedagógico, saber pedagógico y desde luego a los sujetos. (p. 63)

¹⁰ Lo anterior también es estudiado por Jiménez (2009). “Hacia un paradigma pacífico: la paz neutra, en Convergencia”. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, (1), 141-190.

Otro tópico identificado en la revisión de literatura especializada está relacionado con el papel de la educación superior en Colombia, que se ha visto interpelada y resignificada con los fenómenos sociales que han caracterizado al país, lo cual ha implicado la realización de estudios y el aumento de la producción científica sobre las prácticas pedagógicas y la formación docente. Quizá pueda decirse que en este terreno la educación superior ha sido consciente de la responsabilidad que tiene para con la sociedad y con los procesos formativos que esta demanda.

Una muestra de la producción y de los procesos colectivos en la construcción de conocimiento sobre los temas se encuentra en el Grupo de Investigaciones Históricas en Educación e Identidad Nacional, de la Universidad del Atlántico (apoyado por la Universitaria Americana, de la Universidad del Norte y la Corporación Universitaria Americana). En su trabajo con la dirección de Valencia et al. (2016) se efectuó una revisión documental y un análisis de contenido. Con ello se logró caracterizar algunos ejercicios de educación para la paz, de la siguiente forma:

Es en el marco de este contexto, donde la educación superior y los estamentos que la conforman, no pueden agotar esfuerzos, sino contribuir desde la academia a la búsqueda de alternativas de reestructuración de las condiciones de vida. La oferta de un menú significativo de programas de estudios avanzados es una vía para formar y educar una masa crítica de docentes y profesionales que puedan desde sus diferentes ámbitos propiciar ambientes de reconocimiento y respeto social y humano. (p. 129)

En coherencia a las afirmaciones, aseveraciones y/o elementos que se han hallado en la revisión de literatura especializada, se encuentran los contenidos de los discursos docentes. En cuanto a la relación entre discurso y práctica, Moreno (2002) y Prieto (1993) señalan que:

El poder del profesor, por una parte, y la existencia cierta de sujetos en relación, por otra, no han sido debidamente tomados en cuenta en el análisis de la práctica pedagógica, debilitando o imposibilitando la necesaria coherencia que debería existir entre el discurso y la práctica pedagógica. (p. 80)

A manera de cierre del capítulo sobre la producción de literatura especializada en Colombia, a continuación, se resaltan algunas apreciaciones relevantes para los abordajes y análisis posteriores:

- Existe un marcado interés académico por examinar los significados y contenidos de paz o paces, al igual que por caracterizarlas.
- Se busca permanentemente pensar y situar la transformación de los territorios en un marco territorial. Se pretende construir paces en territorios de conflictos o de violencias.
- Se busca interpretar las dinámicas de construcción de paces desde las zonas de conflictos.
- Como ha sido una tradición en el país, se suele asociar la búsqueda de paz con negociación.
- Desde el año 2016, la educación para la paz ha sido pensada e impulsada con mayor dinamismo.
- Quienes trabajan en educación para la paz buscan comprender los contenidos, definir dispositivos y formas de articulación con los contextos locales.
- Hay una fractura entre la teoría y la práctica en educación de paz, en dos perspectivas: la primera, en los docentes con su discurso y luego con su praxis; la segunda, en la teorización de la paz o de la educación para la paz y su ejercicio práctico.
- Las universidades también han liderado proyectos para la ejecución de la paz, y a pesar de los avances en la materia, apenas se están desplegando proyectos transformadores de mayor alcance, como es el caso del programa Colombia Científica, en particular, el proyecto Hilando capacidades políticas para las transiciones en los territorios.
- Se resalta permanente la relevancia de la formación docente, sin embargo, la mención de las estrategias es vaga.

- Las acciones y la teoría de la paz son agentes en estado embrionario. No existen rutas claras y caen, por lo tanto, en las proclamas vacías de contenido.
- Los trabajos de la educación para la paz enfatizan en dos aspectos: la formación política del ciudadano y la formación docente.
- Se deben crear estrategias para superar odios, resignificar el ser y reconocer la diferencia.
- El desmonte de escuelas de pedagogía y/o teorías de aprendizaje que no aporten a la superación del conflicto debe concretarse, o por lo menos (si es que se siguen implementando) mutar para la construcción de paz.
- Algunos advierten que la educación tiene un reto histórico: superar sus crisis y luego pensar una educación para la paz.
- Se encuentran esfuerzos teóricos enfocados en generar cambios de mentalidad a través de procesos de transformación y reflexión social con un discurso que atraviese las paredes y ayude a construir escenarios de pacificación entre actores del conflicto armado.
- Se evidencia un vacío en los estudios frente al discurso de paz en los docentes.

Los trabajos revisados tuvieron como autores a Víctor Díaz Quero, Germán Darío Valencia, Van Dijk, Jerónimo Ríos, Edgar Morin, Antoni Zabala, Francisco Jiménez Bautista, John Paul Lederach, Johan Galtung, Orlando Fals Borda e Iker Zirion Landaluze.

Se trabajó con las siguientes comunidades: Farc-EP, Fuerza Alternativa Revolucionaria, ELN, jóvenes líderes de las comunidades, campesinos, ONG Mujeres, docentes, víctimas del conflicto armado, y estudiantes de básica media y de primer semestre de universidad (derecho, ciencias sociales y psicología).

Los centros de estudios y fundaciones para la paz con mayor número de producción científica fueron el Cinep, la Fundación Paz y Reconciliación, la Fundación Ideas para la Paz y el Programa Alianzas para la Reconciliación. Los proyectos e investigaciones fueron apoyados por entidades nacionales e internacionales.

Dentro de las organizaciones nacionales están: Escuela Sindical, ONU Mujeres Colombia, Cooperativa Confiar, Consejería Presidencial para los Derechos Humanos, Conpaz y Paso Colombia. Las entidades internacionales que más apoyo prestaron fueron el Instituto Kroc de Estudios Internacionales y las Naciones Unidas.

Entre las universidades que han aportado a los estudios de la paz se encuentran: Pontificia Universidad Javeriana (Cali y Bogotá), Universidad del Valle, Universidad del Tolima, Universidad Tecnológica de Chocó, Universidad Nacional de Colombia (Bogotá), Universidad de los Andes, Universidad Católica de Colombia, Universidad Santo Tomás, Universidad Cooperativa de Colombia, Universidad de Caldas, Universidad de la Salle, Universidad del Atlántico, Corporación Universitaria Americana, Universidad del Norte, Universidad de Antioquia, Universidad Pedagógica y Universidad Tecnológica de Pereira.

Se rescata la labor de los semilleros y grupos de investigación de la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad de la Salle y el de la Universidad del Atlántico: Politeia; Constitucionalismo Comparado; Pedagogía, Cultura y Formación, y Grupo de Investigaciones Históricas en Educación e Identidad Nacional.

Frente a las revistas con mayor publicación en las ecuaciones mencionadas están *Estudios Políticos*; *Revista Colombiana de Educación*; *Revista de Estudios Sociales*; *Revista Lasallista de Investigación*; *Revista Controversia*; *Revista Cien Días vistos por Cinep*; *Revista Cambios y Permanencias*; *Revista Folios*; *Revista Educación y Humanismo*, *Revista Artes y Humanidades*; *Revista Educación y Pedagogía*, *Revistas Rastros y Rostros del Saber*, y *Revista Bitácora Urbano Territorial*.

En resumen, las palabras mencionadas con más recurrencia fueron: paz (imperfecta y neutra); Colombia; Acuerdo de Paz (2016); educación; política; Farc-EP; Fuerza Alternativa Revolucionaria de Colombia; conflicto; justicia social; proyecto político; docentes; prácticas docentes; cultura ciudadana; pensamiento crítico; formación docente; educación para la paz; cultura de paz; territorio; proyectos; competencias ciudadanas; paz (neutra, imperfecta); pedagogía; sujeto político; discurso; reto y gobierno.

Capítulo 2. Voces de Irene

*A la memoria de Andrés Felipe Vanegas “Alias Uriel” y de Iván Roberto Duque,
“Ernesto Báez”.*

*Los hombres continuaron hacia adelante.
Eran los desposeídos, los desamparados, los olvidados.
Eran los seres famélicos que luchaban contra la injusticia.
Venían desde las garras de la miseria hasta los extremos sangrientos de la rebelión.*

La rebelión de las ratas,
Fernando Soto Aparicio.

Aproximación metodológica: exordio a las otras voces de Irene

El contenido central de este capítulo está integrado por los relatos de vidas perforadas por las violencias, de un *Ares* inclemente que se apoderó de la mayoría de estas voces.

Las ocho personas a quienes se les realizó la entrevista han tenido vidas en el límite, fueron especialmente laceradas por los odios de otros y de otras en la niñez y en la juventud. Son voces que fueron torturadas por sus padres, abusadas, golpeadas y enterradas vivas por otros. Son hombres y mujeres que vieron morir a sus seres amados luego de ser descuartizados. Sujetos sobrevivientes de minas

antipersona, de hostigamientos, de persecución, de tortura. Ojos que vieron el corte de corbata como práctica de horror inenarrable en las violencias de medio siglo, ojos que vieron morir a su mujer luego de ser extraído su primogénito y cosida después con un gato adentro. Voces que claman al Estado la ayuda en la búsqueda de sus desaparecidos; como *Julietas* en búsqueda de *siemprevivas*.

Ares apareció en algún momento de sus trayectorias vitales. Como tantos(as) otros(as) cuyas vidas quedaron enredadas en las urdimbres de las violencias directas, quienes aquí hablan afirman haber sido lacerados, quebrados y empujados a la confrontación, por eso se hicieron llamar en algún momento dioses del conflicto, comandantes de la guerra. En sus relatos hacen referencia al dolor que otros les produjeron para motivar las violencias. Como justificación o confesión hablan de la guerra impulsada en sus motivaciones primarias por el sufrimiento personal; la misma guerra que en su transcurso fuera alimentada por otros que no dejan oír su voz y ocultan rostro.

Estas voces, en su mayoría, fueron convirtiéndose en otras formas de *Irene*, de *Lisístrata*, de *Lámpito*, y, por qué, no de un *Ares* consagrado brutalmente a la violencia, aceptado en las ilusiones de las guerras justas, amado por *Creonte* y por la *Mantícora* cuando cumple sus deseos, y odiado cuando de la mano de *Fobos* hace temblar el parlamento. Escucharlos es recordar las palabras de Hillman (2010):

Ares no es menos divino por ser cruel y brutal. La aparición del dios en este sangriento asunto coloca a la guerra entre los fenómenos auténticamente religiosos. Por esta razón resulta la guerra tan terrible, tan amada y tan difícil de comprender. (p. 100)

Contexto investigativo de la paz, el conflicto armado colombiano y la educación para la paz

En virtud de los propósitos que acompañan la investigación y en tanto se trata de un trabajo de orden hermenéutico de corte cualitativo, se tuvo como base para el trabajo de campo y la recolección y posterior análisis de la información la teoría fundamentada propuesta por Strauss y Corbin (2012). Apelar a esta teoría posibilitó las comprensiones de las subjetividades de quienes hicieron parte del

estudio y, a partir de sus voces, logramos aproximarnos a la construcción de una nueva teoría que emerge de la contrastación entre la teoría sustantiva (de los actores) y la teoría formal (de los autores), las cuales fueron interpretadas y analizadas desde un enfoque hermenéutico como escenarios de construcción y reconstrucción de vida, para lo cual nos apoyamos también en los planteamientos de Sandoval (1997), quien define la teoría fundamentada como

[...] una metodología general para desarrollar teoría a partir de datos que son sistemáticamente capturados y analizados; es una forma de pensar acerca de los datos y poderlos conceptualizar. Aun cuando son muchos los puntos de afinidad en los que la teoría fundamentada se identifica con otras aproximaciones de investigación cualitativa, se diferencia de aquellas por su énfasis en la construcción de teoría. (p. 71)

A manera de comprensión del método, es necesario dar cuenta de que los orígenes de la teoría fundamentada —*Grounded Theory*— se sitúan a mediados del siglo XX en la Escuela de Sociología de Chicago. Tiene bases en el interaccionismo simbólico (Ritzer, 1993), en ellos se proponen los significados como respuestas de las dinámicas y las construcciones socio-culturales; de esta forma, las relaciones humanas contienen conocimiento (Ruíz, 2003). La teoría fundamentada se despliega a través de la recopilación de datos, partiendo de la sistematización y el análisis de los mismos. Secuencialmente, los datos, el análisis y, posteriormente, la teoría que emerge se relacionan entre ellos mismos (Strauss y Corbin, 2012).

El primer momento del trabajo desarrollado se centró en el muestreo teórico, la recolección y selección de las fuentes y la construcción de las entrevistas aplicadas. La técnica para dicha recolección y la elaboración de las entrevistas fue el análisis documental (Sandoval, 1996) a través de cuatro fases: el rastreo bibliográfico, la selección de categorías, la lectura en profundidad y el cruce analítico y comprensión total.

Para el caso de la entrevista, se organizó a partir de un diseño semiestructurado; dado que este tipo de instrumentos no es tan rígido; bajo una adecuada orientación temática —que no permita perder el norte—, en tanto se centra en preguntas específicas (Folgueiras Bertomeu, 2016). Para el desarrollo de las entrevistas se contó entonces con unos ejes vertebradores, correspondientes a las categorías de análisis: paz, conflicto armado interno colombiano, educación y educación para la paz. Para cada eje vertebrador se construyó una pregunta narrativa y la tipología de la entrevista semiestructura brindó flexibilidad para el desarrollo de la misma.

Para el segundo momento se realizó un proceso de ordenamiento, análisis, clasificación, sistematización y discriminación de las fuentes organizadas y seleccionadas en el primer momento. Con respecto a la entrevista realizada y a los datos arrojados, se realizó una codificación abierta, el cual tiene como objetivo descomponer los datos en unidades separadas cargadas de significados (Cuñat, 2007). Las entrevistas, fueron transcritas textualmente y después de ello se dio paso al análisis de línea por línea y párrafo por párrafo, para lograr así identificar las palabras clave, las ideas y las frases que permitieron organizar de manera adecuada en cada categoría la información recopilada en cada una de las entrevistas. En términos coloquiales, se realizó una especie de microprofundización de los datos, para la clasificación en las diferentes categorías, bajo la constante comparación de datos y la identificación de categorías emergentes (subcategorías).

Este proceso se hizo con la finalidad de realizar una codificación, con ella se logra relacionar los códigos, estableciendo de esta forma algunas hipótesis que están adjuntas a la teoría emergente (Strauss y Corbin, 2012).

Una vez identificadas las categorías y entre ellas las subcategorías, se dio paso a la codificación axial en donde se relacionan los códigos teóricos y sustantivos. Este proceso se caracteriza en las relaciones causales entre las diferentes categorías (Cuñat, 2007); para ello, una vez identificadas las subcategorías y sus propiedades, se logró dar paso a la codificación selectiva. Cada una de las ideas fuerza o centrales se relacionan con las categorías respectivas para crear una línea narrativa de todo el conjunto; es decir, los datos dados por el análisis documental y la codificación.

El último momento se dirigió a la construcción de sentido. Ya una vez identificados, codificados y analizados los datos, se interpretaron de tal forma que conectaran y construyeran un sentido comprensivo, para obtener la nueva teoría bajo todas las categorías dadas. Este momento, síntesis histórica, requirió el análisis totalizador de los datos arrojados durante el proceso de la investigación. Finalmente, se presentan una serie de conclusiones globales.

A continuación, se relacionan los actores centrales del proceso, es decir, aquellas voces que nos acompañaron en el proceso investigativo y a partir de las cuales se logró consolidar el informe y construir el sentido de lo que emergió desde las mismas narrativas de ellos y que fueron contrastadas con las voces de autores y, por supuesto, de los investigadores.

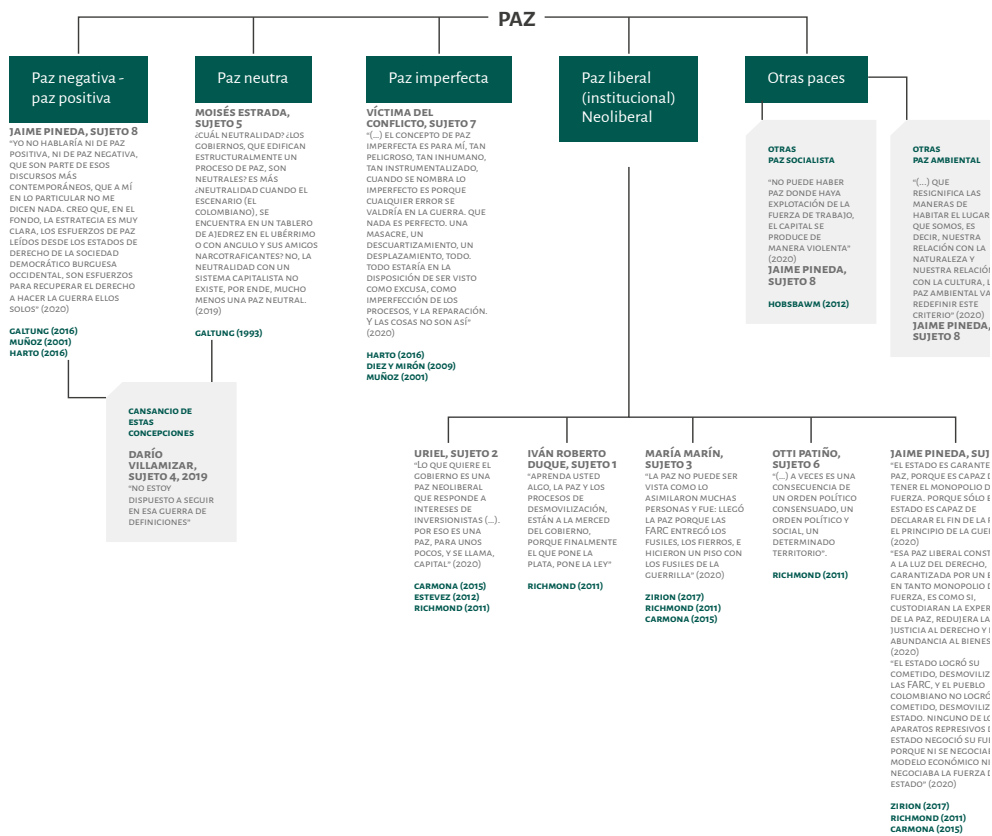
Tabla 1. Sujetos entrevistados

Sujeto 1  Comandante -AUC. "Frente Cacique Pipintá' del Bloque Central Bolívar (Caldas y Eje Cafetero). E. Báez.	Sujeto 2  Comandante del ELN. Alias "Uriel".	Sujeto 3 Exguerrillera de las Farc-EP. María A. Martín.	Sujeto 4 Docente, autor de diferentes obras sobre el conflicto armado interno colombiano. D. Villamizar.	Sujeto 5 Excomandante del EPL. M. Estrada.	Sujeto 6 Miembro del M-19. Miembro fundador del observatorio de paz UM. Docente. J. O. Patiño.	Sujeto 7 Víctima del conflicto armado interno colombiano. Ana.	Sujeto 8 Docente investigador. J. A. Pineda.
Abogado de la Universidad de Caldas Alcalde de La Merced, Caldas. Asociación Campesina de Canaderos y Agricultores del Magdalena Medio (Acdegam). Exmiembro de las Autodefensas Unidas de Colombia, AUC. Frente 'Cacique Pipintá' del Bloque Central Bolívar (Caldas y eje cafetero).	Sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Comandante abatido del Ejército de Liberación Nacional, ELN, tercero al mando del Frente de Guerra Occidental (Choco).	Estudiante de quinto semestre de artes visuales, UNAM. Trabajó en fotografía. Firmante de la paz. Exguerrillera de las Farc-EP.	Ciencia Política y Resolución de Conflictos de la Universidad del Valle. Posgrado en Acción sin Daño y Construcción de Paz en la Universidad Nacional de Colombia. Docente. Autor de diferentes obras sobre el conflicto armado interno colombiano. Asesor en reincorporación de excombatientes de la ONU. Exmilitante del Movimiento 19 de abril (M-19).	Sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Exmiembro del Movimiento Sindical Pereira. Excomandante del Ejército Popular de Liberación, EPL, frente "Pedro Hernando Vasquez Rendón", Medellín.	Profesional en Estudios Políticos y Resolución de Conflictos Universidad del Valle. Constituyente, negociador de los acuerdos de paz con el gobierno nacional como miembro del M-19. Miembro fundador del observatorio de paz UM. Docente. Autor de diferentes obras sobre el conflicto armado interno colombiano. Fundador y exmilitante del Movimiento 19 de abril (M-19).	Historiadora de la Universidad del Valle. Miembro de La Asociación de Víctimas por la Paz y el Desarrollo, Asvipad. Miembro de la Unidad de Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas, UBPD.	Ph. D. en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Universidad Manizales. Docente investigador del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Alianza Cinde-Universidad de Manizales). Docente del departamento de Filosofía de la Universidad de Manizales.

Ahora bien, en el proceso de codificación de la información y su ubicación en las categorías respectivas utilizamos el software ATLAS.ti, el cual nos permitió una mejor organización como base para analizar de forma comprensiva las diferentes categorías, las cuales se enunciarán de manera sucinta en este capítulo.

Categorías de análisis paz

Figura 6. Categorías de análisis paz



Para emprender el camino de los análisis sobre lo que relatan los entrevistados, es necesario señalar que cada una de las voces apoyó las respuestas en sus experiencias, vivencias y comprensiones del mundo y la vida. Se encontraron,

como era de esperarse, similitudes en algunos aspectos y situaciones. Como es propio de investigaciones de este tipo, para realizar los análisis se retomaron los planteamientos de las personas que participaron en las ocho entrevistas y se examinaron en función de la literatura revisada en los capítulos previos.

Inicialmente, se reconoció en las entrevistas la labor que ha tenido la investigación para la paz, las violencias y los conflictos a largo del siglo XX, sus avances y aportes. Un punto de partida para realizar las entrevistas fueron los aportes conceptuales de los investigadores pacifistas. Los temas y autores centrales son los siguientes: paz negativa (Galtung, 2016; Muñoz, 2001 y Harto, 2016); paz positiva (Galtung, 2016; Harto, 2016 y Muñoz, 2001); paz neutra (Galtung, 1993 y Jiménez, 2014); paz integral (Relgis, 1932 y Sandoval, 2014) y paz imperfecta (Harto, 2016; Díez y Mirón, 2009 y Muñoz, 2001).

En el primer momento fueron evidentes dos posiciones en los entrevistados frente a las definiciones convencionales: la primera, una expresión de cansancio en relación con las primeras formas nominales de paz; y la segunda, se hizo visible un énfasis en la paz liberal en el discurso de quienes participaron en este proceso, con referencias constantes a Colombia.

Para el primer aspecto se dieron algunas apreciaciones de las formas más clásicas de la paz: paz negativa, paz positiva, paz neutra, e integral se prestarán a continuación. De manera general, el Sujeto 4 (2019) plantea el cansancio que le ha dejado suscitar estas concepciones así: “No estoy dispuesto a seguir en esa guerra de definiciones”. Con lo que respecta a paz negativa y positiva, el Sujeto 8 (2020) presenta una lectura desde la obtención de un monopolio de la violencia y su reproducción de otras formas por parte del Estado (discurso que se estudiará más adelante), de esta forma:

Yo no hablaría ni de paz positiva, ni de paz negativa, que son partes de esos discursos más contemporáneos, que a mí en lo particular no me dicen nada. Creo que, en el fondo, la estrategia es muy clara, los esfuerzos de paz leídos desde los Estados de derecho de la sociedad democrático burguesa occidental, son esfuerzos para recuperar el derecho a hacer la guerra ellos solos. (Sujeto 8, 2020)

En relación con las formas clásicas de nominación de la paz se encuentra la paz neutra. Desde esta perspectiva, las situaciones conflictivas no tienen dos caminos

insoslayables: el pacifismo o la guerra. El Sujeto 5, conforme a los planteamientos de Galtung (1993) acerca de la paz neutra, señala:

Con sinceridad, los estudios de la paz han presentado sus aportes para que cada vez más nos aproximamos a concretar una paz, no total (porque no existe); sin embargo, paz positiva y paz negativa no son más que una reducción pretenciosa de la paz gubernamental. Y desde la paz neutra, ¿cuál neutralidad? ¿Los gobiernos, que edifican estructuralmente un proceso de paz, son neutrales? Es más, ¿neutralidad cuando el escenario (el colombiano) se encuentra en un tablero de ajedrez en el Ubérrimo o con Ángulo, y sus amigos narcotraficantes? No, la neutralidad con un sistema capitalista no existe, por ende, mucho menos una paz neutral.

La paz imperfecta ha sido definida por distintos autores como un proceso inacabado de transformación no violenta de conflictos, en construcción social, cultural y política permanente. Contiene paz negativa y paz positiva para mitigar las violencias y transformar conflictos estructurales en escenarios donde persisten distintos tipos de violencias. A juicio de los investigadores de paz imperfecta, las paces conviven con distintas formas de violencias imbricadas (Harto, 2016; Díez y Mirón, 2009 y Muñoz, 2001). Sobre esta perspectiva, el Sujeto 7 advierte:

Ustedes en la academia, o desde el gobierno, tienden a decorar lo que es el error o que provocaría un error para justificar luego los hechos. Yo lo digo porque el concepto de paz imperfecta es para mí tan peligroso. Tan inhumano. Tan instrumentalizado. Cuando se nombra lo imperfecto es que porque cualquier error se valdría en la guerra. Que nada es perfecto. Una masacre, un descuartizamiento, un desplazamiento, todo. Todo estaría en la disposición de ser visto como excusa, como imperfección de los procesos y la reparación. Y las cosas no son así. No. Entonces, ahora todos hablan de paz imperfecta. Entonces, ¿por eso tendríamos que hablar de una justicia imperfecta porque el conflicto está y se puede construir sobre él? Un cuerpo menos, ¿es paz imperfecta? Un falso positivo, ¿Es paz imperfecta? Pues no. ¿O es que el dolor es también imperfecto? (2020)¹¹

¹¹ Se hace la aclaración de que la víctima, Sujeto 7, tiene una postura distinta a la paz y su forma. Es promotora de poner esfuerzos de paz constantes en los territorios, pero no cuando los fusiles suenan. Considera que, en ese instante, no se puede llamar paz, por lo tanto, no le pone apellidos de paz imperfecta.

En el relato se identifica una posición crítica frente a las concepciones de paz clásicas y de frecuente uso académico. Al examinar los contenidos de los discursos de las ocho entrevistas, puede decirse que la referencia conceptual más constante y con mayor exposición por parte de los entrevistados es a la paz liberal.

Categoría paz liberal

A lo largo del libro se ha mencionado con insistencia la paz liberal, también se han indicado contenidos de sus presupuestos epistemológicos. Algunos autores la definen como paz neoliberal o institucional. Zirion (2017) denuncia que la paz liberal está empeñada a instituciones dominantes, a monstruos financieros como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, alimentándose de esta forma con políticas neoliberales que impulsan la democracia representativa y que la venden como la mejor alternativa política para la sociedad civil (Carmona, 2015). El Sujeto 6, (2019) estipula que esta paz “[...] a veces es una consecuencia de un orden político consensuado, un orden político y social, en un determinado territorio”.

Dentro del reconocimiento de prácticas discursivas (tres) que ha considerado el Sujeto 8 frente a la paz está la que tiene como matiz el liberalismo. Describe varias características de esta. La primera entendida como ausencia de guerra (identitario de un discurso liberal). En sus palabras, la consecuencia de esta concepción de paz es que:

- “[...] el Estado es garante de la paz, porque es capaz de tener el monopolio de la fuerza. Porque solo el Estado es capaz de declarar el fin de la paz y el principio de la guerra” (Sujeto 8, 2020).
- “[...] que la paz se haya reducido a un derecho garantizado por el Estado, en tanto el Estado es un aparato violento que mantiene el monopolio de la fuerza” (Sujeto 8, 2020).
- “[...] esa paz liberal construida a la luz del derecho, garantizada por un Estado en tanto monopolio de la fuerza, es como si custodiara la experiencia de la paz, redujera la justicia al derecho y la abundancia al bienestar” (Sujeto 8, 2020).

La segunda característica planteada por el Sujeto 8 tiene que ver con los intereses que rigen en las políticas de Estado, aun cuando en medio de los procesos de paz se habla de Irene. Al respecto, Richmond (2011) alerta sobre la instauración de dicha paz, dado que la paz como proceso no es lo fundamental, sino el fruto de lo que será la no existencia de una insurgencia y la avidez del sistema. Por su parte, el Sujeto 1 (2019) ratificó esto “Aprenda usted algo, la paz y los procesos de desmovilización están a la merced del gobierno, porque finalmente el que pone la plata pone la ley”. El Sujeto 8 (2020) ilustra, en el caso de las Farc-EP, la dinámica descrita:

Desde la perspectiva de Estado, el Estado necesitaba una fuerza desmovilizada y lo logró. No necesitaba una reforma rural integral, ni una ley de víctimas, ni la apertura democrática, tanto es así y tan favorable es a mi argumentación los hechos históricos (los hechos concretos y fácticos) que se vieron, que este país mantuvo más expectativa por el desarme de las Farc (que las Farc entregaran su arsenal militar, es decir, su capacidad de hacerle la guerra al Estado) que la expectativa que generó la circunscripciones especiales de paz que finalmente se desmontaron en el parlamento, y que eran el nervio fundamental del punto de la apertura democrática. Sin circunscripciones especiales para la paz no tenía ningún sentido haber negociado la apertura democrática en el país, porque las circunscripciones especiales para la paz implican la participación política directa en el escenario del parlamento, de aquellas comunidades que habían sido declaradas las zonas prioritarias, y que suponíamos en la lectura histórica que habíamos hecho de la geografía del conflicto armado en Colombia. Que era a quienes se les había negado la participación y quienes por esa negación histórica de la participación habían tenido que tomar la decisión de alzarse en armas.

En consecuencia, la paz liberal no tiene la pretensión de dar voz a aquellos silenciados por siempre, pese a que alguna vez cumplieron el mismo rol (Ares) tanto el Estado como la insurgencia. En efecto, como lo muestra Carmona (2015), se trata de ser una democracia con un mínimo de representación y escasa participación. Así las cosas,

[...] el Estado logró su cometido, desmovilizó a las Farc, y el pueblo colombiano no logró su cometido, desmovilizar al Estado. Ninguno de los aparatos represivos del Estado negoció su fuerza, porque ni se negociaba el modelo económico ni se negociaba la fuerza del Estado. (Sujeto 8, 2020)

En vista a lo anterior, Estévez (2012) refiere con la definición de Richmond (2011) que la paz liberal es aquella instaurada por el Estado, enrutada por los juegos discursivos e ilusorios, interesada en el mantenimiento del sistema, negada a la empatía y la verdadera justicia. Esto se evidenció en una de las entrevistas, de la siguiente manera:

Lo que quiere el gobierno es una paz neoliberal que responde a intereses de inversionista. Y que obviamente, no es gratuito, reciben siempre ganancias de instaurar esto. Si se mira en los territorios la paz no existe. Está sola en el imaginario del gobierno. La bandera de la paz territorial que mostró el gobierno en La Habana es solo una táctica discursiva para darle valor y peso a la paz. Movilizar. Pero, que cumpla su función en los territorios, no lo hace. Por eso es una paz, para unos pocos, y se llama capital. (Sujeto 2, 2020)

En una línea similar a la visión del Sujeto 2 de ver esta paz como juegos discursivos y de poder, el Sujeto 8 (2020) confirma que “para mí ahí hay una trampa, hay una paradoja, hay algo enmascarado, o hay algo encubierto. En lo que yo siento, la experiencia de paz termina siendo un cálculo de la guerra por otros medios”. Sostiene su postura en el caso de la firma del Acuerdo de Paz (2016), de la siguiente forma:

[...] de la mano de Sergio Jaramillo, plantean una serie de construcciones teóricas que justificaban el modelo y la metodología de este acuerdo de paz. Pero en el fondo enmascarado el gran interés que hace común a cualquier gobierno, que el intento de la paz con las insurgencias en Colombia es garantizar el desarme. (Sujeto 8, 2020)

En resumen, las posturas planteadas sobre la paz liberal abarcan distintas reflexiones. La primera es bajo la lectura de una paz institucionalizada, en este marco se comprende el esfuerzo incesante de los gobiernos por desmovilizar a la insurgencia para ser el único poseedor de violencia, y, por lo tanto, el único Ares. La segunda, como lo advierte el Sujeto 3, es que “la paz no puede ser vista como lo asimilaron muchas personas y fue: llegó la paz porque las Farc entregó los fusiles, los fierros, e hicieron un piso con los fusiles de la guerrilla” (2020). En tercer lugar, se intenta “maquillar el pasado, transformarlo, porque esa vieja élite no solo quiere poseer la tierra y las riquezas, que ya las tiene, sino que aspira

al monopolio de la memoria y la verdad, y para ello es necesario confiscar el pasado” (Gamboa, 2014, p. 15) y borrar los rastros de él.

Categoría otras paces¹²

En palabras del Sujeto 8 (2020), en las cuales se realiza el reconocimiento de otras prácticas discursivas, se plantea la paz socialista. A su juicio, erróneamente ella parece estar alejada del sistema capitalista. En sus propias palabras, en realidad lo que cambia es la forma del actual sistema.

El historiador E. Hobsbawm (2012) recomendó ver los hechos (que tradicionalmente se han visto como caídas triunfantes para el capitalismo, tipo el socialismo) como oportunidades para nuevas comprensiones. Es decir, según ese autor, al igual que en la interpretación del Sujeto 8, van encaminadas a ir en búsqueda de otros caminos que no han sido explorados con profundidad en la academia, lejos del panóptico liberal. Teniendo en cuenta que “la paz puede ser un significativo vacío en el liberalismo y puede ser un significado esencial en el socialismo”, el Sujeto 8 (2020) explica que:

Esa segunda práctica discursiva hay que entenderla a la luz del marco de referencia filosófica del marxismo ¿Qué significa la paz para el marxismo? No puede haber paz donde haya explotación de la fuerza de trabajo, el capital se reproduce de manera violenta y la evidencia empírica que tú tienes para eso, para que no me aceptes especulación vacía, es que el desarrollo del capitalismo mercantil al capitalismo industrial, en la conquista del Atlántico, o en palabras más generales, la expansión del capitalismo, en su fase superior que es el imperialismo, fue violenta.

La tercera práctica discursiva es la paz ambiental, “[...] que resignifica las maneras de habitar el lugar que somos, es decir, nuestra relación con la naturaleza y nuestra relación con la cultura, la paz ambiental va a redefinir este criterio” (Sujeto 8, 2020). Es una forma de comprensión del ser con la forma de habitar:

¹² Es importante mencionar que, frente a las variadas concepciones que hay de la paz, no se logró ahondar en todas ellas. Lo que se desarrolló fue el concepto que se tiene de ellas, dando apertura a nuevos estudios.

Esta paz ambiental tiene muchos más elementos ontológicos vinculados con nuestras maneras de habitar que con nuestras maneras de relacionarnos socialmente en la lucha de clases, con nuestras maneras de relacionarnos jurídicamente en el derecho, y cuando pienso la paz ambiental estoy pensando en las maneras de habitar, y en las maneras de pensar, que la guerra es un contenido de la civilización industrial y no solamente la guerra de todos contra todos, sino la guerra de todos contra todo. (Sujeto 8, 2020)

Se ha mostrado alrededor del trabajo todas las concepciones que la paz ha tenido; pasa el tiempo y ellas florecen. Porque, en coherencia, para entender la paz desde la abundancia y sus distintos contextos más Irenes se presentarán, con distintas comprensiones, pero con similares fines.

Categoría de análisis conflicto armado interno colombiano

Figura 7. Categoría de análisis conflicto armado interno



Para iniciar, en los relatos de los entrevistados se dio reconocimiento a la existencia del conflicto o de la guerra alrededor de la historia humana, así como a su vigencia

en el país. Es decir, existe un consenso frente a la existencia de conflictos nacionales e internacionales que han sido abordados por instituciones para mitigarlos, no obstante, algunos perduran. Este proceso lo afirma el Sujeto 4 (2019) en la entrevista:

Yo creo que la paz, es digamos, como un déficit que tiene la humanidad. Hemos en los últimos dos siglos transcurridos de guerra en guerra, claro con espacios de paz entre unas y otras, no solamente en Colombia o en el continente, sino en general en el mundo, y cada día se ha ganado más conciencia en la necesidad de construcción de paz.

Reconocer el conflicto como variable que empuja la construcción de paz fue el primer discurso en los relatos, específicamente, en el del Sujeto 7 (2020), quien indica que “cuando suenan las armas y desaparecen a las personas, y esconden la verdad, es el momento de reaccionar. Ahí está el valor de la paz. Cuando más odio tiene. Pero paz con justicia, si no es así, no es paz”.

En contraposición a esto, el segundo discurso está enfocado en la violencia directa y estructural. Para el primer caso se entienden las mutilaciones, asesinatos, desplazamientos entre otras (Galtung, 2016; Muñoz, 2001 y Harto, 2016). El Sujeto 2 (2020) sugirió repensar el conflicto armado interno como un ejercicio latente, vivo y permanente, por lo menos en Chocó, así:

El conflicto y la situación humanitaria, aquí en Chocó, es difícil. El copamiento de zonas con las disidencias, las AUC, el Clan del Golfo, aliados con el gobierno es permanente. Hay combates permanentes, confrontación, en medio de las poblaciones donde hacemos presencia. La violencia está. Incluso se ha incrementado en los últimos años. Los muertos están. Las masacres de los líderes sociales también. Por eso nuestra lucha armada seguirá. Estamos convencidos de que un pueblo en armas no se derrota con facilidad. Nuestra lucha es armada, pero también intelectual (con nuestras células urbanas). Y hasta que el gobierno no se ponga los pantalones y deje los intereses neoliberales, del sistema, esta lucha se mantendrá y, por lo tanto, el conflicto. Aunque el paragobierno lo niegue¹³.

¹³ Se precisa que en la entrevista realizada a Uriel (2020) se afirmó la responsabilidad que el ELN ha tenido en el marco del conflicto armado. Momento en el que curiosamente, Uriel citó el trabajo de

Se pueden reconocer en el relato del Sujeto 2 las reflexiones de Pineda (2016) ante la existencia del conflicto en tiempos donde el paramilitarismo hace parte del Estado y donde las políticas contienen el poder para complacer los deseos de particulares. Es por esto que es dable preguntarse lo siguiente: ¿es posible hacer paz cuando la cabeza principal del paramilitarismo está casi en la presidencia y es cercano a los grandes narcotraficantes? De allí que se niegue la primera posición, la paz en medio del conflicto.

El Sujeto 2 señala cómo la existencia del conflicto se da también dentro de un marco social, puesto que, a su juicio, la referencia que hace ante la continuación de la lucha armada es por las comunidades y la búsqueda de una justicia social. Es la lucha por el cubrimiento de sus necesidades básicas mostrada como violencia estructural y planteada por Galtung (2016), Muñoz (2001) y León (2016). En relación con este tema, el Sujeto 3 (2020) concuerda con que

[...] no hay justicia social. Mientras la gente siga muriendo, esperando a que una EPS autorice una revisión médica, y la autorización llegue cuando ya la persona lleva 15 días enterrada, a eso no se le puede llamar paz. Mientras eso pase, hay conflicto, y por lo tanto, insurgencia.

Con respecto a los discursos del Sujeto 1 y del Sujeto 3 sobre la justicia social y la desigualdad, el Sujeto 8 (2020) propone una reflexión frente a la paz, el conflicto y la justicia:

[...] la experiencia de paz solo es posible de la mano de la experiencia de la justicia y la experiencia de la abundancia. Dicho de otra manera, no puede haber experiencia de la paz bajo lógicas de la injusticia, o bajo situaciones de exposición del ser a la injusticia, y bajo de exposiciones del ser a la carencia, a la precariedad o el hambre.

Se puede incluir que la existencia del conflicto es por la desatención del gobierno (que se ha mostrado ausente) y por la protección de comunidades que han sido

la encuesta nacional del CNMH (2012), haciéndose parte del conflicto. Posterior a esto, se justificó bajo las banderas de la revolución su accionar como un Ares más.

azotadas por grupos narcotraficantes, paramilitares y ejército. El Sujeto 7 se suma a este panorama planteado por el Sujeto 2 ante el abandono estatal y también a la estrategia del Estado para combatir la contrainsurgencia (Velásquez, 2007; León, 2016), que llevó a prácticas como desapariciones forzadas, torturas y falsos positivos en la autoría del Ejército colombiano (Molano, 2009; Cinep, 2007). Una de esas desapariciones y torturas marcó la vida del Sujeto 7¹⁴.

A la luz de lo anterior, resulta lógico pensar en la justificación que el gobierno nacional ha planteado sobre el conflicto armado colombiano, el sostenimiento de la guerra en términos de gastos y costos (Indepaz, 2016) e, igualmente, en el ejercicio político, legal o no, para labrar su poder. El Sujeto 1 (2019) lo atestigua así: “La violencia y la muerte también están en las alcaldías. Yo estaba en la alcaldía. Nosotros nos apoderamos de las alcaldías. No hay mejor poder que la ideología en la política”.

Resulta claro que el Estado (con sus grupos armados al margen de la ley, pero cerca a la política) se reconoce como el *Creonte* de Andrade (2012) y como el *Estado terrorista* de Alvarado (2016). Como lo dice Caballero (2018), hay una *un enemigo interno*, que sin la insurgencia de más de medio siglo sigue maniobrando. El Sujeto 5 denomina al Estado “[...] como una máquina de guerra, que tiene como finalidad absorber todo y a todos para complacerlo. El mayor enemigo que tiene la sociedad civil son los rostros que tiene el poder en el Capitolio y en la Casa de Nariño” (2019).

Ese es el enemigo de la paz de Caballero (2016), que justifica por todos los medios el fin, el conflicto. El Sujeto 8 (2020) lo verifica cuando “[...] Irene termina siendo custodiada por Atenea (que es una diosa guerrera), pero es de las que velan y llaman las guerras justas; en efecto es la justificación. Cómo el Estado se justifica a sí mismo como hacedor de la guerra”.

Para finalizar, el impacto de la fuerza represiva y del uso de instrumentos letales para hacerla valer por parte del Estado se constata en el número de asesinatos de líderes, jóvenes y excombatientes reportados en los informes de Indepaz (2020) y Pares (2020). Al respecto, el Sujeto 4 (2019) refería en sus respuestas que era muy

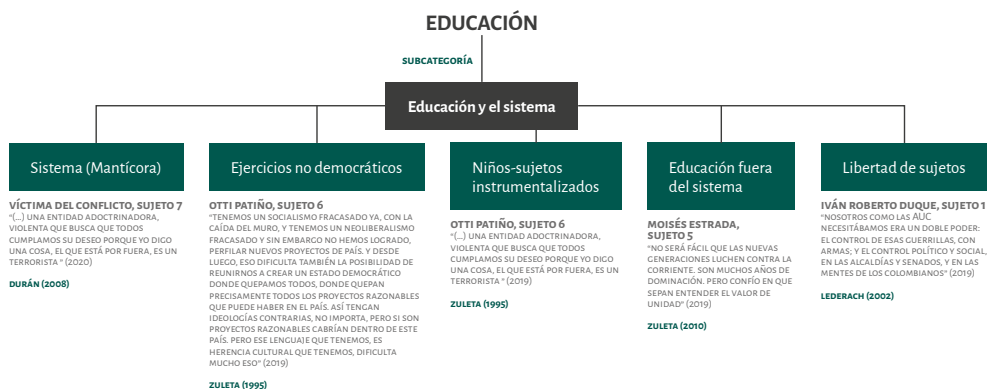
¹⁴ Caso vigente en la Corte Interamericana de Derechos Humanos por falso positivo, tortura y descuartizamiento. Relato citado por el Cinep (2007).

difícil construir paz en medio de estas violencias; es la violencia directa la que azota a la sociedad (Galtung, 2016; Muñoz, 2001; Harto, 2016,). De igual forma es el hambre, la desigualdad, la injusticia, la búsqueda de la verdad, la impunidad: la *Medusa*, como el aparato que petrifica esto (Pineda 2016). Sucede pues que los gobiernos nacionales no quieren aceptar el conflicto (Molano, 2020), negándolo como entidades constructoras de memoria histórica.

Categoría de análisis educación

Subcategoría educación y sistema

Figura 8. Subcategoría educación y sistema



Frente a esta categoría, los contenidos de las respuestas que generaron en las entrevistas fueron críticos ante la *Mantícora* (sistema). Se observa en ellos rechazos a sus intenciones arropadas de represión y adoctrinamiento. Ejemplo de esta respuesta fue lo relatado por el Sujeto 7 (2020) al referirse al sistema imperante como “[...] una entidad adoctrinadora, violenta, que busca que todos cumplamos su deseo porque yo digo una cosa, el que está por fuera es un terrorista”. La razón de esto es la tensión que se planteó en la revisión inicial de literatura. Es esa tensión que deviene por no suplir las necesidades de la *Mantícora*, en violencia y en rechazo por el otro (Durán, 2008).

Por tal motivo las entrevistas mostraron comportamientos no democráticos. Se pudo inferir que la Manticora es un sistema frustrado y que mantener lo que es tan difícil sostener solicita de ejercicios apolíticos, que en el campo de acción del sistema se ven como aptos para la sociedad. No obstante, los entrevistados recordaban permanentemente que todo se trataba de juegos discursivos. En tal sentido, el Sujeto 6 (2019) advierte que:

Tenemos un socialismo fracasado ya, con la caída del muro, y tenemos un neoliberalismo fracasado y sin embargo no hemos logrado perfilar nuevos proyectos de país. Y, desde luego, eso dificulta también la posibilidad de reunirnos a crear un Estado democrático donde quepamos todos, donde quepan precisamente todos los proyectos razonables que pueda haber en el país. Así tengan ideologías contrarias, no importa, pero si son proyectos razonables cabrían dentro de este país. Pero ese lenguaje que tenemos, esa herencia cultural que tenemos dificulta mucho eso.

Al comparar el discurso del Sujeto 6 con los planteamientos de Zuleta (1995) ante el sistema y la reproducción de sujetos ligados a su manutención, formulando niños-sujetos instrumentalizados, concuerdan en que

desafortunadamente, los estudiantes vienen de unos métodos completamente jerárquicos y autoritarios, que son los del bachillerato. Ellos ni siquiera son considerados ciudadanos, son niños, son niños a lo sumo, niños en transición, que son los adolescentes, pero no son considerados sujetos activos de una sociedad. (Sujeto 6, 2019)

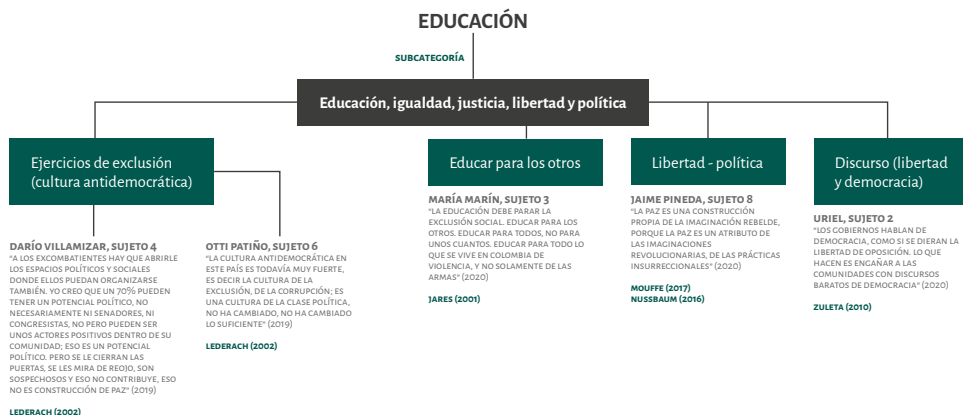
Por su parte, el Sujeto 5 (2019) destaca que es fundamental que la educación se salga de las manos del sistema para afrontar los retos que las nuevas generaciones propondrán. Complementa con la necesidad y la peripecia que se tiene al crear sujetos libres de las banderas del sistema, así: “No será fácil que las nuevas generaciones luchen contra la corriente. Son muchos años de dominación. Pero confío en que sepan entender el valor de la unidad”. Idea similar a la de Zuleta (2010) y coherente con la del Sujeto 3, pues para los tres hay que seguir incesantemente con la búsqueda de sujetos que, en relación con sus docentes, luchen contra la Manticora.

De hecho, el Sujeto 1 (2019) en su discurso dejó evidenciar el peligro que se tiene al crear sujetos libres del sistema: “Nosotros como AUC necesitábamos era un doble poder: el control de esas guerrillas, con armas; y el control político y social, en las alcaldías y senados, y en las mentes de los colombianos”. Se señala que afuera de los péndulos ideológicos de Lederach (2002) será posible pensar que la educación, como una de tantas herramientas, podrá construir escenarios más firmes y sanos (ante el discurso) de paz.

El análisis precedente frente a la Manticora y a la apropiación de los docentes y de los estudiantes a su voluntad es hecho por el Sujeto 7 (2020) y el Sujeto 3 (2020), quienes confirman que la resistencia está en aquellos sujetos desobedientes que irán en búsqueda de la emancipación. Al final, el discurso general de las entrevistas estuvo direccionado al llamado a la resistencia civil, a la no toma de la libertad y la formación del pensamiento emancipador ante el caos, ante el sistema.

Subcategoría educación, igualdad, justicia, libertad y política

Figura 9. Subcategoría educación, igualdad, justicia, libertad y política



El análisis del discurso en las repuestas de los entrevistados permite relacionar varios conceptos planteados en este trabajo: igualdad, justicia, ciudadanía, mecanismos de participación y libertad, todos permeados por concepciones de la educación.

Los discursos se remitieron a la situación de excombatientes que fueron militantes de la guerrilla. En el discurso de los entrevistados se planteó la limitación para el ejercicio político que esta población ha sufrido, en los siguientes términos:

A los excombatientes hay que abrirles los espacios políticos y sociales donde ellos puedan organizarse también. Yo creo que un 70 % pueden tener un potencial político, no necesariamente ni senadores, ni congresistas, no, pero pueden ser unos actores positivos dentro de su comunidad; eso es un potencial político. Pero se les cierran las puertas, se les mira de reojo, son sospechosos y eso no contribuye, eso no es construcción de paz. (Sujeto 4, 2019)

Desde otro aspecto de imposición, el Sujeto 6 invita a examinar los arraigos culturales; en sus palabras: “La cultura antidemocrática en este país es todavía muy fuerte, es decir, la cultura de la exclusión, de la corrupción. Es una cultura de la clase política, no ha cambiado, no ha cambiado lo suficiente” (2019). Por esta razón, la igualdad, como forma de no exclusión, se presentó en los discursos de las entrevistas.

El Sujeto 3 (2020) recalca el significado que tiene la educación como estrategia mitigadora de la exclusión y las desigualdades. A su juicio, la educación es un dispositivo para frenar la discriminación y la exclusión social. Sobre la importancia de la educación para transformar realidades sociales adversas, plantea lo siguiente: “La educación debe parar la exclusión social. Educar para los otros. Educar para todos, no para unos cuantos. Educar para todo lo que se vive en Colombia de violencia, y no solamente de las armas” (Sujeto 3, 2020). Jares (2001), en sus planteamientos, advierte que la paz suscita procesos de inclusión social, de justicia, de luchas contra otras violencias como la estructural, fenómenos que resaltan como vivos en el país los discursos de las entrevistas.

A los postulados anteriores se suma el Sujeto 8. En sus planteamientos involucra conceptos como libertad política, libertad de pensamiento y acción, todos ellos a la manera de contenidos de paz: “La paz es una construcción propia de la imaginación rebelde, porque la paz es un atributo de las imaginaciones revolucionarias, de las prácticas insurreccionales” (Sujeto 8, 2020). Si esto no se cumple, por un lado, no se puede hablar de educación para la paz, porque la paz es libertad, es emancipación, y debe ir acorde con una educación de este trazo, y en relación con Mouffe (2017), se convierte en espacios de libertad y deliberación;

por otro lado, si no se cumple, la educación debe direccionar ejercicios de reconciliación (Nussbaum, 2016, p. 19).

Para finalizar, en términos de advertencia, el Sujeto 2 denunció la idéntica estrategia que han tenido el gobierno y el sistema capitalista de la educación como forma de adoctrinamiento para las sociedades, esto desde un discurso hegemónico en las aulas. Trabajo que demuestra Zuleta (2010) con las arengas gubernamentales sobre la libertad y la democracia, y el gran costo que se tiene de ellas en las aulas, en los medios de comunicación, al igual que los demás instrumentos utilizados por el gobierno y el sistema. Se llegó a un consenso con los planteamientos de Zuleta (2010) desde esta circunstancia: “Los gobiernos hablan de democracia, como si dieran la libertad de oposición. Lo que hacen es engañar a las comunidades con discursos baratos de democracia”.

Subcategoría educación y humanización

Figura 10. Subcategoría educación y humanización



En relación con esta subcategoría, vale la pena indicar que las repuestas de los entrevistados enfatizan en la crisis de las ciencias sociales y, en particular, la crisis de la educación ante la pérdida de humanización. Al respecto, Zuleta (2010) demandó un enfoque humano y expresó su rechazo a la instrumentalización de la educación y sus distintas formaciones. Esta idea fue apoyada por el Sujeto 6 (2019) de la siguiente manera:

Las ciencias sociales nos deberían aportar una vivencia, una dimensión más humana. Pues de las distintas profesiones y de la política misma, desafortunadamente cuando se vuelven un tema técnico terminan siendo como tecnologías para la reproducción del sistema, y no para mejorar y cambiarlo.

La lucha de la educación como resistencia ante el sistema también fue un planteamiento constante. Como primera medida, se enfocaron en apreciar el valor de la educación como un eje transformador de los fenómenos sociales que actualmente se desenvuelven (Lederach, 1998), discurso que se evidenció en el Sujeto 7, el Sujeto 4 y el Sujeto 5. Y, como segunda medida, como el ejercicio de resistencia y liberación del sistema (Morin, 1999), discurso que tuvieron el Sujeto, 2, el Sujeto 3 y el Sujeto, 6.

En la misma línea de Fisas (1998) acerca de plantear una educación para la divergencia, para una desobediencia civil e incluso para la disidencia, estuvieron los discursos de los *sujetos* 2, 3, 4, 6 y 8. La ilustración de esta idea la dio el Sujeto 2 (2020): “La educación tiene la responsabilidad de ser justa con todos. Pero se le ha olvidado el ser, los otros seres, el combatiente, el firmante, el disidente, el miliciano y el guerrillero”.

En último término, el Sujeto 7 manifiesta que “la educación, con ejercicios de reconciliación y perdón, puede lograr en los que torturaron y descuartizaron, darle otro sentido a la vida” (2020). En atención al discurso de la víctima, Meirieu (1998) construye la idea del ser como una construcción de sí mismo, de forjar un futuro nuevo, de recomponer el presente y de aprender del pasado.

Subcategoría educación para la paz

En relación con esta subcategoría, los participantes de este estudio hicieron énfasis en humanizar la educación y demostrar las crisis que se tienen sobre la educación en general, como ya se expuso en las subcategorías anteriores.

Se identificaron elementos que constituyen la educación para la paz, pero no se proponen estrategias para su elaboración, es decir, no hubo una ruta clara para la praxis. De acuerdo con la mayoría de los entrevistados, el primer paso para hablar de educación para la paz es humanizarla. Es por esto que advierten cómo la mayor

dificultad que tiene Colombia para construir paz (antes de hablar de educación para la paz) es “la intolerancia, el irrespeto por el pensar diferente. Si es en temas políticos con mayor razón. Sumándole a eso, los egos políticos” (Sujeto 3, 2020).

En el discurso del Sujeto 7 se identificaron los planteamientos del sociólogo estadounidense Lederach (1998), en particular, la necesidad de un campo de acción de la educación para la paz; denuncia que esta educación se ha quedado en intenciones del gobierno y en los textos: “La educación para la paz se volvió lo que se ve en los colegios, una cátedra para la paz. Mal enfocada. Dice lo que le conviene al gobierno. Ahí, en una cartilla, quedó la educación para la paz” (Sujeto 7, 2020).

Una de las repercusiones que se tiene por no contar con un campo de acción de la educación para la paz, por no buscar estrategias dinámicas para ponerla en práctica, es puesta en evidencia por Marín (2020), así: “Mientras que no tengamos sensibilidad, empatía, por la situación de los demás, por la vida de los demás, va a ser muy difícil tener paz”. Resalta que esa empatía es una tarea también de la educación para la paz, cercano al pensamiento de Villamil (2013) y sobre la formación hacia la otredad.

Los contenidos de las respuestas de los entrevistados también sugirieron políticas de reconciliación como base de la educación para la paz. Uno de los lineamientos pensados por Galtung (2014) ayuda a iluminar el camino: para el autor, es una forma de sanar y limpiar lo que pasó y también una posibilidad de mirar hacia el futuro. El Sujeto 5 (2019) se reconoce en el postulado de Galtung (2014) de esta forma: “Las políticas de reconciliación, no como forma clásica, más bien como ejercicio intrapersonal, pueden dibujar nuevas formas de vida, y dejar que el pasado se vaya reconfigurando en otras definiciones”.

Esto se hizo con la intención de no escatimar esfuerzos para su edificación, pues “recorrir a las armas es muy fácil, las armas están ahí, están por todos lados, y dentro de una mentalidad de buscar esa vía rápidamente para solucionar los problemas es muy fácil rearmarse” (Sujeto 4, 2019).

Por otro lado, el discurso también se enfocó en señalar la teorización de la paz y, por lo tanto, la educación para la paz como problema en la fractura entre la teoría y la práctica distinguida por Galtung (2014). Esa crisis de praxis la refleja el Sujeto 6:

Más allá de la teoría de la paz, y de la educación para la paz, hay que estudiarlas como decían antes los marxistas. Tal vez, hacer el análisis concreto de la situación concreta; mejor dicho, no basta hacer teoría de paz, es más, las paces, hay un tema que se le olvida a veces a los pazólogos (sic). Porque también hay unos teóricos de la paz que lo vuelven un absoluto, la paz como absoluto, y no como una situación deseable solamente. (2019)

En definitiva, los discursos concluyeron que era necesario estructurar una educación para la paz a fin de que no caiga en una educación técnica, que es lo que finalmente observan de esta educación, sino más humana. Como proposición a ello, el Sujeto 4 plantea que “[...] hay que masificar mucho más los estudios de paz, con un enfoque más humano, hay que profundizar mucho más en ello” (2019).

Una primera aproximación a las narrativas de los actores

Las personas seleccionadas para las entrevistas fueron el producto de una escogencia intencional. Se trata de sujetos que viven y vivieron el conflicto armado reciente y sus desgarradores efectos. Son poseedores de discursos que conjugan de manera vivencial teoría y práctica, están centrados en experiencia vivida, en sucesos sentidos y experimentados. ¿Qué mejores reflexiones que aquellas de quienes viven el dolor del conflicto y que resignifican sus *Eros* y *Ethos* para pensar en la paz? No se trata este ejercicio de pensar solo con teorías, también se trata de una búsqueda desde la voz viva del conflicto y de las paces.

Desde la visión como sujetos que han estado en el conflicto armado, no es fácil expresar una visión optimista ante la construcción social y el papel de la educación. Por el contrario, son discursos que revelan críticamente sucesos y dinámicas de la vida nacional, al tiempo que cuestionan la forma de organizar y gestionar el poder. Buena parte de ellos reflejan los entramados de un sistema y un gobierno con ambiciones particulares y de una sociedad instruida a voluntad de las élites.

Fue más fácil hablar de las dificultades sobre construcción de paz, de su comprensión, de la permanencia del conflicto, de la educación como constructora

de sujetos para el sistema, de la crisis de la educación sobre la libertad, la justicia, la igualdad y la política, que hablar de educación para la paz. En los primeros momentos, los entrevistados fueron enfáticos en expresar que no se puede aún hablar de educación para la paz sin arreglar las crisis de la educación.

Se hizo evidente un cansancio en los sujetos que hicieron parte de la investigación con el discurso cuando se hacía alusión a las concepciones más clásicas de la paz: paz negativa, paz positiva, paz neutra. En consecuencia, la subcategoría que desarrollaron fue la paz liberal. Sobre ella, se desplegaron todos los discursos, entendida esta como la que se ha firmado con las Farc; sin embargo, se plantea que la paz firmada con este grupo armado fue entendida como solo el silenciamiento de los fusiles. Se dejó atrás el concepto real de paz. La paz como definición está bañada por la experiencia. De ahí la multiplicidad de conceptos.

A modo de apertura a próximos trabajos investigativos, sería pertinente estudiar el proceso realizado con la desmovilización de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), entendida como otro proceso de paz, esto porque la paz a la que se hace referencia en las entrevistas se aplica solo con las guerrillas. De hecho, el Sujeto 4 expresa que estos procesos, en su forma y contenido, fueron distintos.

Es evidente en los discursos, en buena medida sustentados en experiencias, que el Estado busca mantener el monopolio de la fuerza. Así, sería el único agente que tiene en su poder la violencia y la utilizará para sus propósitos. Como lo advierten los clásicos, el Estado requiere la fuerza para mantener su poder.

Se reconoce en los diálogos con los entrevistados que una gran parte de los debates se ha limitado a plantear una ausencia de guerra. Los entrevistados realizan dos advertencias: la primera es ante los juegos discursivos manejados por el gobierno sobre la paz, el hecho de apropiarse de ella y manejarla en función de sus intereses. La segunda, una especie de poder encriptado que se puede reconocer en los discursos de igualdad, libertad, justicia, política y paz; definiéndose que no puede existir la paz si el gobierno opera contra el pueblo con su violencia directa y estructural en las distintas formas de gobernanza.

Se ha aumentado la violencia directa en el país en los últimos dos años: grupos paramilitares se conforman cada vez más y el copamiento de las tierras que dejó de las Farc es campo de constantes enfrentamiento de grupos armados en territorios que poseen economías de guerra.

Todos los relatos coinciden en que no existe justicia social en Colombia, que al igual que con la paz, se está produciendo un acotamiento de su concepto.

El Estado ha llamado al conflicto armado interno colombiano como guerra justa, de defensa y de mantenimiento de un ordenamiento social, político y económico. El Estado ha sido definido en las entrevistas —desde la víctima hasta el combatiente del grupo insurgente— como violento en sus distintas formas. La otredad, la protección integral del ciudadano, no es un asunto que se identifique en los relatos.

En palabras de los entrevistados, el sistema se apropia como aparato ideológico de la educación, para que en la formación de sujetos cumpla con sus deseos. De ahí resulta que la educación se vea instrumentalizada para la reproducción de sujetos funcionales al sistema.

En consecuencia, desde esta mirada, se deben gestar procesos que emancipen al sujeto del sistema. Esa es la lucha que debe enfrentar cada persona. Dentro de esta lógica la educación impulsa la resistencia civil. Esta misma mirada denuncia cómo se han creado ejercicios antidemocráticos, excluyentes, diferenciales, que ha reproducido la educación de la mano del sistema y los gobiernos, por lo tanto, no existe la educación para todos.

El reconocimiento del otro, de la igualdad, de la diversidad política no es un asunto que la educación colombiana refleje en sus estrategias. Se resalta la necesidad de involucrar a excombatientes como políticos, transformadores en comunidades y territorios.

Las entrevistas de los ocho sujetos coinciden en no encontrar libertad política en la sociedad colombiana, lo que para ellos es, en buena medida, causante de las insurgencias en el país. Algunos concluyen que hasta tanto no se resuelvan los obstáculos para la participación y la libertad política las armas serán una opción.

En términos más radicales, algunos entrevistados sostienen que es necesario introducir en la sociedad colombiana una educación para la divergencia, para la insurgencia, en coherencia con la otredad, como enfoque de una educación para la paz.

Humanizar la educación es el primer paso para hablar de una educación centrada en la paz. Tal como se percibe en la actualidad, la ausencia de humanismo en

la educación colombiana no permite hablar de paz profunda. A pesar de lo anterior, se reconocen los esfuerzos que, teóricamente, se han hecho por parte de investigadores en distintas latitudes.

Al final de las entrevistas se evidenció una dificultad para explicar y exponer una propuesta de la educación para la paz; en su lugar, se encontraron enfoques de esta educación. Así, para los ocho sujetos, son grandes los retos que se tienen desde la educación para la paz a través de la política.

Capítulo 3. Rutas y rostros de Irene

Una cuestión genealógica de la paz: breve introducción

Figura 11. Monumento a la Paz



Nota: Casa de la Cultura Marsella, Risaralda.

Fuente: Fotografía tomada por Mauricio Gutiérrez Rojas

La paz, en tanto concepto polisémico, enfrenta debates extensos e imbricados sobre los contenidos y alcances de una u otra definición¹⁵. No es propósito de este trabajo situarse o delimitar un concepto ecuménico de la paz. En su lugar, se busca explorar diferentes comprensiones que ofrecen las teorías disponibles. En aras de hacer patente lo anterior, no se fija una postura categórica, en su lugar se busca propiciar un diálogo sobre el concepto desde su génesis-naturaleza, para identificar los trazos que se encuentran en distintos discursos.

Los años del conflicto armado interno colombiano, bañados por el agotamiento, han hecho que la academia amplíe sus estudios y las investigaciones sobre el tema, como se mostró en el estado de la cuestión. Tal ha sido el punto que en los últimos años han aumentado de manera marcada los estudios sobre ella y su praxis. Asumir este reto es asumir también dos bifurcaciones que alimentan el ejercicio de la producción académica y que se ven encuadrados por tendencias, escuelas, enfoques e intenciones que, como es natural, se confrontan permanente. La lucha está estipulada entre las áreas del conocimiento social, que constantemente están definiendo la paz y buscando su materialización, en contravía de quienes desarrollan el ejercicio político y, por medio del disenso (confrontación), implementan definiciones en pos de afirmar, a como dé lugar, la paz desde la sociedad civil.

Estos dos agentes, que se encuentran en confrontación (porque no es lo mismo decir que paz es ausencia de guerra, a expresar que es una condición mínima de existencia), mantienen dentro del imaginario social lo que llaman paz y la producción de esta en tiempos de violencia. Sarmiento (2013) plantea que las diferentes concepciones de la paz, al final, se ven materializadas en prácticas políticas. Sin duda, los estudios de la paz que se han tendido para el caso colombiano (en medio del continuo enfrentamiento entre actores del conflicto armado luego de firmarse solo un acuerdo de paz desde el 2016) ha sido traducidos por las élites políticas como la paz, una paz general.

Las conflictividades político-sociales son una respuesta del tiempo, por lo que mutan a través de él. Si las conflictividades pasan por un proceso de metamorfosis,

¹⁵ Según los estudios realizados por Harto de Vera (2016), se indica que la paz esta versada de historia y depende de categorías como la temporalidad que va permeando, ampliando y edificando con mayor solidez el concepto; volviéndose, entonces, un concepto con diferentes concepciones.

la resolución de las mismas también debe ser diferente. En consecuencia, la paz debe entenderse como la suma de la solución de los factores incidentes en un estado de conflicto, más otros elementos que en general reclaman las sociedades tales como el cubrimiento de todos los derechos humanos, la activación de mecanismos de participación, la presencia estatal (institucionalidad), entre otros. En el mismo trabajo, Sarmiento (2013) expone que “la realidad ha mostrado que los conflictos se sobrepone y se reproducen unos a otros, haciendo que el trabajo por la paz sea una actividad constante, incluso en donde los conflictos aún permanecen latentes” (p. 24).

Hecha esta salvedad, la paz requiere una comprensión histórica, escalonada, holística de lo que es su conflicto. Por lo tanto, entender la paz en la Primera Guerra Mundial no equivale a pensar en la construcción de paz con uno de los actores inmersos en el conflicto armado colombiano¹⁶. Este apartado da cuenta del marco teórico de la paz (*Irene*), del conflicto armado interno (*Ares*), de la paz en Colombia luego del Acuerdo Final para Terminación del Conflicto Armado (2016), de la educación y de la educación para la paz.

Irene

¿Quién es y cómo se define *Irene*? ¿Cuál es la relación que *Irene* tiene con *Ares*, *Atenea* y *Mnemósine*? ¿Cómo se muestra *Irene*? ¿Y cuál es el estudio que ha tenido la *irenología*? Estos son los cuestionamientos que los estudios de la paz han abordado, aunque en amplitud después de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945)¹⁷.

¹⁶ No se puede olvidar que, el conflicto interno responde a todo actor armado como guerrilla, paramilitares, narcotraficantes y Fuerzas Armadas (Bautista, 2015). Negar la anterior premisa, es también, hacer una negación al reconocimiento y la existencia de dicho conflicto.

¹⁷ El énfasis de los estudios de paz se ubica después de la Segunda Guerra Mundial, luego de analizar a una Europa fracturada económica, política, psicológica y socialmente. Es a partir de estos esfuerzos que se empieza a estudiar acerca de paz positiva, paz negativa y su sucesora, paz imperfecta. De allí, fue necesario disponer de esfuerzos para mitigar las mentalidades de violencia y guerra.

Irene o Eirene, y en plural en Grecia¹⁸

Rastrear los primeros indicios de *Irene* o *Eirene* en la historia universal implica una búsqueda en la literatura y en la mitología, la última originalmente de Grecia. El *mythos* griego, siendo uno de los más documentados, permite al hombre dar una explicación de su realidad a través de los relatos (Sevilla et al., 2006 y Cardona, 2011), es decir, hay una relación, por un lado, entre “[...] la palabra, el *mythos*, los cuentos sagrados de una tribu y por otra sus actos rituales, acciones morales, organización social e incluso actividades prácticas” (Malinowsky, 1948, p. 34). Dicho en las palabras de García Gual (2011), “el mito pertenece a la memoria de la gente y el terreno de la mitología es el ámbito de esa memoria popular” (p. 12), donde se contienen el surgimiento de la vida, la búsqueda de la explicación del hombre en sociedad y hasta las hazañas por la paz¹⁹.

En la figura de *Irene* se ha visto una reducción interpretativa al punto de ser analizada desde la concepción tradicional y ortodoxa como ausencia de guerra (Mirón, 2004); sin embargo, la misma mitología y la literatura permiten encontrar acepciones más amplias. Por ejemplo, Martínez (2018) señala que “en Oriente el esfuerzo se centra hacia dentro, es centrípeto, el concepto de paz no es para universalizar el mundo sino para lograr la paz en el universo, en el cosmos, la armonía en las relaciones que conectan cada ser” (p. 87). De esta forma, se plantea un marco para las paces inspirado en una cosmovisión oriental.

La mitología griega y la romana presentan una amalgama de significados y relatos sobre la paz. Una ilustración de ella, de la paz, la presenta Hesíodo (2007) en la *Teogonía*: “Luego, se casó con la brillante Temis, que engendró a las

¹⁸ En la figura mitológica griega se registra como la paz, mientras que en la romana es la diosa *Pax*. Hija de *Zeus* (Grecia) o *Júpiter* (Roma), padre de los dioses y de los hombres, e hija de *Temis* (Grecia) o *Iustitia* (Roma), el equilibrio y la justicia. *Irene* a su vez hace parte de las *Horas*, siendo entonces hermanas de la justicia o la ley, *Eunomia*, y de *Dike*, la justicia moral.

¹⁹ Así como Torres Esbarranch (2019) en la introducción de la *Historia de la Guerra del Peloponeso* de Tucídides presenta analogías y comparaciones con la Primera y la Segunda Guerra mundial, es posible desarrollar procesos semejantes con *Irene* y las comprensiones actuales sobre ella.

Horas, Eunomía, Dike y la floreciente Irene, las cuales protegen los trabajos a los hombres mortales” (p. 65)²⁰.

Chirassi (2005) manifiesta que en “[...] la *Teogonía*, Hesíodo señala como hijas de Temis y Zeus a esas importantes modalidades de la vida ‘civil’ que son la Horas: Dice (la justicia operante)²¹, Eunomía (el buen orden), Irene (la paz) [...]” (p. 43). Por lo tanto, las interpretaciones que tienen Hesíodo y Chirassi frente a Irene están vinculadas a las virtudes de justicia y de orden que deben regir en una sociedad.

Higinio (2009), en las *Fábulas mitológicas*, menciona a las hijas de Júpiter (*Zeus*) y *Temis*, las *Horas*, apartado que es comentado por Rincón: “29. Tres hermosas doncellas que personificaban las estaciones” (p. 34)²². De modo similar, Graves (1986) afirma que *Zeus* “engendró a las Estaciones y a las tres Parcas en *Temis*” (p. 16). Lo anterior lleva a pensar que *Irene* y sus hermanas son todo lo contrario a la precariedad, son abundancia en su totalidad.

Píndaro (2011) en la *Olímpica XIII 646* a Jenofonte, relata cómo en Corinto habitaba “Eunomía, Dike, Eiréne (la buena ley, la justicia y la paz), hijas de Temis, diosa del Derecho” (p. 130)²³. Anexas a su madre, las connotaciones del autor van más allá de ser las estaciones del año, ya que también simbolizan ser las guardianas del Estado.

Así entonces, se ha ido ampliando la paz como concepto desde la mitología. Desde otra perspectiva, también ha sido cobijada de forma literaria. Por ejemplo, Aristófanes (2007), en su comedia *Lisístrata*, intenta relatar la paz como la conjugación de justicia, sin sobredimensiones y con apropiación por parte de los hombres. Dice *Lámpito* “— Entonces, de alguna manera convenceremos a nuestros

²⁰ Hesíodo, verso 905.

²¹ Dice o Diké, al igual que todas las figuras mitológicas, ha tenido su interpretación. Gaviría (2013) define a Diké como “[...] la encarnación del derecho y las erinnias las guardianas de sus dictados” (p. 55). Erinnias son las protectoras de los dictámenes del derecho.

²² Higinio, verso 25.

²³ Píndaro, verso 5.

maridos para que traigan sin trampas la paz con toda justicia. [...]” (Aristófanes, 2007, p. 49). Donato (2019), en su comentario de la obra de Aristófanes, refiere que

la paz, según deducimos de la obra de Aristófanes, no es tema de dioses, ni de políticos de turno. Es un asunto que le corresponde y es propio de la comunidad política, aunque, hay que decirlo, también por eso es tan frágil. (p. 10)

Al entender la paz como un ejercicio propio de los hombres es pertinente también concebirla desde sus escenarios y, con esto, desde sus múltiples formas. ¿Cuántas *Antígonas* hay? ¿Cuántos desafían los entramados de la guerra, de los nombres y los retos de *Ares*, para llegar a la paz? Pues, como lo afirma Andrade (2012),

Hoy, como ayer, el gobernante recurre a la figura de “enemigos del país” para justificar sus acciones y deslegitimar a los ciudadanos que se oponen a sus medidas de guerra. En su visión bélica no puede haber sentimientos sino por la patria; cualquier otro sentimiento resulta subversivo, como subversivo era el amor de Antígona por su hermano. Como Creonte en su ceguera, no reconoce sino el “amor” por la patria; ni una sola palabra de afecto para los ciudadanos. (p. 20)

En efecto, *Antígona* se convierte en muestra de resistencia civil, pero también, de una paz imperfecta que en medio del conflicto gestiona escenarios de paz. Finalmente, la paz vista de las múltiples *Irenes*, desde diversos elementos conceptuales, son el indicativo de las voces, versos y discursos de ella misma, es decir, de una paz holística.

Dinámicas de paz en la primera mitad del siglo XX: no es Irene, es lo que hicieron de Irene

*A cada vuelta de siglo, se hacen más claras en el clamor de sus criaturas palabras,
quejas, gemidos, gritos, alaridos de hambre y súplicas de justicia y de paz.*

Sueño de las escalinatas,

JORGE ZALAMEA.

Primera. El deseo de comprender la paz conceptualmente implica una revisión de los acontecimientos de cada siglo. Se ha convertido en un idealismo incesante en vista de que “En un discurso general sobre la paz, los problemas por tratar son esencialmente dos: la definición (de la paz) y la valoración” (Bobbio, 1998, p. 157). Estudiar la paz desde sus conceptos plantea retos históricos, así como un estudio de categorías analíticas contextuales, propias de territorios y actores. Debido a que se cree que está dada desde su concepto mismo, entonces está lista para dar su segundo paso, que sería su materialización. La realidad actual de la paz, de *Irene*, evidencia lo obstáculos que tiene desde su concepto y, en definitiva, para ser vista como ejercicio práctico.

Segunda. Una historiografía de la paz implica relatar años de evolución del pensamiento y la acción pacifista, implica examinar períodos de historia, recorrer países, revisar corrientes de pensamiento²⁴. El presente apartado se relaciona con la figura de *Irene* y los estudios de paz desde el siglo XX.

*Paz” significaba “antes de 1914”, y cuanto venía después de esa fecha
no merecía ese nombre.*

Historia del siglo XX,

ERIC HOBSBAWM.

Para algunos historiadores, “el siglo XX no puede concebirse disociado de la guerra, ella siempre está presente aun en los momentos en los que no se escuchaba el sonido de las armas y las explosiones de las bombas” (Hobsbawm, 1998, p. 30); ese siglo se ha considerado como uno de los más violentos de la historia humana.

Lo que se llamó paz para el siglo XX no fue más que una imposición con la pretensión de frenar la violencia directa y la negación de la regeneración de la

²⁴ Véase la evolución histórica y comprensiva de la paz alrededor de la historia en “La paz, un anhelo público y político universal. aportaciones históricas desde el mediterráneo. Políticas de paz en el mediterráneo” de F. Martínez (2007). *Biblioteca Nueva*, 37-71 <http://www.ugr.es/~fmunoz/documentos/pazuniversal.pdf>

misma. Para Galtung, “la guerra es solo una categoría de violencia orquestada, normalmente con al menos un actor: un gobierno” (Galtung, 2016, p. 151). Esta fue la forma de entender la paz en el marco de las guerras mundiales. La guerra como categoría de la violencia primogénita fue explicada por Galtung (2016):

La violencia puede ser vista como una privación de los derechos humanos fundamentales, en términos más genéricos hacia la vida, eudaimonia, la búsqueda de la felicidad y prosperidad, pero también lo es una disminución del nivel real de satisfacción de las necesidades básicas, por debajo de lo que es potencialmente posible. (p. 150)

Figura 12. La guerra limita la posibilidad de soñar



Fuente: Fotografía tomada por la Nueva Banda de la Terraza (2021), edición de Manuela Vallejo Espitia.

Así como *Irene* considera distintas concepciones, la violencia parece también tener sus distintas clasificaciones: la directa y la estructural. Galtung (2016) muestra estas tipologías, así:

Tabla 4. Una tipología de la violencia

	Necesidades de supervivencia	Necesidades de bienestar	Necesidades identitarias	Necesidad de libertad
Violencia directa	Muerte	Mutilaciones Acoso Sanciones Miseria	Des-socialización Resocialización Ciudadanía de segunda	Represión Detención Expulsión
Violencia estructural	Explotación A	Explotación B	Adoctrinamiento Ostracismo	Alineación Desintegración

Fuente: Galtung (2016).

De un lado, la violencia directa se muestra como la muerte, las mutilaciones, los abusos, las sanciones y la miseria. Por consiguiente, las tipologías de la violencia directa vistas en el marco de la Primera Guerra Mundial se muestran de la siguiente forma: “En los campos de combate murieron diez millones de personas y veinte millones sufrieron heridas. Hubo, además, siete millones de desaparecidos” (Ayala, 2015, p. 29). La materialización de esta tipología es, por lo tanto, un poco menos cruel de lo que dejaría la Segunda Guerra Mundial.

De otro lado, la violencia estructural estaría determinada por las condiciones de desigualdad e injusticia social. Muñoz (2001) define la violencia estructural como

[...] un tipo de violencia presente en la injusticia social, y otras circunstancias que la apoyan, ha permitido hallar las formas ocultas y estáticas de la violencia, de la violencia de los sistemas (miseria, dependencia, hambre, desigualdades de género, etc.) y de las interacciones posibles entre unas y otras. (p. 7)

Tortosa (2003), por su parte, muestra desde dos ámbitos lo que sería la violencia estructural, aquella entendida como un conflicto que no ha sido resuelto y que ha perdurado a lo largo del tiempo, inmersa y anclada en la sociedad, desde un escenario propio, interno del ser (intrapersonal) y otro relacional del Yo con el otro (interpersonal):

Tabla 5. Ejemplificación de la violencia estructural

	Partes	Manifestaciones
Intrapersonal	Ello, Yo, Superyo	Frustración, agresividad Histeria, neurosis obsesiva narcisismo
Interpersonal	Tú / yo	El otro como medio Monólogo, egoísmo, posesión

Fuente: Tortosa (2003).

Algunas miradas filosóficas buscan comprensiones del *Eros* en la vida en sociedad, marcado por el deseo permanente del poder adherido a la guerra²⁵. Marcuse (1983), por ejemplo, despliega su obra en caracterizar el *Eros* y sus detonantes: “El *Eros* incontrolado es tan fatal como su mortal contrapartida: el instinto de la muerte” (p. 27). Para simplificar el argumento, esta es una de las formas de ver la violencia estructural: “Por eso la historia de la guerra es también la genealogía del desacuerdo que conduce al odio y del increíble pragmatismo que, a continuación, lleva al hombre a destruir aquello que se opone a sus intereses” (Gamboa, 2014, p. 18).

Lo anterior se haría más explícito en el escenario de la Segunda Guerra Mundial y sus impactos. Está definida en la segunda carta de Alfonso Rivas a León en los personajes de Mario Mendoza (2016) cuando señala que:

[...] la Segunda Guerra es considerada el fin de un gran sueño, el sueño de la modernidad política, de la igualdad, de la democracia auténtica, de cómo la ciencia nos iba a otorgar, por fin, un mundo mejor. Y todo ese proyecto se estrella contra los bombardeos de Hiroshima y Nagasaki, y contra los campos de concentración nazis. Una derrota, un fracaso, un hundimiento. (p. 106)

²⁵ La interpretación que hacen Serrano et. al. (2011) del *Eros* corresponde a que “en la teoría psicoanalista, Thánatos es la pulsión de muerte (para Freud era el deseo de abandonar la lucha por la vida) que se opone a *Eros*, la pulsión de vida” (p. 137). Al mismo tiempo, en la carta de Freud a Einstein de septiembre de 1932, se hace mención al *Eros*: “La pulsión de muerte se convierte en pulsión de destrucción cuando es dirigida hacia afuera, hacia los objetos, con ayuda de órganos particulares”, dado que el hombre siempre preservará su vida como individuo, sin importar las afectaciones que el caso implique.

Aquel *Ares*, bajo el *Eros*, se ve descarriado en su violencia directa y estructural. De alguna forma habría que controlar el deseo de poder, de precisar la violencia a cualquier escala. En la correspondencia del 2 de septiembre de 1932 entre Freud y Einstein, titulada *¿Por qué la guerra?*, el psicoanalista le responde al físico la posible forma de evitar la destrucción provocada por la guerra. Freud (1932) sostiene que “la Liga de las Naciones fue concebida y proyectada como instancia de este orden”, revelando en ello una concepción kantiana de la paz mundial.

Los esfuerzos de la paz se enfatizaban en la búsqueda y la construcción de instituciones capaces de detener el odio, el deseo de poder y la violencia, al que el hombre se aferraba intensamente con el pasar de los años en la Europa del siglo XX. Entre otras cosas, porque se comprendió que “es cierto que la crisis no termina en el momento en que las naciones deponen las armas” (Renouvin, 1990, p. 8), sino en la forma de materializarla.

Se hizo insistente la solicitud de buscar un mediador externo (neutro) para fijar acuerdos y acotaciones, y de esta manera hacer prevalecer la vida humana. Muñoz y López (2004) señalan la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948) como la unión de las fuerzas de todas las naciones en el momento histórico marcado por la finalización de la Segunda Guerra Mundial:

No es poco que, toda la humanidad, se haya puesto de acuerdo en hacer suya la Declaración, que se haya podido llegar a ese altísimo grado de consenso. Es, de momento, el instrumento más acabado que resumiría —mejor que ningún otro— la historia de la paz elaborada por la humanidad, dándole el espejo del pluralismo y de universalidad que tenemos como especie. Un instrumento que permite fijar criterios, que coloca al ser humano en el centro del universo político, económico, social y cultural; que echa raíces para construir futuros de paz; que alienta la reconciliación planetaria; etc. (p. 60)

La Asamblea General de la ONU, durante su 8º y 9º período de sesiones, determinó crear comisiones de paz para incursionar en los estudios y prácticas de paz en los territorios, a través de académicos e investigadores propios en la resolución de conflictos. En la 510ª sesión plenaria del 11 de diciembre de 1945 se nombraron los miembros de la Comisión de Observación de la Paz y se les asignaron funciones específicas. Un año antes, en la 415ª sesión plenaria, se propusieron métodos para el fortalecimiento de la paz en la Comisión de Medidas Colectivas,

en los observatorios de paz (ONU, 1953). De modo que, se indican los ánimos de acrecentar la “Unión Pro paz” (ONU, 1952). En el mismo año se desarrolló el Congreso de Viena–Pueblos por la Paz, donde se presenció el discurso de Sartre (citado en Bosé y Fernández, 2017):

La paz no es una condición permanente que se nos otorgue un buen día como un certificado de buena conducta, sino que es un proyecto de construcción a largo plazo que se llevará a cabo en todo el mundo y que exigirá la colaboración de todos los pueblos del mundo. (p. 46)

Luego de la Segunda Guerra Mundial emergió una institucionalidad internacional que ha sido calificada como un nuevo orden mundial, institucional, rígido, normativo y social, con el fin de evitar la repetición de la guerra. El escritor Albert Camus (1981) propuso estructurar un nuevo contrato social. La renovación de la vida social y política, luego de las guerras y los conflictos del momento, deja como lección edificar la paz y estudiarla como pilar esencial del nuevo acuerdo social.

Es por ello que distintos autores plantean la génesis del nacimiento de la paz y los centros de estudios de ella. Es importante resaltar que la Primera Guerra Mundial (1914-1918) promovió un despertar frente al desastre provocado por las guerras. En relación con la investigación para la paz, Recerca x Pau (2010) ha planteado dos momentos iniciales:

[...] la investigación para la paz tiene dos tipos de traumas externos relevantes: a) el impacto de la Primera Guerra Mundial, que convertirá el hecho de entender sus causas, un problema social (las consecuencias demoledoras de la guerra), en un problema intelectual, y, luego, el de la segunda, con lo que realmente significa de cuasi mundialización; b) la Guerra Fría y la carrera de armas nucleares, con dos hitos posteriores (poco “nucleares”), las guerras de liberación y, en particular, la guerra de Vietnam y los conflictos armados regionales. Otro factor causal es justamente la creación de centros de investigación y, en particular, de revistas académicas especializadas, el paso al colegio visible. (p. 48)

Sin embargo, fue en la Segunda Guerra Mundial, como se mencionó anteriormente, cuando la paz positiva como categoría de análisis tomó

rigurosidad dentro de la política internacional, pero también en su investigación, desde las diferentes disciplinas:

[...] después de la Segunda Guerra Mundial, la Paz comenzó a ser considerada como un objeto de estudio científico, las aproximaciones que se han realizado a ella han sido múltiples, para ello se han utilizado las aportaciones de otras disciplinas y elaboraciones propias que han enriquecido la perspectiva general sobre la conducta humana. (Muñoz, 2001, p. 4)

Aparece en este escenario la persistencia de la violencia estructural, pero en consonancia con las distintas paces. Serían las comprensiones de Galtung (como máximo expositor del tema) lo que propiciaría giros determinantes para lo que hoy implica hablar de paz: “La definición del concepto de paz fue el elemento fundamental a partir del cual Galtung causaría una ruptura dentro de la investigación para la paz” (Harto, 2016, p. 132). Se desdoblan conceptos más complejos de estudiar de donde resultan binomios y construcción de tríadas como las de Galtung: paz, violencia y humanidad o paz negativa y paz positiva.

Así, Galtung y otros investigadores de la paz proponen un giro epistemológico mediante el cual será posible comprender el carácter activo, científico, factible y práctico de la deseada paz. Demostrarán que en verdad es una realidad que puede ser racionalizada y teorizada. (Calderón, 2009, p. 64)

La literatura mostraría diversas *Irenes*, concepciones de la paz: paz negativa, paz positiva, paz neutra, paz integral, paz imperfecta, paz territorial, incluso paz ambiental. Respondiendo a lo anterior, se evidenció la construcción rigurosa de los estudios de la investigación para la paz. De esta forma, aparece la primera figura de *Irene* del siglo XX: paz negativa. En síntesis, Muñoz (2001) postula que “el concepto de paz se desarrolló, así como ausencia de guerra o como situación de noguerra, era la paz negativa” (p. 6).

De una forma distinta aparece la paz positiva. Harto (2016) enuncia que “así, se distingue un concepto de paz que se puede denominar holístico, o paz positiva, que se caracterizaría por la ausencia de violencia tanto directa como estructural o indirecta” (p. 129). Por su parte, Muñoz (2001) da su interpretación de paz positiva enfatizando en que

[...] se refería a una clara superación de los límites de la paz entendida como la ausencia de guerra o de manifestaciones de violencia directa, en cuanto el daño a la integridad física de las personas, y externa. Así la paz positiva era el resultado de una construcción consciente de una paz basada en la justicia, generadora de valores positivos y perdurables, capaz de integrar política y socialmente, de generar expectativas, y de contemplar la satisfacción de las necesidades humanas. (p. 7)

Para mayor claridad, Harto (2016) muestra precisiones conceptuales frente a la paz negativa y la paz positiva, y sus relaciones con la violencia directa y estructural de esta forma:

En síntesis, se pueden formular los conceptos de “paz positiva” y “paz negativa” de la siguiente forma: a) La “paz negativa” se definiría como simple ausencia de guerra y violencia directa. b) La “paz positiva” se definiría como ausencia de guerra y violencia directa junto con la presencia de la justicia social. (p. 130)

Una vez hecha esta distinción es preciso realizar el mismo ejercicio de violencia directa y estructural. Para ello, Harto (2016) citando a Galtung, expresa que:

La oposición entre paz positiva y paz negativa, remite a su vez a otra distinción formulada por el propio Galtung, “violencia indirecta o estructural” frente a “violencia directa”: “nos referiremos al tipo de violencia donde hay un actor que comete la violencia como “personal o directa”, y a la violencia donde no hay tal actor como “estructural o indirecta”. (p. 131)

Para concluir este apartado, *Irene* tiene toda la intención de no dar ni un muerto más, ni devastación, ni catástrofe al mundo. Esa es la primera concepción de paz, no es ella reducida a la muerte, es lo que hicieron de ella. Brevemente, “[...] los primeros estadios de la Investigación de la Paz eran más estudios polemológicos, estudios de la guerra, violentología o conflictología que propiamente estudios para la paz” (Martínez, 2004, p. 2). Entender la paz desde una ausencia de guerra es comprimir, inclusive, la dignidad humana y todo lo que conlleva este concepto, pues “hoy en día esta idea no es suficiente para entender a qué nos referimos cuando hablamos de paz” (Alvear, 2008, p. 157).

La ausencia de guerra y otras paces

La reconstrucción de la paz en la posguerra fría implicó la búsqueda de integración de las naciones, la experimentación de nuevas teorías y prácticas, reconociendo desde la institucionalidad que “cada nueva operación de mantenimiento de la paz nos ha enseñado más sobre la forma de hacer frente a la gama de nuevos problemas y de nuevas oportunidades que se nos presentan en la era posterior a la guerra fría” (Boutros, 1995, p. 180).

El final de la guerra fría significó, dentro del imaginario general, una vuelta a los ideales de bienestar, de la preservación de la vida y de la libertad. Este hecho histórico “señalaría la superación del mundo bipolar, el final de las ideologías y la preponderancia de los valores occidentales de democracia y libertad, derechos humanos y libre mercado, respeto a la propiedad privada y Estado de Derecho” (Ribera, 2006, p. 2). No obstante, valdría la pena pensar la caída del Muro de Berlín, del comunismo, más allá de un final, porque “es mucho más fácil ver el año de 1989 como un desenlace que como un comienzo” (Hobsbawm, 2012, p. 315).

Figura 13. Creo en la Internacional



Fuente: Fotografía tomada por la Nueva Banda de la Terraza (2021), edición de Manuela Vallejo Espitia.

En términos de paz, de su investigación, de la apropiación y de la praxis, la imposición es también una forma de institucionalizar y, por lo tanto, una forma de violencia. Al respecto, Galtung (2016) advierte:

Un reto fundamental de la investigación para la paz, y de los movimientos por la paz, en general, es que la dificultad que entraña una cultura pacifista debido a la tentación de institucionalizarla, haciéndola obligatoria, con la esperanza de interiorizarla en todas partes. Y eso sería ya violencia, el imponer una cultura. (p. 149)

Ahora emergen múltiples formas de paz. El hecho de ir más allá de la definición de paz como ausencia de guerra ha permitido pensar y poner en acción otras posibilidades de pensamiento y acción. Ya no se trata solo de evitar la guerra entre estados, sino también evitar y transformar violencias estructurales, simbólicas y culturales, es decir, agenciar otras paces más amplias y profundas a la manera de paces polisémicas e integrales; paces complejas que involucran múltiples formas de la experiencia humana y social no violenta. Dicho de paso, en el marco del socialismo también se acuñó una visión similar profundamente ideologizada:

Queremos la paz integral. La paz entre los pueblos, pero también la paz entre las categorías sociales. Condenamos la guerra, pero ondeamos también la revolución, porque estamos contra toda violencia política y contra toda intolerancia moral y espiritual. Por eso pensamos incluir el socialismo en una doctrina más amplia y que denominamos Humanitarismo. (Relgis, 1932, p. 8)

Fuera del marco del socialismo, Sandoval (2014) hace una referencia a la integralidad del concepto:

Hablamos de una paz integral a partir de concebir que las personas, las comunidades, los pueblos, las sociedades, los sistemas o subsistemas se encuentran en situación de paz; cuando sus condiciones, objetivas y subjetivas, mantienen los equilibrios mínimos necesarios propios de sus entornos. Unas condiciones donde, además de la ausencia de violencia estructural, cultural, simbólica y ecológica, vivan en ambientes de justicia, de libertad, democracia y dignidad. Es una paz integral, sistémica, en sus dimensiones macro, meso o micro, que interactúan como un todo y se afectan mutuamente. (p. 123)

De esta forma, se desborda la noción limitada de la paz como ausencia de guerra, para abarcar una paz contextualizada, diversa en sus formas y expresiones, con condiciones donde se transforman positivamente las violencias. Díez y Mirón (2009) lo explican así:

La paz puede ser percibida, sentida y pensada desde múltiples perspectivas. Todas las personas tienen una idea de paz basada en la diversidad de experiencias y procesos de socialización. Por todo ello, el campo semántico de la paz y las regulaciones pacíficas es amplísimo: concordia, amistad, tranquilidad, armonía, negociación, mediación, arbitraje, hospitalidad, diplomacia, conciliación, solidaridad, entrega, filantropía [...]. (pp. 97-98)

En concordancia, en las décadas recientes se han generado aperturas epistemológicas a las concepciones de paz. Una de ellas ha sido la categoría de análisis definida como *paz imperfecta*, encaminada a reconocer y agenciar procesos constantes y en permanente realización: “Una paz que se concibe como ‘imperfecta’ en el sentido de siempre inacabada porque la construcción de la paz es un proceso continuo y permanente como permanente es la presencia del conflicto en la vida humana” (Harto, 2016, p. 143).

La paz imperfecta puede ser entendida desde un marco de resolución positiva de conflictos en escenarios de violencias y adversidades; su carácter de imperfecta está ligado a la condición de paz dinámica, procesual, no absoluta. Lo que quiere expresar es que está atada a dinámicas de violencia, pero sin desconocer la oportunidad de forjar a Irene en ellas, a diferencia de las concepciones de paz tradicionales. Díez y Mirón (2009) manifestaron que

la *paz positiva* ponía de manifiesto una realidad como era su comprensión desde la justicia, satisfaciendo necesidades bajo principios como la igualdad. El obstáculo de la paz positiva es el haber sido entendida como una utopía, como una paz perfecta o total. (p. 97)

Agregaría Harto (2016) que

[...] en este sentido, la paz imperfecta comprende tanto a la paz negativa como a la paz positiva puesto que su foco de interés se sitúa tanto en los instrumentos de prevención de las manifestaciones de la violencia directa como en los mecanismos de reducción de los niveles de violencia estructural. (p. 142)

Es por esto que “[...] el concepto de la paz imperfecta, como inacabada, como un proceso en que continuamente hay que estar trabajando” (Díez y Mirón, 2009, p. 97) es una muestra de la realidad. Entre otras cosas, porque dicho concepto de *Irene*, imperfecto, da apertura a nuevos estudios de fenómenos inmersos en el conflicto trazados desde la justicia, así: “Finalmente, creemos que la paz imperfecta podría ser un buen instrumento para que los(as) investigadores(as) de la paz podamos incorporarnos al debate y construcción de nuevos paradigmas con los que comprender y construir mundos más pacíficos, justos y perdurables” (Muñoz, 2001, p. 18).

Siglo XXI, bajo la imperfección: Irene entre Ares y Atenea (Justicia)

Nuestro primer deber es desenterrar la hermosa palabra Paz del barro en el que ha sido arrojada y limpiarla un poco.

Discurso de apertura en el Congreso de Viena de los Pueblos por la Paz (1952),

JEAN PAUL SARTRE.

¿Qué tal que la paz fuera una especie de judío errante? Tal como el personaje de Vidal (2008): un judío que va por la historia, inmortal, arrepentido, solo, melancólico, en búsqueda de un mesías que no llega. La paz, no solo la colombiana, materializada en los discursos de *Irene*, de justicia, de equidad social, de democracia, de participación, de confianza, ronda por los caminos de la historia visitando dinámicas, seres, actores, pero que parece que nunca llegase el mesías, el de la liberación, el de la materialización de ella misma en y para la sociedad. Bien lo decía Sartre (1952) en su discurso del Congreso de Viena de los Pueblos por la Paz: “la paz es una elaboración a largo plazo, mas no se puede entender como una dinámica de correcta conducta perenne”.

Lo cierto es que aún permanece la discusión teórica y conceptual de la paz, no solo a través de los fenómenos sociales de las guerras, sino también desde las disciplinas. Esta batalla de tratar de definir la paz se vuelve, en ocasiones, un espiral. Cada una de las disciplinas recorre el trayecto de esta intencionalidad, por ejemplo, el derecho:

En el ámbito de un ordenamiento jurídico pueden perseguirse otros fines: paz con libertad, paz con justicia, paz con bienestar, pero la paz es la condición necesaria para alcanzar todos los demás fines, y por tanto es la razón misma de la existencia del derecho. (Bobbio, 2009, p. 97)²⁶

Para el presente siglo se vio la necesidad de gestar procesos de paz, de llevar a cabo ejercicios prácticos, donde no solo se propongan palabras y conceptos a habitantes en los territorios, esos mismos donde la violencia y el conflicto parecen interpelar las teorías. Muñoz (2007) presenta la siguiente reflexión:

La Paz también emerge en el Mediterráneo, se construye como una realidad vivida y edificada paulatinamente a través de las emociones, las relaciones interpersonales, la vida cotidiana, la cultura, el mutuo conocimiento, la diplomacia, los intercambios, las creencias, la fe, la racionalidad, el poder, las relaciones exteriores y la política. Una Paz colmada de contenidos que ha servido de valor y criterio para el ordenamiento de las sociedades. Por eso, la Investigación para la Paz tiene la obligación de preocuparse por reconstruir esa “desconocida” Historia de la Paz, que no significa otra cosa que una Historia mucho más ajustada y real. (p. 38)

Como resultado, se han mostrado nuevos giros conceptuales de la paz, su ampliación y anclaje en la búsqueda del bienestar común. En Colombia, en los años posteriores a la firma del Acuerdo para la Terminación del Conflicto en 2016 entre las Farc-EP y el gobierno nacional, se evidenció la necesidad no solo de la desmovilización sino también de mejorar las condiciones mínimas de existencia cultural y material para el pueblo colombiano:

La firma de un acuerdo de paz para nada significa que se logre la construcción de la paz, que es otra cosa. Está muy claramente definido qué quiere decir construir paz, qué quiere decir justicia social, redistribución, reconstrucción de los sistemas de seguridad, sacar del campo de actuación la corrupción,

²⁶ Para mayor ampliación del debate entre disciplinas y campos académicos, vistas desde una competencia científica y social, véase el capítulo: “Competencia científica y competencia social” de Pierre Bourdieu (2008), *Homo Academicus*.

imponer la transparencia en las cuentas públicas, priorizar la enseñanza, la vivienda, la salud, sobre lo militar. Esta es la agenda de la paz, que no se da en la mayor parte de los países que firman acuerdos. (Fisas, 2010, p. 196)

Lo que se intenta identificar son las diversas causas de un conflicto social que requiere, a la vez, pensar en las distintas *Irenes* y sus formas. La multicausalidad debe ser desvelada por una visión y un aporte holístico. Un trámite de cooperación y complementariedad de todos los actores de la sociedad:

Hoy en día, en los albores del siglo XXI, es más necesario que nunca tener una perspectiva abierta sobre la paz y los conflictos. Ahora somos más conscientes que nunca de la multicausalidad que les afecta, de su dependencia de la complejidad que, en gran medida, la globalización nos ha desvelado. Tenemos que afinar nuestras metodologías, pero asimismo tenemos que reforzar nuestras colaboraciones. Una necesaria visión abierta de la paz nos obliga a tener en cuenta las aportaciones de las diversas disciplinas, saberes y culturas y esto a su vez, nos lleva a reconocer desde dónde hacemos las propuestas comprensión, y construcción de la misma. (Muñoz, 2010, p. 409)

En este sentido, la paz no es únicamente el cese al fuego, tampoco, una negociación firmada, es también una avenencia entre la población y el Estado; alejándose de esta forma, en la idea de que el conflicto armado solo lo hace un grupo al margen de la ley, como lo eran las Farc-EP, también, de quienes provocan el hambre y se enriquecen a costa de las tierras de los silenciados y de los abandonados. Burguet (2012) defendería dicha posición:

Habiendo visto la pluralidad social en la que vivimos, tenemos una premisa clara para acercarnos a la noción de paz desde esa visión plural. Nuestro dilema en sociedades plurales del siglo XXI no está solamente entre la paz y la guerra, entre vivir en paz o vivir con violencia, sino que el reto radica en cómo llevar a cabo las distintas formas de vivir en paz. (p. 131)

Ya desde un enfoque contextual, hacia los territorios, se evidencian dificultades en los ejercicios de paz; esta vez, no teóricas. Es necesario, como lo sugiere Muñoz (2001), pensar las nuevas dinámicas, los fenómenos, los contextos, los diversos

actores, las motivaciones, los discursos y las intencionales de la paz con el fin de entrar en una dialéctica de la paz. Por mencionar una: la existencia de grupos armados al margen de la ley (como se había referenciado antes con la violencia estatal) no es el único fenómeno social que opera en zonas de conflicto. Más allá del fusil, hay una lucha de política pública, pues

tenemos un grave problema sobre cómo se puede hacer la paz en contextos donde hay tantos actores, donde rapiñan a sus propias poblaciones, donde algunos no persiguen el control político de todo el país, sino que se contentan con el control de una región rica en productos estratégicos, contando con la complicidad de las empresas transnacionales que gozan de una gran impunidad. (Fisas, 2010, pp. 190-191)

Alejando entonces la paz positiva, la paz negativa, y otros apellidos de las paces, *Irene*, ahora se muestra con rostros de campesinos, estudiantes, mayores de edad en los territorios urbanos, en escuelas e incluso en universidades; la paz ahora se ve como la lucha en los valores supremos de las civilizaciones antiguas. Se ve, de igual forma, en el encuentro con la justicia, la geografía (rural y urbana), la equidad que “al enlazar la búsqueda de la paz con la justicia, el bienestar y la generación de una relación no instrumental con la naturaleza, se entrelazan conceptos (¿valores?) como la paz y el desarrollo sustentable” (López, 2011, p. 91).

En suma, el tiempo, las cronologías, el afán de definir, de consolidar conceptualmente las paces han dejado rutas poderosas de indagación y acción para las nuevas generaciones, basadas en la regulación y transformación de conflictos. Se busca con ello generar enfoques menos reduccionistas y más ambiciosos que superen la diada violencia-paz. Lo anterior se puede sintetizar en las palabras de López (2011) cuando afirma que “las nuevas aproximaciones para la paz no tienen como punto de partida la búsqueda de una paz absoluta y total; en su lugar, se pretende que afloren actos regulativos, transformadores y cotidianos de los conflictos” (p. 12).

El conflicto armado en Colombia a partir de la segunda mitad del siglo: Ares en el país de Macondo

Mirar la historia de ciertas ciudades, a veces, es asistir a un catálogo de desdichas. Un martirologio. Supongo que la Historia con mayúsculas tiene tendencia a saltarse los periodos de calma. Cuando no pasa nada la Historia se retira y le da paso a la vida privada.

Océanos de arena,

SANTIAGO GAMBOA.

Apreciaciones preliminares

Primera. No se trata de una justificación externa del conflicto armado, pero, inclusive el ser humano internamente tiene un disenso consigo mismo. El texto “Ideal” en *Cuentos Completos de Andrés Caicedo* (2014) es una alegoría al sin sentido, postergando la vida; esa lucha interna, esa guerra contra el enemigo: contra uno mismo. La búsqueda del vivir, porque la existencia ya está. Si se vive en una constante lucha interna, sin duda, también la habrá contra el sistema; con un reloj que parece marcar la hora de la vida y que lleva el título de “Peligro para proyecto político”. Diría Mejía (2001) que:

La guerra es como la vida: su realidad nos llega por la vía imaginativa, las desdichas y las alegrías que pueblan los instantes de la existencia están dados por la expectativa de lo que nos puede pasar, pero no por los hechos que pasan. Cuando llegan los hechos, estamos ya muertos o dormidos [...]. (p. 36)

Segunda. Tener en consideración, como lo muestra Mario Mendoza (2018) a través de la figura del exmilitar de la Guerra de Vietnam Campo Elías Delgado, en *Satanás*, quien desarrolló un trastorno de estrés postraumático, que esto dejó en él una mentalidad adoctrinada para la guerra, evidenciada con la masacre de treinta personas cometida en el restaurante Pozzetto de Bogotá.

Sin embargo, fuera del marco de actores inmersos en el conflicto, Mendoza, en *La melancolía de los Feos* (2016), a través de la figura de *Alfonso* muestra un *in-xilio*

voluntario por su condición física, que desemboca luego en el descontrol del ser, en la alteración comportamental; se vuelve el encierro un viaje al alcoholismo y la drogadicción²⁷. En la segunda carta que le envía *Alfonso* a *León* (personajes del libro) le dice, citando a Cyrulnik, que “[...] por muy fuerte que sea el sufrimiento padecido en la infancia no necesariamente este condena al niño a una vida errática, torcida y atormentada” (Mendoza, 2016, p. 91).

Por lo tanto, ¿cuántos *Alfonsos* que resignificaron su existencia y el apoyo hacia el otro no habrá en los procesos de paz con el M-19, con las guerrillas del Llano, con las Farc-EP, con exparamilitares? Pese a sus miedos, a sus asesinatos, a la pérdida de su ser, a sus errores, a sus muertos y a sus fusiles, no todos responden de la misma manera errante. Es una cuestión de resiliencia. Una palabra profunda para aquellos que no vociferan sobre la paz, sino que la hacen, como aquellos excombatientes de antiguas guerrillas o grupos paramilitares que se han resignificado con la sociedad.

Un terrible amor por la guerra: exordio de Ares:

*Relacionar los hechos entre sí para destacar semejanzas y diferencias
es lo que permite que el pasado nos enseñe algo sobre el porvenir.*

CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA, 2009.

*Hera dio a luz a Ares por sí misma y sin ninguna ayuda, en venganza contra Zeus por
sus correrías amorosas y por la abundante descendencia que de ellas había resultado.*

*El dios de la guerra, concebido en la furia de Hera, emerge de su ira.
Un terrible amor por la guerra,*

JAMES HILLMAN

²⁷ En *Elogio de la poesía*, Juan Manuel Roca (2014) define que “el inxilio es una suerte de exilio interior, un despojo de núcleos humanos, de familias desplazadas a las que les han usurpado sus tierras. Quienes padecen el drama del exilio interior saben que muchos de estos generadores de expulsión —paramilitarismo, guerrilla, violencia estatal y paraestatal— han sido atrapados por el negocio de la guerra y por los políticos venales”. Ver en: <https://www.las2orillas.co/elogia-de-la-poesia/>

Figura 14. Peregrinación por la vida y por la paz 4 de noviembre de 2020, Bogotá



Fuente: Fotografía tomada por Carlos Antonio Lozada.

Empezar a trabajar la categoría de *Ares* o del conflicto armado interno (haciendo una posible analogía con apoyo de la mitología griega)²⁸ es, sin duda, comprender, como lo dice el profesor Darío Villamizar (2017), que “los

²⁸ Uribe (2004) explicando del porqué es un conflicto armado y no una guerra civil, menciona que Pécaut y el Comité Universitario Francés por Colombia han considerado que “[...] no puede caracterizarse como una guerra civil, en el sentido clásico del término, pues la confrontación no corresponde a una ruptura cultural, política o social en la población” (p. 83). Desde otro ámbito, en los Convenios de Ginebra de 1949, el art. 3 da la posibilidad de caracterizar el conflicto armado colombiano desde un conflicto no internacional (ver <https://www.icrc.org/es/doc/assets/files/publications/convenios-gva-esp-2012.pdf>).

ciclos en la historia no tienen un día de inicio ni otro al final, no registran una temporalidad definida” (p. 25).

Entre otras cosas, lo anterior implica comprender las perspectivas, etapas o cronologías que tienen los actores inmersos en el conflicto colombiano. El presente trabajo muestra versos de la historia del conflicto armado interno, desde el 9 de abril de 1948 en adelante. No obstante, se hace la salvedad de que, en coherencia de no indicar un inicio o un fin, los años precedentes a esta fecha marcaron las primeras llamas de *Ares* en Colombia²⁹. Inclusive, en el prólogo de la colección *Raíces de una resistencia en armas*, sobre las Farc-EP, Modesto (2017) considera que:

Desde antes de abril de 1948, las masas populares eran blanco de una feroz escalada reaccionaria. Había represión transitoria en las luchas populares. No parecía, a pesar de todo, razonable sucumbir paralizados por la inactividad o la cobardía. Había que interponer alguna acción que contrarrestara la orgía sectaria orientada por el gobierno. (p. 7)

En términos políticos, con el fin de ilustrar la época de la Violencia, la lucha entre liberales y conservadores, Salom Becerra (2000) en la figura literaria del *Marqués* resume lo que sería la ilusión política mostrada al pueblo parte de los partidos tradicionales: “el pueblo es una manada de idiotas que votan por los candidatos que les indican los caciques y los gamonales y se matan unos a otros sin saber por qué, mientras nosotros bebemos whisky y comemos langosta ¿ves? [...]” (p. 141).

Y, en términos sociales, Molano (2001) también dejó claridad en relación con la cantidad de víctimas, contando desde antes de 1948 y las generaciones dolidas que ha dejado el conflicto armado:

²⁹ Como forma de profundizar la génesis de la violencia en Colombia se recomienda la lectura del capítulo “Antecedentes históricos de la Violencia” del libro *La violencia en Colombia. Estudio de un proceso social-tomo II* de monseñor Germán Guzmán, Orlando Fals Borda y Eduardo Umaña Luna (1980), el cual expone elementos que alimentaron lo que hoy se conoce como conflicto armado interno colombiano, correspondientes a la Guerra de los Mil Días, la Masacre de las Bananeras de 1928, el año 1930, el cambio de gobierno del año de 1946, hasta llegar a 1948.

En Colombia casi todo campesino puede decir que su padre, o su tío, o su abuelo fue asesinado por la fuerza pública, por los paramilitares o por las guerrillas. Es la diabólica inercia de la violencia que, desde antes de 1948, año del asesinato de Gaitán, ha dejado más de un millón de muertos. (p. 13)

Figura 15. Rostro campesino con olor a café



Fuente: Fotografía tomada por Mauricio Gutiérrez Rojas (22 de octubre de 2020), Marsella, Risaralda.

Salom (2000) haría lo mismo, en términos de las cifras de las víctimas: en los conflictos generales entre bandos (no importa cuáles sean) los muertos los pone el pueblo.

¿Cuántos hijos del pueblo murieron el 9 de abril? Nunca se supo. Como no se ha sabido jamás cuántos perecieron en las batallas de la independencia, en las guerras civiles del siglo pasado, en la zona bananera, en la violencia liberal del 32, en la conservadora del 47 al 53, en la Plaza de Toros, en los sucesos de 14 de septiembre de 1977. Pero eso no tiene ninguna importancia, la carga de los muertos le ha estado reservada al pueblo en todas las épocas. Ese es su destino. (p. 163)

A manera de (otro posible) exordio del conflicto armado interno, distinto a los que han sido presentados en la literatura del conflicto, la introducción del *Diario de la Resistencia de Marquetalia* de Jacobo Arenas (2017) puede acercarse a esta historia. Se fijan allí tres etapas de la lucha armada de la antigua guerrilla Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (Farc-EP); se acude a ellas, con la finalidad de mostrar uno de los posibles relatos de la génesis del conflicto del país.

La primera etapa que se plantea en el diario va de 1949 a 1953, tiene como antecedente el asesinato del jefe liberal populista Jorge Eliécer Gaitán Ayala el 9 de abril de 1948, provocando un estallido social, caracterizado por derrocamiento de la ilusión de cambio, de la ira social y de la violencia directa. Por supuesto, la reacción política fue agresiva por parte de los entes gubernamentales. Jorge Orlando Melo (1988), describiría este hecho (luego del asesinato) como el síndrome del 9 de abril. El panorama político y social del país empieza a fraguar el escudo de *Ares* en las distintas geografías colombianas³⁰.

Seis meses después del Bogotazo, en octubre de 1948, el Partido Comunista Colombiano (PCC) edifica la política de autodefensa, al igual que sus aliados iniciales, los liberales³¹. Y aparece en el escario la primera ruta y, con ella, la génesis de las Farc-EP, en la hacienda del Davis (Rioblanco, Tolima)³²

³⁰ El miedo a la muerte, a las desapariciones, a los combates, a las masacres, enlutó los territorios colombianos. Escenario que refleja Álvarez (2011) en *Cóndores no entierran todos los días*. Un pueblo al que parecía nunca llegar el conflicto, pero que lo cobijo rápidamente; es la historia del desmantelamiento del conflicto del pueblo a la ciudad. También, el reflejo de los muchos cóndores que tuvo Colombia en la época de la Violencia, y los hechos desatados luego del 9 de abril de 1948. Cóndores, descarriados, fanáticos, ambiciosos, lujuriosos de poder y odio; aun cóndores estatales o no, perduran.

³¹ Marulanda (2017) explicaría la unión de la guerrilla liberal y de los comunistas, pues “para este tipo de guerra, los liberales en un momento habían necesitado de la colaboración de los guerrilleros comunistas [...]” (p. 43), ya que “la lucha conjunta era para ellos una necesidad elemental” (p.43). Por lo menos, para superar la persecución por parte del Estado.

³² Ver Marulanda (2017) donde, con mayor precisión, se describen cronológicamente los primeros grupos guerrilleros y los territorios que ocuparon. También, véase el origen de las FARC desde el relato de integrantes del secretariado en el documental *50 años de monte* (1999), de Yves Billion: <https://www.youtube.com/watch?v=CeXoZogCq8c>.

La segunda etapa va de 1954 a 1957, caracterizada por el miedo al comunismo por parte de los Estados Unidos y sus colonias, entre ellas Colombia. El general Rojas Pinilla (quien ilegalizó el PCC) es sacado del poder en 1957, en el período de la lucha de sistemas económicos, políticos y sociales de la Guerra Fría. En este año, el PCC busca evitar su aniquilación, su desarme y continúa siendo un movimiento armado. La cercanía dentro del ejercicio político e ideológico con EE. UU. lo dejó claro Trejos (2011) al relacionar a Rojas Pinilla con la política internacional que, para la época, los Estados Unidos tenían contra el comunismo. De esta forma, Colombia no solo fue entrometiéndose en guerras externas, sino también, haciendo parte de la represión estadounidense contra su enemigo. Caballero (2018) sobre lo anterior, sostiene que:

Frente a ese fervor de revuelta social y armada, que no solo agitaba a Colombia sino a todos los países latinoamericanos, los Estados Unidos impusieron en todo el continente la Doctrina de Seguridad Nacional, a cargo de militares locales entrenados en su Escuela de las Américas de la Zona del canal de Panamá. Se trataba de combatir al “enemigo interno” en cada país, al que se acusaba de ser en realidad externo: de estar inspirado por “ideologías foráneas [...]”. (pp. 372-373)

Finalmente, la tercera etapa, de 1964 en adelante, es narrada por Arenas (2017), y es la furia del Estado colombiano por eliminar la Marquetalia³³. Se relata allí una industria y filosofía guerrillera, una estrategia de combate, una estructura rural y urbana, y unas juventudes comunistas.

Villamizar (2017) llega a puntos de encuentro con *Raíces de una resistencia en armas* de las Farc-EP, en distintos hechos. Uno de ellos es el asesinato de Jorge Eliecer Gaitán:

³³ Relataría Molano (2016) sobre este territorio que “Marquetalia es una vereda del corregimiento de Gaitania, municipio de Planadas, Tolima, situada en la falda occidental del nevado del Huila; una región que suena desde entonces a guerra, no sin razón, porque los enfrentamientos militares entre la guerrilla y el ejército son frecuentes hasta hoy. Una de las preguntas más inquietantes es por qué el sur del Tolima y el norte del Cauca fueron la cuna de las Farc y por qué son regiones que aún están envueltas en el conflicto. La respuesta está vinculada a dos grandes litigios históricos vigentes en esos territorios: la lucha por la tierra de los indígenas —paeces y pijaos— y la de los campesinos por el reconocimiento de sus derechos políticos” (p.14).

No [fue] simplemente el origen del conflicto político armado contemporáneo; más allá de esa verdad, representó un nuevo momento en la lucha entre pobres y ricos, más que la confrontación liberal-conservadora que siempre encontrarían fórmulas políticas de entendimiento para fortalecer el establecimiento y mantener el *statu quo*. (p. 139)

La oleada de violencia en la época también se vio reflejada en la estructuración de las columnas guerrilleras. Villamizar (2017) distingue tres escenarios en el país luego del 9 de abril de 1948. El primero, el hostigamiento y la persecución de líderes liberales, quienes marcharon al monte en San Vicente de Chucurí. Este hecho lo analiza Alejo Vargas (1989), así como la posterior estructuración de las columnas guerrilleras del Ejército de Liberación Nacional (ELN)³⁴.

En uno de los siete relatos entre víctimas y victimarios que presenta Alfredo Molano (2000), Efraín Barón relató cómo la sociedad ingresaba cada vez más a la violencia sin conciencia de ello: “La violencia fue cayendo despacito, fue haciendo nudos, fue amarrando a la gente sin que se diera cuenta. Comenzó a caer por la noche y cuando despertamos estaba metida en medio de nosotros, manejando las cuerdas” (p. 60). De todas formas, Ana Julia, en otro relato de Molano (2000), expuso que “después del 9 de abril no volvió a haber paz” (p. 94). Barón, conservador él, también relató para la época, la estigmatización y el rechazo hacia los liberales y la forma de violencia contra ellos:

Al principio comenzó a coger presos a los liberales, para encontrar a los culpables de lo del 9 abril. Los metían a la cárcel, los zurraban, los interrogaban y los soltaban. Después, desde un puente llamado Ana Caro, se veían los cadáveres amarrados flotando: los tiraban desde el puente. Si ese puente pudiera hablar, ¿cuántas cosas no contaría? Eran cinco, seis, diez cadáveres que recogían todos los días. Por último, se comenzaron a ver llegar al anfiteatro camiones llenos de muertos. Una vez vi llegar trece cadáveres de unas familias liberales que habían asesinado en la vereda María. Fue la primera vez que yo vi la violencia: a unos les habían hecho el corte de corbata que no sé cómo diablos les sacaban

³⁴ El Ejército de Liberación Nacional (ELN) nace el 4 de julio de 1964, un año más tarde hace la toma de Simacota-Santander y con ella la lectura del *Manifiesto de Simacota*, donde se declara formalmente como guerrilla urbana.

la lengua, que quedaba como una corbata., a otros les habían hecho el corte de franela, y la cabeza les quedaba colgando; una muchacha, bonita ella, venía desnuda con un seno en la boca; otra con el miembro del papá también entre la boca. No era la muerte lo que a uno le daba miedo, sino el hecho de que se le hubiera perdido el respeto. ¿Cómo se puede aceptar tanto crimen, tanta maldad? [...]. (Molano, 2000, p. 64)

El segundo escenario de Villamizar (2017) fue lo sucedido en los Llanos Orientales. A 67 años del asesinato del comandante de la guerrilla liberal Guadalupe Salcedo Unda, Espinosa (2020), en su columna de opinión y como miembro del equipo del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, expresa que la conformación de esta columna guerrillera de los Llanos se convirtió en un hito en la historia del conflicto armado en Colombia por dos razones. La primera es que sirvió como inspiración de las conformaciones insurrectas que durarían hasta nuestros días; las nuevas tácticas guerrilleras se fueron perfilando cada vez más, la filosofía de igual forma. La segunda al ser la primera lección de un proceso de paz con una de las guerrillas colombianas.

El tercer escenario de Villamizar (2017) se da luego de la relación cooperativa entre comunistas y liberales, “la vida en El Davis transcurría en medio de tensiones propias de una confrontación con el gobierno conservador; entre comunistas y liberales, la coexistencia era precaria: juntos pero no revueltos” (p. 155)³⁵; sin embargo, los inicios de estas guerrillas, más allá de sus diferencias, estuvieron trazadas por un tinte social, es cuando pese a sus diferencias “establecieron una granja comunal, un servicio de Cruz Roja, construyeron casas [...]” (Villamizar, 2017, p. 155).

Así pues, tanto Villamizar (2017) como la colección titulada *Raíces de una resistencia en armas* (2017) de las Farc-EP relatan el exordio del conflicto armado interno colombiano. La raíz primaria sería, para la segunda mitad del siglo XX, el asesinato de Jorge Eliecer Gaitán (bañada con la represión social antes de su muerte), que forjó el descontento y la conformación de las guerrillas campesinas liberales, frente a la represión del Partido Conservador Colombiano; los caminos de *Ares* iban hacia el monte (raíces secundarias).

³⁵ Para mayor claridad de las dispuestas entre las guerrillas comunistas y liberales véase en Arturo Alape (1994), *Tirofijo: los sueños y las montañas, 1964-1984*. Editorial Planeta.

Y si se sigue en la lógica de darle secuencia al exordio del conflicto armado interno colombiano, la médula de este árbol se estructura con la ilegalización del comunismo, con la conformación de movimientos armados y de la adhesión de Colombia a un conflicto internacional foráneo, la Guerra Fría. Un primer tronco, una política nacional de lucha contra un enemigo distinto al gobierno. El apoderamiento de territorios como el Tolima, los Llanos Orientales, y un fortalecimiento bélico y filosófico de las guerrillas.

Un floema alimentado por la injusticia social, por los 218 094 asesinatos entre el período de 1958 a 2012 (CNMH, 2013), siendo el 81 % civiles, es decir, 177 307 personas. Un desasosiego tejido por asesinatos selectivos entre 1981 a 2012 que dejó 161 víctimas (CNMH, 2013), por masacres que entre el período de 1985 a 2012 dejaron 11 751 víctimas, por desapariciones forzadas que dentro del mismo período dejaron 25 007 víctimas y por el desplazamiento forzado a 5 712 506 víctimas³⁶.

Lo que se describió hasta el momento fue la génesis del conflicto y de lo que en los primeros años sería el alimento de *Ares*. Ahora bien, el Centro Nacional de Memoria Histórica (2013) identificó períodos álgidos del conflicto armado interno, con la claridad de que, a diferencia de Arenas (2017) y Villamizar (2017), quienes hacen una génesis del conflicto, el CNMH identifica la evolución de este³⁷.

³⁶ Porque en cuestiones de la guerra, no se delimita, ni se restringe. En la guerra o en el conflicto, el rostro es variado y la dolencia es permanente, no importa si se es joven niño, adulto o mujer. Alexiéovich (2015) en *La guerra no tiene rostro de mujer*, Editorial Debate, a través de las voces de mujeres francotiradoras, mecánicas, ingenieras, militares y demás, reivindica a la mujer y su rol en la guerra como forma de apropiación en ella, y de una voz más. Colombia, desde una mirada de la mujer como víctima del conflicto, también se ha visto invisibilizada.

³⁷ De dicho documento se creó la versión audiovisual *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad* (2012), véase “No hubo tiempo para la tristeza” https://www.youtube.com/watch?v=das2Pipwp2wy&feature=emb_title.

Figura 16. Puntos álgidos del conflicto armado interno colombiano



Nota: Elaboración propia, adaptado de CNMH (2023).

El primer período, 1958-1982, como propone el CNMH (2013), es descendiente del período llamado *La Violencia*, además de la caída de Rojas Pinilla, y se inaugura con la implementación del Frente Nacional en el país³⁸. Fue del trance de la violencia bipartidista al auge de las guerrillas. Y estuvo, en particular, marcada por la necesidad de una reforma agraria y de tenencia de la tierra.

Frente a la tenencia de la tierra y en relación con la violencia, Reyes Posada (1987) explicó que “la consecuencia más notable de los procesos de violencia es la expulsión del campesinado y la concentración de la propiedad rural” (p. 30). De la reforma agraria y, en general, de los conflictos sobre la tenencia de la tierra, Reyes (1987) identifica la incapacidad que tiene el Estado para afrontar y apropiarse de políticas que estén encaminadas hacia la resolución de estos. Por otro lado, diría Molano (2016), “el siglo XX conocerá el renacimiento de la lucha del indio por la tierra” (p. 14).

³⁸ Mesa (2009) define el Frente Nacional como “[...] un periodo comprendido entre 1958 y 1974 durante el cual, gracias a un gran acuerdo, los principales partidos políticos colombianos se dividieron alternativamente todo el poder del Estado” (p. 159). Luego de analizar los elementos de una democracia que el Frente Nacional pudo tener, solo se logró identificar uno, el voto. Agregó que “tiene elementos que hacen que se asemeje más a una oligarquía o una aristocracia, o incluso, a una dictadura civil” (p. 182).

Figura 17. Restitución de tierras ya



Fuente: Fotografía tomada por la Nueva Banda de la Terraza (2021), edición de Manuela Vallejo Espitia.

El conflicto por la tierra en Colombia ha generado múltiples personajes en la literatura nacional, uno de ellos es Joya en la obra de Eduardo Caballero Calderón (1954): se trata de un campesino miliciano que vuelve a su tierra. El personaje vive encuentros y reencuentros turbados por las dinámicas políticas del país, por el apoderamiento de la tierra, por los intereses particulares y por el poder estatal, pero también rechazos y estigmas por parte de sectores de la sociedad. Siervo Joya es la representación de la importancia de las reformas agrarias, que van más allá de la adjudicación. Es la historia del desplazamiento, de las 1500 hectáreas por finca que poseen los grandes hacendados, de terrenos baldíos, de las tierras que han perdido los campesinos. Al final, Siervo es el siervo de un sistema.

Por su parte, Molano (2009), en la voz de doña Otilia, resume lo que ha sido en realidad el conflicto: “La verdadera causa de tanta pelea era defender la tierra y la vida, que al final para nosotros era lo mismo” (p. 67)³⁹.

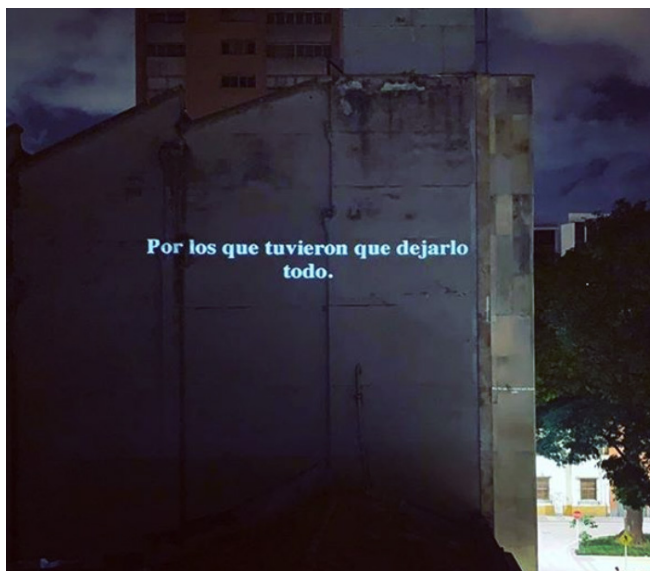
La codicia y la ambición de terratenientes, hacendados, ricos, políticos, agentes estatales como el alcalde de Gabriel García Márquez (1962) en *La Mala Hora*, son también los que codician el poder y las tierras. De esta forma, ha llegado la mala hora; el buen alcalde, soberano él, decide vender las tierras labradas por aquellos que le dieron el poder, para darlas al mejor postor⁴⁰. Un Capitán más para el país, un abuso de poder, un trastorno psicológico, una invalidez del otro, un represor más del pueblo representado en la *Marea de Ratas* de Echeverri (1960).

Desde otra perspectiva, otro tipo de desplazamiento relata Manuel Mejía Vallejo (1972) en su novela *Al pie de la ciudad*, con la historia de un niño y su padre, pescadores desamparados y pobres. Aquellos que son olvidados por el Estado y por la sociedad y a quienes no les dan lugar en un nuevo territorio. Los marginados, ellos, hacen parte de una sociedad que muestra distintas dinámicas en la ciudad. Es solo pensar, por ejemplo, en el sentir de las comunidades indígenas al llegar a las universidades, es reflexionar sobre los desplazados por la violencia, por el conflicto, lejos de su tejido social, a kilómetros de la ayuda, pero cerca de la marginalización.

³⁹ Fidel Castro (1960) entendió los efectos del desplazamiento, como forma de ingreso a los caminos de *Ares* en su discurso en la ONU: “¡Desaparezca la filosofía del despojo, y habrá desaparecido la filosofía de la guerra!”. Ver discurso completo en: http://www.cubadebate.cu/especiales/2018/09/23/texto-completo-del-historico-discurso-de-fidel-en-la-onu-el-26-de-setiembre-de-1960/#.X7_BzGhKjIU.

⁴⁰ Este sería el nacimiento del desplazamiento en las décadas de los ochenta y noventa. Diría Mendoza (2013) que “Si Colombia tenía cuatro millones de desplazados, una de las peores cifras del mundo, era precisamente porque la clase política y terrateniente, en contubernio con los ejércitos paramilitares, se habían dedicado a hacer alianzas mafiosas que los fortalecieran a todos” (p. 32).

Figura 18. Por los que tuvieron que dejarlo todo



Fuente: Fotografía tomada por la Nueva Banda de la Terraza (2021), edición de Manuela Vallejo Espitia.

Se señala que el trabajo de Molano, más allá de un oficio de encierro en academias, ha sido el vestigio de las voces de *Ares*, del conflicto. De esos relatos llega a la conclusión de que:

La gente me contó mil cuentos. En todos había —y hay— un elemento común: el desalojo por razones políticas, pero con fines económicos. A los campesinos los acusaban los ricos de ser liberales, o conservadores, o comunistas, para expulsarlos de sus tierras y quedarse con ellas. Siempre las guerras se han pagado en Colombia con tierras. Nuestra historia es la historia de un desplazamiento incesante, solo a ratos interrumpido. (Molano, 2001, p. 14)

El CNMH (2013) define que “el primer período (1958-1982) marca la transición de la violencia bipartidista a la subversiva, caracterizada por la proliferación de las guerrillas que contrasta con el auge de la movilización social y la marginalidad del

conflicto armado” (p. 111)⁴¹. Por un lado, las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia fueron bautizadas de esta forma en 1964 con la Operación Marquetalia⁴², excluyendo de la participación política del país al Partido Comunista. De esta forma, “el Frente Nacional prohíbe la participación electoral de terceras fuerzas, lo que ocasiona que muchos integrantes del Partido Comunista ingresen a las filas de las Farc” (Bello, 2008, p. 78).

El ELN, como se ilustró anteriormente, ya se había conformado: “En 1964, inspirados en la Revolución cubana y las ideas del Che Guevara, un grupo de activistas pertenecientes al Partido Comunista y a la izquierda liberal fundan un grupo cuyo epicentro es Santander” (Bello, 2008, p. 78). El Ejército Popular de Liberación (EPL) “surge en 1967 y es desmovilizado en 1991, cuando el pleno del Partido Leninista-Marxista ordena el traslado de los cuadros directivos al campo” (Bello, 2008, p. 78).

Por otro lado, las realidades del territorio colombiano se volvían más complejas. Los caídos del conflicto aparecían en la geografía del país. Para mostrar lo anterior, las corrientes de los ríos colombianos surcaban el dolor, aún se siente. El río no distinguía partido, ni tendencia; se llevaba con él la memoria y todo aquello que no se desea repetir. Nieto (2012) explica:

Desde 1964 los niños del río no hemos dejado de morir [...]. Y son ellos y sus vecinos y sus primos y sus abuelos y sus novias y sus hijos los que bajan silenciosos, indefensos y anónimos por el río Magdalena, el mismo que les traía la música, la moda y el amor cuando los días eran azules y las noches libres de tormenta. (p. 42)

En la ciudad, por su parte, surge el Movimiento 19 de abril (M-19)⁴³: en el panfleto divulgado en enero de 1974, día del robo de la espada de Bolívar, se definieron

⁴¹ Para mayor profundización de la movilización social, ver *Protestas Sociales en Colombia 1946-1958*, de Mauricio Archila (1995), <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/abs/10.7440/histcrit11.1995.03>.

⁴² Operación que buscaba la reconquista del territorio por parte del gobierno, a través de un ataque a la guerrilla en los territorios de Tolima (Gaitania, Planadas), Cauca (Riochiquito), Huila (El Pato) y Guaviare (Guyabero).

⁴³ Villamizar (1995) relataría el antecedente de la conformación del M-19 así, “El domingo 19 de abril, día de elecciones, por primera vez los colombianos votaron por un candidato diferente. El ganador

como con ese nombre. El documento divulgado en los periódicos descrito por Villamizar (1995) decía:

Pero tan dolorosa experiencia nos dejó una gran lección, la de que las conquistas populares solo serán duraderas y definitivamente respetadas por las oligarquías en la medida en que esas conquistas están respaldadas por el *poder de las armas* en manos del pueblo mismo. (p. 57)

Figura 19. Panfleto del M-19 divulgado en enero de 1974



Nota: Recuperado de <http://www.oigahermanohermana.org/article-n-1-enero-de-1974-117209231.html>

El surgimiento y la presencia M-19 en el país reflejó dos sucesos: el primero, la experiencia ideológica que tenían sus comandantes y líderes, previa a su lucha

indiscutible de los escrutinios iniciales fue Rojas Pinilla. El gobierno del liberal Carlos Lleras Restrepo, al suspender a las 18:00 horas las informaciones sobre los resultados, bendecía un fraude que llevaría a la presidencia al conservador Misael Pastrana Borrero” (p. 38). La sociedad, tras el fraude, se dirigió a las calles junto con la Alianza Nacional Popular (Anapo) fundada por el general Rojas Pinilla. El estado de sitio y el toque queda eran mecanismos más para la furia del pueblo.

armada en esta guerrilla urbana (Luna, 2006). En el caso de Jaime Bateman se muestra un recorrido de formación política en la Juventud Comunista (Juco) y formación guerrillera dada por Manuel Marulanda, Ciro Trujillo y Jacobo Arenas en las Farc. El segundo, la emergencia de nuevas formas y escenarios del conflicto urbano en el país.

El Partido Revolucionario de los Trabajadores de Colombia (PRTC), por su parte, se conformó en el año 1982⁴⁴. La oleada de la insurgencia colombiana incitó a que el Estado, a través de sus Fuerzas Militares, reforzara sus tácticas y combates contra los movimientos guerrilleros (proceso similar a lo hecho en la primera mitad del siglo XX con los llamados Pájaros y Chulavitas) que, así como en la segunda mitad siglo XX, con el mismo apoyo del gobierno, serán conocidos como grupos de autodefensa (Bello, 2008).

En el trascurso del primer y segundo períodos que propone el CNMH (2013) las cifras de *Ares* y de una de sus formas se vuelven preocupantes. Uribe (2004) argumenta que “entre 1975 y 1995, en Colombia se cometieron 22 617 homicidios políticos, cifra casi seis veces mayor que el número total de muertos que ha dejado el conflicto en Irlanda del Norte” (p. 84).

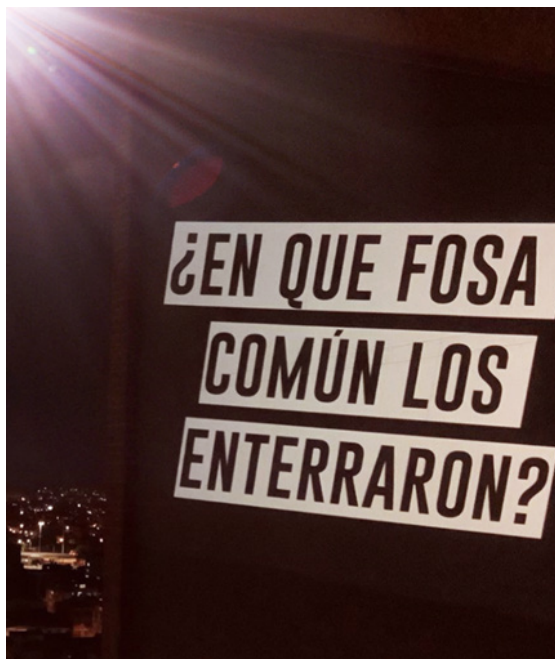
Durante el segundo período álgido, en todas sus formas y desde varios sectores, la violencia se empezó a marcar cada vez más, de allí que Pécaut (1991) anunciará que:

Desde 1985, la violencia propiamente política es ciertamente responsable de la muerte de 700 cuadros o militantes de la Unión Patriótica (UP), partido legal próximo al Partido Comunista y a las Farc, de más de 200 miembros de la CUT, la confederación sindical creada en 1986, de centenares de dirigentes o militantes campesinos y, además, de centenares de cuadros de los dos partidos tradicionales, sin contar los numerosos desaparecidos. (p. 35)⁴⁵

⁴⁴ Para mayor indagación sobre la conformación del PRTC en Colombia ver a Bejarano (2019), *Historia del Partido Revolucionario de los Trabajadores de Colombia PRT* (1978-1991). <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/75735/1032390897.2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

⁴⁵ Véase formación y posteriormente el genocidio de UP en la película *El baile rojo: Memoria de los silenciados*, de Yezid Campos Zornosa (2003), <https://www.youtube.com/watch?v=QVL54FcZq5E>.

Figura 20. ¿En qué fosa común los enterraron?



Fuente: Fotografía tomada por la Nueva Banda de la Terraza (2021), edición de Manuela Vallejo Espitia.

El Movimiento Quintín Lame se levantó en armas en el año 1984, su característica central se encuentra en la condición de movimiento indígena que luchaba por la dignificación y defensa del territorio, contra el aparato estatal (militares), guerrillas y grandes terratenientes (Espinosa, 1996). Las dinámicas de esta etapa para las guerrillas eran de una redefinición de lucha y estrategia para la búsqueda de expansión del movimiento rural y urbano, por cuanto la ciudad se vuelve

Por otro lado, en la entrevista que le hace Orozco (2002), Eduardo Pizarro, hermano de Carlos Pizarro, guerrillero del M-19 y político, afirmó que “el genocidio contra la Unión Patriótica es una mancha negra en la historia de Colombia” (p. 139). La Jurisdicción Especial para la Paz, en el año 2021, hizo el reconocimiento del Partido Comunista Colombiano como víctima por parte de agentes del Estado, así como a la Unión Patriótica. Véase: <https://www.jep.gov.co/Sala-de-Prensa/Paginas/La-JEP-acredita-al-Partido-Comunista-Colombiano-como-v%C3%ADctima-en-el-Caso-06.aspx>.

epicentro del conflicto armado. El fortalecimiento en territorios tales como Cali, Medellín y Bogotá implicaba un mantenimiento económico. La coca⁴⁶, el petróleo y un impuesto de guerra se empezaban a vislumbrar como formas de sostenimiento, por lo menos para las Farc y el ELN. A la par, otro fenómeno se difundía:

Esta expansión militar guerrillera lleva al surgimiento de grupos de autodefensas como ejércitos de carácter privado para narcotraficantes y la industria de las esmeraldas. Su objetivo principal era “limpiar de guerrilleros” los territorios de Magdalena Medio, Córdoba, Urabá y Orinoquia. Así nacen las Autodefensas Unidas de Colombia, AUC (Cabello, 2008, pp. 78-79)

Figura 21. Paro Nacional del 21 de septiembre



Fuente: Fotografía tomada por Mauricio Gutiérrez Rojas, Manizales, Caldas.

⁴⁶ En una de las seis historias de Molano (2011) se narra con más precisión el impacto que tuvo el cultivo ilícito en los campos colombianos, así: “La coca hizo florecer los pueblos, pueblos abandonados que estaban por morirse” (p. 185).

No obstante, “la estrategia del Estado colombiano de formar, entrenar, armar y utilizar organizaciones armadas al margen de la ley contra aquellos que considera sus enemigos no es reciente” (Velásquez, 2007, p. 137): el caso que se menciona anteriormente con Los Pájaros y los Chulavitas corresponde a esto. En razón a ello, la creación de las AUC se ha mantenido como política de seguridad del Estado, en la lucha contra la insurgencia (Velásquez, 2007)⁴⁷.

Con este panorama del país y la proliferación de grupos armados se evidenciaron cambios estructurales, ya que, “el país experimentó profundas transformaciones económicas en la década de los ochenta que multiplicaron los conflictos sociales y crearon polos de desarrollo económico que sirvieron como oportunidades de expansión para los actores del conflicto armado” (CNMH, 2013, p. 147). Por otro lado, las brechas sociales también marcaron el descontento social, el rechazo a la institucionalidad⁴⁸ y la fijación absoluta en los territorios de grupos armados.

A manera de colofón, la crisis social y política cubría el territorio nacional, además de redefinir el poder gubernamental. Se resumiría esta etapa (1982-1996) que propone el CNMH (2013), así:

Se distingue por la proyección política, expansión territorial y crecimiento militar de las guerrillas, el surgimiento de los grupos paramilitares, la crisis y el colapso parcial del Estado, la irrupción y propagación del narcotráfico, el auge y declive de la Guerra Fría junto con el posicionamiento del narcotráfico

⁴⁷ Velásquez (2007) sitúa el siguiente caso más próximo: “El presidente Álvaro Uribe Vélez (2002-2006 y 2006-2010) adoptó la Ley de Justicia y Paz o la legalización del paramilitarismo, en el sentido de asegurar la impunidad de sus acciones, permitirles legalizar sus bienes ilícitos y dotarlos de facilidades para el ejercicio político. Un rasgo peculiar a todas estas administraciones fue su pasividad frente al crecimiento del fenómeno paramilitar. El paramilitarismo rompió los cauces dentro de los cuales los mantuvo sus mentores e invadió los poderes ejecutivo, legislativo y judicial, el DAS (policía secreta colombiana), instituciones financieras, alcaldías, gobernaciones e incluso algunas universidades, según lo señalaron congresistas opositores al gobierno de Uribe Vélez” (p. 140).

⁴⁸ Ilustración de esto es el nuevo rol de las instituciones públicas convirtiéndose en victimarios, pues “los agentes comenzaron como víctimas de la guerra contra el narcotráfico y terminaron involucrados como actores en los dos bandos a la vez. La Policía ha perdido legitimidad y transcurrirá mucho tiempo antes de que la sociedad supere este difícil trance” (Duzán, 2012 p. 341).

en la agenda global, la nueva Constitución Política de 1991, y los procesos de paz y las reformas democráticas con resultados parciales y ambiguos. (p. 111)⁴⁹

La tercera etapa (1996-2005) está enmarcada entre la nueva Constitución colombiana del 1991 y la promoción de la reelección presidencial de Álvaro Uribe, a través de una reforma constitucional en el 2004 incitada por él. Al mismo tiempo que “[...] la guerra alcanzó su máxima expresión, extensión y niveles de victimización [...]” (CNMH, 2013, p. 156). El conflicto desatado en dicha época es descrito de la siguiente forma:

Marca el umbral de recrudescimiento del conflicto armado. Se distingue por las expansiones simultáneas de las guerrillas y de los grupos paramilitares, la crisis y la recomposición del Estado en medio del conflicto armado y la radicalización política de la opinión pública hacia una solución militar del conflicto armado. La lucha contra el narcotráfico y su imbricación con la lucha contra el terrorismo renuevan las presiones internacionales que alimentan el conflicto armado, aunado a la expansión del narcotráfico y los cambios en su organización. (CNMH, 2013, p. 111).

Un año después de la posesión a la presidencia de Álvaro Uribe Vélez, se instaura en el país la *seguridad democrática*. El documento oficial de la promulgación de esta política estuvo a cargo del Ministerio de Defensa Nacional y de la Presidencia de la República (2003) titulado *Política de defensa y seguridad democrática*. En letras de Uribe en el documento, nombra la supuesta necesidad de aplicarla: “La seguridad democrática es lo que se requiere para garantizar la protección de los ciudadanos. Que el Estado proteja a todos por igual y sin distinción, para que todos los colombianos puedan disfrutar de sus derechos” (p. 5). Seguidamente, la misma carta de Uribe, como prólogo del documento, indica:

⁴⁹ Mendoza (2013) precisó que “los paramilitares se comprometían a poner los votos en las urnas, y después los políticos se comprometían a apoyar militar y logísticamente a las huestes de ejércitos irregulares que expropiaban a los campesinos, cultivaban y comercializaban toneladas de cocaína y se iban enriqueciendo y tomando el poder a velocidades alarmantes” (pp. 31-32). Así describió las estrategias políticas ilícitas por parte del Estado y los paramilitares.

Requerimos eficacia con transparencia. Eficacia, que se mide en resultados, y transparencia, que se mide en la observancia de los derechos humanos. Tenemos la suerte en Colombia de contar con una Fuerza Pública respetuosa como ninguna en el continente de la democracia y del orden constitucional. La eficacia dentro de la transparencia y del acatamiento al ordenamiento jurídico es la base sobre la que debemos actuar. (Uribe, 2003, p. 6)

La política de seguridad democrática fue efectuada a toda costa. Conviene subrayar que producto de ello, fuera de las ansias de eliminar a la insurgencia, las Fuerzas Armadas colombianas emprendieron una carrera en la lógica militar para mostrar resultados al gobierno, con miras a conseguir beneficios. Precisamente, Gutiérrez (2019) ilustra ese contexto:

Entre el 2002 y el 2010, años en los que Álvaro Uribe fue presidente de Colombia e implementó su política de seguridad democrática, esta práctica aumentó considerablemente como resultado de los incentivos —permisos, aumentos salariales y ascensos— para los miembros de la fuerza pública que presentaran bajas en combate. (p. 236)

En el ejercicio de recopilación de relatos de Orozco (2002) se encuentra que el presidente de la República en ese entonces, Álvaro Uribe Vélez, defendió su política de seguridad democrática así:

La seguridad democrática de la que le he hablado tiene un componente: la protección de los activistas de derechos humanos. Yo soy fundamentalmente demócrata. No vine aquí a proteger a los que estén de acuerdo conmigo, y a perseguir a los que estén en desacuerdo. Mi deber es proteger a todos los colombianos, tenga identificación o desacuerdo conmigo. (Orozco, 2002, p. 24)

En relatos como el de doña Otilia en Molano (2009) se cuenta la historia de su nieto Ferney y su esposa asesinados por el Ejército en una finca del páramo. Luego, en Fusagasugá serían presentados como guerrilleros caídos en combate, como consecuencia de la política de seguridad democrática, así:

[...] Cuando fuimos a verlos a Medicina Legal de Fusa, estaban destrozados. A Ferney le habían hecho heridas con una navaja y le habían quitado los genitales. Terrible, y eso que los vimos ya arregladitos. La gente se rebeló en Usme y cogieron a un teniente a preguntarle. Era una buena persona y nos contó lo que sabíamos: los habían matado para presentarlos como guerrilleros. ¡Qué crimen! La investigación que comenzó la Fiscalía no ha terminado y si termina, a los asesinos nada les pasa. Alegarán una equivocación. Ese es el resultado. Ya lo sabemos. (Molano, 2009, p. 72)

Frente a lo anterior, la revista *Noche y Niebla* del Cinep (2007) desnuda los relatos del poder, de la eliminación del otro, del sobrenombre del *enemigo* y de su destrucción. Es el vicio del poder absoluto y el deseo de la oscura niebla hacia el campesino, el estudiante, el comerciante, la mujer y los niños; son los cuerpos que deja el poder oculto entre el discurso de los derechos humanos y la seguridad. El Cinep (2007) realiza una especie de monografías como memorial a los falsos positivos en el gobierno de Uribe, “las víctimas fueron presentadas como guerrilleros dados de baja en combate y siendo este hecho una muestra más de los recurrentes falsos positivos” (p. 201)⁵⁰

⁵⁰ La ficha bibliográfica en que se registra el hecho es:

“Febrero/07/2007.

Departamento: Cauca.

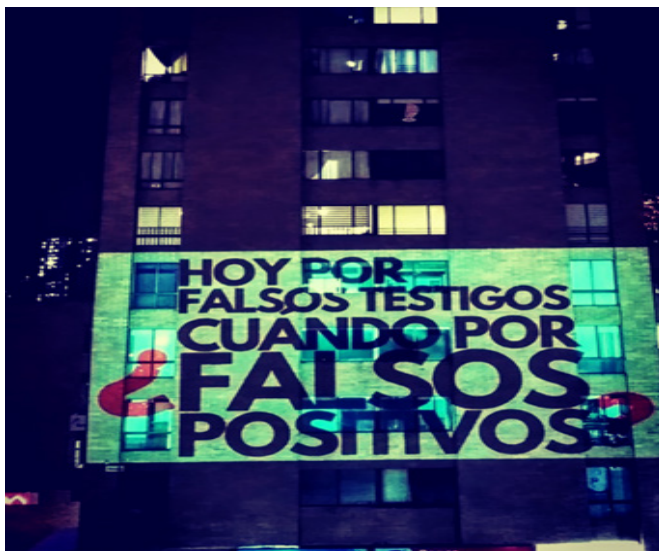
Municipio: Sotara (Paispamba).

Presunto responsable: Ejército. violaciones a los derechos humanos.

Ejecución extrajudicial por persecución política. Infracciones al DIH.

Homicidio intencional persona protegida. Hernando Ordóñez Valencia – Campesino. Julián Ordóñez Valencia – Campesino” (Cinep, 2007, p. 201).

Figura 22. Hoy por los falsos testigos. ¿Cuándo por los falsos positivos?



Fuente: Fotografía tomada por la Nueva Banda de la Terraza (2021), edición de Manuela Vallejo Espitia.

Y así, sus más de 360 páginas revelan el listado general de víctimas como falsos positivos entre el período de julio 2006 a junio 2007⁵¹, y exhiben la cruenta forma

⁵¹ Véase sobre Falsos Positivos el documental, *Falsos Positivos* de Bruno y Carillo (2009), donde se relatan los crímenes cometidos en el gobierno del expresidente Álvaro Uribe Vélez. En: https://www.youtube.com/watch?v=EJfvKizsBegyab_channel=PabloBohorquez

También, para ampliación del tema, La Federación Internacional de Derechos Humanos (FIDH), el Observatorio de derechos humanos y derecho humanitario publicaron: *La guerra se mide en litros de sangre. Falsos positivos, crímenes de lesa humanidad: Sus más altos responsables están en la impunidad* (2012) en donde definen, describen y ejemplifican el fenómeno de los Falsos Positivos en Colombia. <https://coeuropana.org.co/wp-content/uploads/2020/07/CCEEU-y-FIDH-Falsos-Positivos-En-Colombia-la-Guerra-se-mide-en-Litros-de-Sangre-Informe-ante-la-CPI.pdf>. En razón a esto, la Jurisdicción Especial para la PAZ (2021) hizo pública la cifra del asesinato de los Falsos Positivos, se estableció que alrededor de 6.402 personas fueron presentadas como personas bajas en combate durante el periodo de 2002 al 2008 ver en: <https://www.jep.gov.co/Sala-de-Prensa/Paginas/La-JEP-hace-p%C3%BAblica-la-estrategia-de-priorizaci%C3%B3n-dentro-del-Caso-03,-conocido-como-el-de-falsos-positivos.aspx>

de hacer política en *Macondo*, que en definitiva describen las etapas de 1996-2005 y 2005-2012 que propone el CNMH (2013).

Estas últimas etapas están bañadas de masacres, de muertes de líderes políticos como Bernardo Jaramillo Ossa, en 1990, y Carlos Pizarro León, ese mismo año. Pero también de la autorización legal e institucional de las Cooperativas de Vigilancia y Seguridad Privada (Convivir) a través decreto-ley 356 de 1994 del gobierno nacional, gestadas para combatir grupos guerrilleros que se refugiaron en el paramilitarismo. Sobre su creación, se advierte que se dio “con criterios muy laxos, autorizó la operación a grupos con récords dudosos en materia de violaciones a los Derechos Humanos o con nexos con el narcotráfico” (CNMH, 2013, p. 158).

Se configura, entonces, el paramilitarismo y se fundan las Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá (ACCU), luego serán vistas como Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) (con evidentes nexos con el gobierno colombiano), “[...] es imputable al gobierno de Álvaro Uribe que durante años anteriores intentó promover una acepción política de estos grupos, vehiculando así una cierta legitimación de su accionar violento” (Grajales, 2011, p. 190). Molano (2001) consideraría que “el paramilitarismo es una vieja estrategia de un sector poderoso del establecimiento, que ha contribuido a impedir que prospere una salida civil del conflicto armado” (p. 13).

Figura 23. 1087985



Fuente: Fotografía tomada por la Nueva Banda de la Terraza (2021), edición de Manuela Vallejo Espitia.

A modo de conclusión, desde el terreno literario, entender la resolución del conflicto armado interno colombiano o buscar salidas a la estructuración de la paz en el país es entrar en los delirios del personaje *Agustina* de Laura Restrepo (2004), quien, arraigada al pasado, parece sostener un delirio continuo, una vuelta a episodios y hechos. Quien rodea a Agustina se muestra trastornado, loco o violento. Quien visita a Agustina son los tiempos del narcotráfico, de marchas estudiantiles, campesinas, obreras, de poder político, de corrupción y de violencia ¿Quién le falta a Agustina? Un hijo ¿Quién rodea a Agustina? El maltrato de su padre. Pero “si Agustina es Colombia, ¿qué representa su delirio? Pues, el delirio es todas las cosas que son malas con la infraestructura de Colombia, en un nivel político; en un nivel de la gente” (Birdsong, 2014, p. 57). Agustina, de ser así entonces, aún está silenciada en Colombia.

Por otra parte, es verdad que la historia colombiana no solo está relatada por la guerra. Decía Serrano (2016) que el conflicto no es la única definición de lo que es Colombia, aun cuando en gran escala se observan las formas de violencia. Cabe reflexionar que no solo es el relato del conflicto lo que construye la nación. Hay cabida para escenarios, procesos, vivencias de paz en los territorios. En el mismo orden de no entender a Colombia, solamente desde un fusil, Vallejo (2018) postula:

Colombia una nación en construcción y un país desigual, Colombia un Estado corrupto y un pueblo pujante, ha sabido después de cada adversidad seguir su curso, seguir después de la pobreza, del hambre, de las catástrofes, del robo y de la guerra. Colombia sigue dando enseñanzas de perdón y reconciliación a quienes la engañaron y destruyeron, a quienes, desde el deseo insaciable de poder, la condenaron. (p. 10)

Aun así, es innegable que, actualmente, el escenario relatado en *El ruido de las cosas al caer* de Juan Gabriel Vásquez (2011) no parece ser distinto, aún quedan ruidos:

Hay un grito entrecortado, o algo que se parece a un grito. Hay un ruido que no logro, que nunca he logrado identificar: un ruido que no es humano o es más que humano, el ruido de las vidas que se extinguen, pero también el ruido

de los materiales que se rompen. Es el ruido de las cosas al caer desde la altura, un ruido interrumpido y por lo mismo eterno, un ruido que no termina nunca, que sigue sonando en mi cabeza desde esa tarde y no da señales de querer irse, que está para siempre suspendido en mi memoria, colgando en ella como una toalla de su percha. (p. 83)

Las nuevas generaciones en los territorios aislados sienten los fusiles al otro lado del río; las urbanas, se cuidan entre ellas mismas cuando el derecho a la protesta social se hace valer. Así, el eco que deja el ruido de las cosas al caer se hace lento, repetitivo, tajante, pero sobreviviente y real. El recuerdo de aquel ruido, del temor a la violencia, súplica permanentemente a *Mnemósine* (personificación de la memoria).

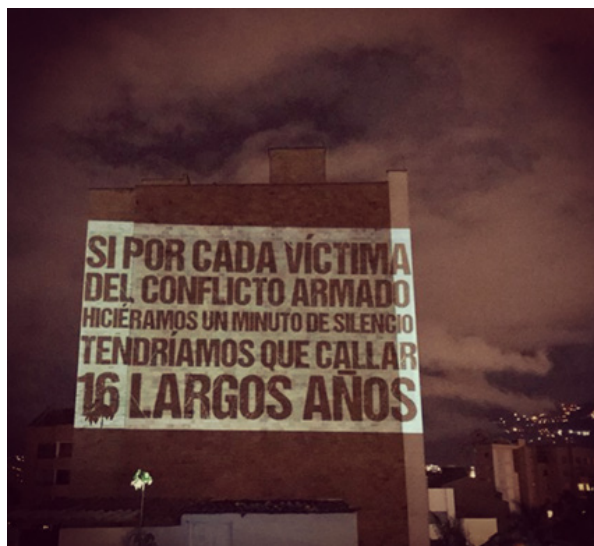
La Responsabilidad en los procesos de conflicto: Ares en Macondo

[...] Es inevitable. Las culturas son organismos vivos y a nosotros nos ha llegado la hora de la desaparición. El problema no es ganar o perder la guerra. Nosotros ya la perdimos así la ganemos. Estamos perdidos desde antes de disparar la primera bala. Las guerras se pierden cuando el espíritu avejentado de una raza es incapaz de adaptarse a los hechos de un mundo nuevo. Los imperios demuestran su debilidad cuando solo poseen las armas para convencer. Los imperios padecen su agonía en el lecho de la guerra [...].

Pensamiento de guerra,

ORLANDO MEJÍA.

Figura 24. Si por cada víctima del conflicto armado hiciéramos un minuto de silencio tendríamos que callar 16 largos años



Fuente: Fotografía tomada por la Nueva Banda de la Terraza (2021), edición de Manuela Vallejo Espitia.

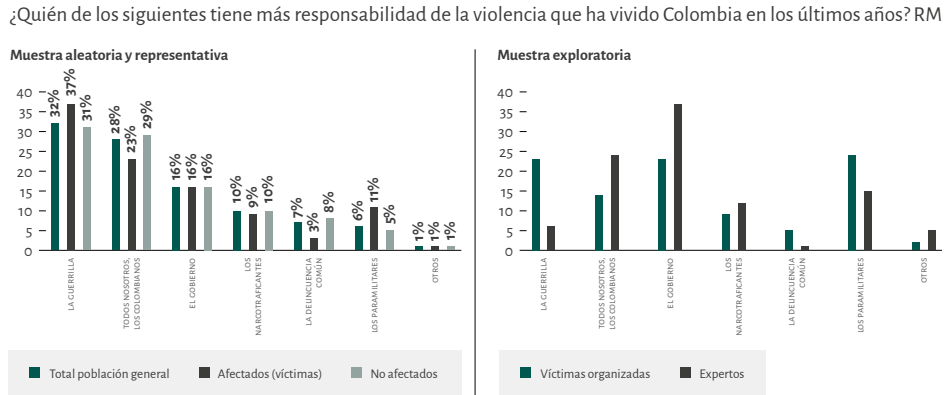
El Centro Nacional de Memoria Histórica (2012) realizó una encuesta nacional que tuvo como finalidad dar respuesta a estas dos preguntas: ¿Cuál es el impacto de la Ley de Justicia y Paz? ¿Cómo percibe su legado en la sociedad colombiana? Esta encuesta se realizó a un grupo de población urbana afectada o no por el conflicto, un grupo de expertos y víctimas del conflicto. El marco general de la encuesta fue la *Ley de Justicia y Paz* ⁵², y para la fecha de publicación de esa encuesta se cumplían siete años de ser firmada.

⁵² La ley 975 de 2005, *Ley de Justicia y Paz*, definió en su artículo 1: “La presente ley tiene por objeto facilitar los procesos de paz y la reincorporación individual o colectiva a la vida civil de miembros de grupos armados al margen de la ley, garantizando los derechos de las víctimas a la verdad, la justicia y la reparación”. Pese a la estructuración de dicha ley, Coronell (2016) recuerda que “la justicia en Colombia no solo es coja y ciega, sino también amnésica”.

La encuesta nacional evidenció diferencias entre la adjudicación de responsabilidad del conflicto armado interno colombiano. Es decir, las víctimas, los expertos y la población urbana escogidas les atribuyen responsabilidad a diferentes actores del conflicto⁵³.

Una de las preguntas que se les hizo fue esta: ¿Quién de los siguientes tiene más responsabilidad de la violencia que ha vivido Colombia en los últimos años? Los siguientes *Ares* eran: los paramilitares, el gobierno, la guerrilla, narcotraficantes, la sociedad (todos los colombianos), la delincuencia común y otros. El siguiente gráfico dejó en evidencia el posicionamiento que tuvieron los encuestados:

Figura 25. Adjudicación de responsabilidades de actores en el conflicto armado interno colombiano



Fuente: Encuesta realizada por el CNMH (2012).

El porcentaje más alto lo tuvo el gobierno con un 37 % de responsabilidad adjudicada por los expertos, quienes también le indicaron a la guerrilla un 6 %.

⁵³ Es importante resaltar que, aunque la encuesta nacional tuvo una margen que era la Ley de Justicia y Paz, las personas encuestadas dieron una respuesta en general, es decir, de todo el conflicto armado colombiano.

víctimas organizadas le dieron el porcentaje más alto del 24 % a los paramilitares; mientras que la población en general le otorgó a la guerrilla un 32 %. Llama la atención el consenso que tuvo la población en general, la población afectada (víctima) y la no afectada, y los expertos frente al lugar que ocupa la sociedad en el conflicto armado interno colombiano. Se podría concluir de esta primera pregunta y según las respuestas, que, en términos cuantitativos, la responsabilidad mayor del conflicto en orden la tienen el gobierno, la guerrilla, la sociedad colombiana, los paramilitares, y en menor medida, otros, la delincuencia común.

El análisis que el equipo del CNMH (2012) realizó frente a esta pregunta estuvo encaminado así:

- “La Población General le otorga un margen significativo de responsabilidad a la guerrilla (32 %), mientras que a los paramilitares les atribuyen un grado muy inferior (6 %)” (CNMH, 2012, p. 22). Se concluyó también que los paramilitares no tienen la responsabilidad total del conflicto, por el contrario, tienen una mínima participación. Se advierte que dicha inferencia de la población urbana parece negar las tonalidades vividas de una guerra apoyada también por los paramilitares.
- Llamó también la atención la opción escogida “Todos nosotros los colombianos” como forma de integrar y dar responsabilidad del conflicto armado a la sociedad. Un *Ares* más.
- “En la muestra intencional la proporción varía al asignar responsabilidades: entre las Víctimas Organizadas sucede una distribución equitativa entre la guerrilla, los paramilitares y los agentes del Estado. Entre los Expertos entrevistados, la percepción es diferente: el paramilitarismo supera en más del doble (15 %) a la guerrilla (6 %), aunque es claro que el máximo grado de participación en la violencia se lo atribuyen a la Fuerza Pública (37 %)” (CNMH, 2012, p. 22).

Ares, con presencia en Colombia, es visto desde muchas aristas. La responsabilidad y sus actores son diversos, pasando por grupos al margen de la ley (guerrillas, autodefensas AUC, Bacrim), hasta las instituciones gubernamentales. Último agente desde diversas perspectivas, una de ellas, la seguridad ciudadana como responsabilidad de las entidades territoriales, gobiernos locales (Acero, 2005).

Para ejemplificar, Manero (2012) postula sobre las desapariciones forzadas en Colombia que dicho fenómeno es efectuado por distintos agentes:

Tanto los grupos armados no estatales como las fuerzas y cuerpos de seguridad colombianos han incurrido en esta atroz práctica, de manera que estamos ante una multiplicidad de sujetos sometidos a responsabilidad, e, incluso, en ocasiones, no es sencillo distinguir y, por tanto, atribuir la violación a un actor concreto [...]. (pp. 107-108).

También, el CNMH (2013) reconoce el papel del Estado en el marco del conflicto armado interno colombiano:

Con respecto a la violencia ilegal de miembros de la Fuerza Pública, se ha podido establecer con base en testimonios y en sentencias judiciales el empleo de modalidades como las detenciones arbitrarias, las torturas, los asesinatos selectivos y las desapariciones forzadas. (p. 20)

De esta manera, adjudicar total y parcialmente la responsabilidad del conflicto a un solo agente sería negar la existencia misma de las formas de violencia que se han desprendido del conflicto armado interno y los actores mismos. Asimismo, sería negar los hallazgos y trabajos académicos rigurosos que marcan la historia del conflicto del Centro de Memoria Histórica. *Ares* está presente en todo agente que responde y reacciona ante la violencia de otro. Ahí está *Ares*, como respuesta y como táctica.

Justificar la asistencia y adjudicación a grupos armados legales o ilegales, cualesquiera que sean, es aceptar a *Ares* y no soltar las formas de violencia. German Castro Caycedo (2013), en su obra, narra los relatos de cuatro mujeres que vivieron los efectos del conflicto. Una de ellas, atestigua que:

Mire una cosa: si el Estado no me defiende con sus mecanismos legales, se supone que en ese país soy libre de apoyar a un grupo armado. Lo que concibo es que los paramilitares trabajen en forma paralela con el ejército, pero que los crímenes los sigan cometiendo ellos. Si el soldado mata a un bandido, ambos estarán al margen de la ley, y, hombre, eso no puede ser. Jamás. Pero jamás. (p. 11)

Lo innegable es que aquellos *Ares* han generado *Julietas*. Es inevitable no pensar en *La siempreviva (Julieta)* de Miguel Torres (2010) que encuentra las puertas de la memoria histórica, aún, en medio del conflicto activo colombiano. Julieta, los rostros de quienes en los territorios suscitan la paz. En los rostros de las familias de Julieta, porque pese a que Julieta aún no llega, siempre encuentra las formas de hacerse sentir, en las arrugas y las cajas de dientes de sus cercanos. Llega a las viejas generaciones en forma de dolor y a las nuevas en forma de reconstrucción histórica, pues “la siempreviva no solo condensa una parte de la historia colombiana, sino que actúa como premonición” (Leguizamo, 2013, p. 95), a una historia que se repite incesantemente.

Figura 26. Peregrinación por la vida y la paz



Fuente: Fotografía tomada por Sergio Marín en Bogotá (2020).

Pero *Ares* no solo ha dejado la búsqueda de eternas *Julietas*, más bien ha dejado familias llenas de dolor y a la organización social ocupada en la búsqueda. Aquellas familias que, a su vez, se convierten en *Hipólitas* colombianas; la misma *Hipólita* de Ricardo Silva (2020). Ellas, esas familias que ven pasar los años en la

palabra impunidad a causa de la muerte de sus hijos, esposos, amados y cercanos. Colombia es el drama de *Hipólita*, un drama sostenido por un *Creonte*, como en *Antígona* de Sófocles. En esta línea, Alvarado (2016) ayuda a comprender las horribles noches de *Ares* en *Macondo*:

Esta larga guerra nos ha dejado heridos y de tantas escenas de guerra sucia y terrorismo de Estado nos han quedado miradas que nos interpelan y nos obligan a hacernos responsables de la no repetición. No solo los ojos atemorizados de los combatientes y las miradas enlutadas de los sobrevivientes nos han interpelado, también hay otros gestos que esta guerra ha dibujado con dolor, las miradas de niños, niñas y jóvenes que en tiempos de guerra padecieron la exclusión, la marginación y vivieron a la intemperie, en el frío asfalto de los olvidados [...]. (pp. 24-25)

Para concluir, el conflicto armado colombiano es el escenario de la misma gallera de la novela *El día señalado* de Mejía Vallejo (1964). El gallo, la gallera, los espectadores, la pelea del gallo es una trasposición a lo que es el conflicto. Se cambian por el ideal, el proyecto o ideología de cada uno de los actores inmersos en el conflicto, cada uno diferente, cada uno con el error. El campo-ciudad son la violencia directa que se despliega, los asesinados, los desplazados, los masacrados, los desaparecidos, los mutilados, los falsos positivos, los heridos⁵⁴. Como instancia final, el combate, el camino con *Fobos* (dios del terror), el encuentro con la muerte. Quizá estamos en el deseo de Pineda (2016): “tal vez sea este momento histórico la posibilidad para imaginar un tiempo y un lugar olvidado por *Ares* [...]” (p. 147).

⁵⁴ Todos aquellos que hacen parte de las *Minorías marginales*, aquellos que Mario Mendoza (2016) relata en la ciudad gótica. Todos estos que son los feos, los de otras categorías, los excluidos, los incomprensidos, los otros.

Figura 27. Paro Nacional 21 de septiembre de 2020



Fuente: Foto tomada por Mauricio Gutiérrez Rojas en Manizales, Caldas.

¿Qué sucedió después del Acuerdo de Paz de 2016?: Irene en Macondo

Antes del fin de esta guerra, lo que yo quiero es comprender lo que he dejado de ser cuando el ser se revela como guerra y lo que empezaré a ser cuando el ser se revele como testimonio de la paz, como efecto de lo acordado.

Antes del fin de esta guerra,

Jaime Alberto Pineda.

Figura 28. Paro Nacional 21 de septiembre de 2020



Fuente: Fotografía tomada por Mauricio Gutiérrez Rojas en Manizales, Caldas.

Hace cuatro años, Nussbam (2016) escribió *Una carta para el pueblo colombiano*. Empezó mencionando el hecho histórico por lo que el país estaba presenciando, el fin de un conflicto armado entre el gobierno nacional y las Farc-EP. Pero hoy sus preocupaciones cobran más valor en estos tiempos, donde *Ares* se mantiene y donde *Irene* cada vez más busca caminos hacia *Ares*. Nussbam mencionó la incertidumbre como manto de las distintas preocupaciones de actores sociales. Ahora, a la *Irene* colombiana la riega la incertidumbre de actores y dinámicas persistentes del conflicto y de la violencia.

A casi cinco años, cuando el país se vistió de blanco, cuando dejó el odio por ir en búsqueda de *Irene* en las calles colombianas, se han dejado también grandes lecciones y miedos sobre lo que es *Irene* y lo que sería de ella luego de la firma del Acuerdo de paz (2016). Cinco años también en los que *Irene* aparece bajo solo una estación, dentro de todo lo que sería abundancia; en Colombia, solamente se vería lluvia.

Luego de la firma de la paz 2016: carta abierta de Irene para Macondo

A la memoria de Junior Jein: “Ahora soy yo quien va a escandalizarse”

Paz liberal: primera lección de Irene en 2016

El hastío del conflicto armado entre las Farc-EP y los gobiernos nacionales llega a la sociedad civil y a sus implicados. El deseo de crear agendas para el diálogo se pone en marcha desde el 2012. Por lo tanto, *Irene* se enfrenta a distintas voces (en ejes, partidos, movimientos políticos, sociedad civil entre otros). De allí que “el tema de la paz ha politizado la discusión pública en Colombia, pero también ha movilizado diversas subjetividades. No es un tema de partidos, de un gobierno, o de la insurgencia” (Herrera, 2016, p. 54).

Esto acarrea un problema desde la política, y no propiamente se trata de idealizar la paz; es pasar al otro extremo, donde la paz se institucionaliza a tal punto que entra en las lógicas del sistema propio de los países. Por lo tanto, se adapta a las políticas y economías. La paz ha caído en la lógica de encriptar discursos del orden impuesto por las instituciones para repetir, distribuir y realizar procesos de interiorización de un discurso hegemónico; esta paz institucionalizada se ha concebido como “paz liberal”. Estévez (2012) citando a Oliver Richmond⁵⁵ (exponente de esta paz), argumenta que “[...] la paz liberal conduce a una paz virtual basada en el institucionalismo, que carece de empatía y capacidad de emancipación” (p. 190).

La paz que establecen los siglos XX y XXI es la llamada *paz liberal*, engendrada del capitalismo. Se puede inferir, entonces, que responderá a la resolución del conflicto de una manera estatizada y en búsqueda de la permanencia del sistema porque

⁵⁵ Ver ampliación de paz liberal en Richmond (2008) *Peace in International Relations*, Londres Routledge. https://www.academia.edu/1144414/Peace_in_International_Relations y Richmond (2011) Resistencia y paz postliberal. *Relaciones Internacionales*, (16), 13-45. <https://revistas.uam.es/index.php/relacionesinternacionales/article/view/5062>

[...] promueve las ideas neoliberales de democracia representativa, hegemonía del mercado y resolución de conflictos propias del pensamiento y las políticas de determinados países dominantes y de las Instituciones Financieras Internacionales (IFI), principalmente el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. (Zirion, 2017, p. 2)

En el mismo trabajo, Zirion (2017) describe algunas características de la paz liberal. La primera de ellas es la promoción de la democratización. Referirse a la democratización es indicar previamente la democracia en el escenario de la paz. Carmona (2015) comprende la democracia en el marco del segundo acuerdo firmado con las Farc-EP desde el clasismo, por lo que no altera el dominio de la política ni a la democracia misma en toda su variedad, aun con los sobrenombres que pueda adquirir, y concluye diciendo que la democracia será lo mismo, aunque se le llame democracia participativa o populista.

A los casi cinco años del acuerdo de paz, Carmona (2015) invita a cuestionarse: ¿cuántas líneas firmadas de dicho acuerdo, frente a la democracia y la participación en ella, se han ejecutado? ¿La democracia fue, entonces, la enmaraña de seducción presentada a la insurgencia para la firma de la paz? ¿Cuántas curules del partido Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común (anteriormente Farc-EP) han alterado la democracia? o ¿Cómo sujetos políticos y civiles han podido desbancar el poder político de la élite que promulga la democratización?

La segunda característica de Zirion es la imposición de políticas económicas neoliberales. La pobreza personifica el fallo de estas políticas en Colombia. Barrientos et. al. (2015) reconocen que

los temas relacionados con la reducción de la pobreza sin duda deberían tener prioridad en cualquier agenda de política económica. Sin embargo, este tema lo podríamos considerar como una deuda de los economistas o, incluso, un fracaso de la clase política. (p. 13)

Y es así cuando antes de analizar las cifras económicas y estándares de la micro y macroeconomía el país diariamente es bañado por la desigualdad y la inequidad en los territorios, por una ausencia de paz.

De tal manera que esta lección de *Irene* está encaminada a analizar las versiones que puede tener la paz, sus enfoques y sus líneas de interés; por supuesto, en vísperas de intereses determinados, hegemónicos, de dominación y de manutención (como se vio con el ejemplo de la paz liberal mediática) de un sistema económico y político.

Una mirada desde los sujetos: segunda lección de Irene

La paz, como elemento conceptual, es diversa, holística, como se mostró en la primera lección. No obstante, más allá de su carga evolutiva e histórica dentro de sus estudios y rugosidades, la paz, para el caso colombiano, es una paz aclamada por aquellas minorías que han tenido la experiencia del conflicto. Por eso, sobrepasando las concepciones académicas como paz negativa, paz positiva, paz neutra y demás, la paz es el rostro del humano, es el hijo de las tres cordilleras. La paz tiene heridas humanas y no hay nada más humano que la paz relatada por aquellos que no la conocen. Por eso, Retrepo (2016), frente a la definición de la paz, diría:

La paz es aspiración, anhelo, proyecto colectivo de un país que no sale en los medios. Son los dos millones de indígenas que han enterrado a los suyos durante quinientos años de abandono, despojo, persecución y encierro; los dos millones de afros humillados y aislados por el racismo y la indolencia; los ocho millones de campesinos que han entregado sus hijos a una guerra ajena de la que otros se lucran, recibieron medallas, ascensos y gratificaciones o fueron descuartizados y tirados a los ríos por el supuesto delito de un marxismo o comunismo que jamás leyeron, ni pudieron conocer; de miles de mujeres negadas y ultrajadas como botín de sedientos vengadores. Las sumas agregan a ocho millones de víctimas registradas ante el mismo Estado responsable junto a los victimarios; cinco millones de asilados, exiliados, expulsados por el hambre y la tragedia o refugiados dispersos por el mundo como parias; cuatro millones de desempleados, jóvenes en su mayoría que no están dispuestos a cargar un fusil ni a matar otra vez a sus hermanos; dos millones de jóvenes sin acceso a las universidades y cientos de miles más sin señales de que sean reconocidos como humanos. (p. 58)

Así, darles valor a las distintas voces que tiene el conflicto, como considera Carlos Arcos Cabrera en la introducción *Del otro lado* de Molano (2011), “No es

‘Literatura’; son vidas laceradas, destruidas, transformadas en palabras” (p. 15). Arcos agregaría que

[...] las historias de Alfredo Molano son un recordatorio de que no hay víctimas anónimas de la violencia; todas tienen su historia, sus amores, sus fracasos; son historias de vida como la suya o como la mía. Únicamente grabándolas en nuestra frágil memoria podrán un día ser valoradas como la simiente de un mundo, hipotéticamente, más justo. (p. 16)

La paz también es vista desde la otredad y el despojo de prejuicios sociales y doctrinales. En el relato de Adelfa Altamirano en Molano (2009), exguerrillera del M-19, entra al hospital, herida, con una bala en su cuerpo. Se ve en medio de distintas confrontaciones entre la policía que la vigila, los médicos y enfermeras que la cuidan. Los últimos, cumpliendo su labor, se ven en la obligación de dirimir cada uno de los roles del conflicto y del accionar de la policía. En este testimonio, Altamirano indica que una enfermera le dijo “Usted tranquila, tiene que curarse, nosotros somos los que tenemos que hacer ahora” (Molano, 2009, p. 107). Sin pensar la enfermera en quién es en realidad Adelfa, deja de lado los prejuicios y los sobrenombres para cuidar lo que es su paciente, un ser humano más. La paz funciona ahí, en la comprensión de que todos somos humanos, en el reconocimiento del otro y la no estigmatización. De todas formas, “déjame llorar, préstame tus alas, escucha mi dolor, riega mi jardín, regálame unas horas, acompáñame a soñar que cuidamos rosas del mismo jardín”⁵⁶.

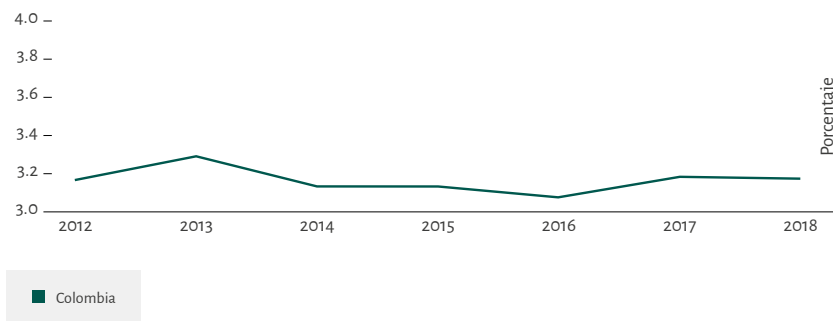
Otras violencias del conflicto armado: tercera lección de Irene para Macondo

La idea de la construcción de una paz estable y duradera se replantea en el país cuando, cuatro años después, la violencia directa y estructural (sin las Farc-EP) continúa. Se evidencia que, contrario a como se creía a través de la voz del gobierno nacional, las Farc-EP no era el único agente potente inmerso en el conflicto.

⁵⁶ Patricia Nieto, banda sonora del documental *No hubo tiempo para la tristeza* del Centro Nacional de Memoria Histórica.

Si se diera una mirada desde la economía en relación con el conflicto, se empezaría expresando que “el gasto del Gobierno para atender el conflicto interno colombiano ha sido muy alto, desviando recursos muy importantes que podrían haberse dedicado a actividades productivas con efectos” (Indepaz, 2016, p. 85). En la página web de los datos del Banco Mundial, se puede observar a Colombia y sus cifras frente al gasto militar en porcentaje del PIB. Estas muestran, para el período 2012 a 2018, que del 2013 al 2016 se ha disminuido el porcentaje del PIB del gasto militar, que pasó del 3,289 % al 3,075 %⁵⁷. Del 2017 al 2018, la cifra se elevó hasta llegar al 3,173 %⁵⁸, lo que refleja que sin la antigua guerrilla de las Farc-EP, el gobierno nacional tiene los ojos puestos aún en *Ares*.

Figura 29. Porcentaje del PIB del gasto militar en Colombia



Fuente: <https://datos.bancomundial.org/indicador/MS.MIL.XPND.GD.ZS?end=2018ylocations=COystart=2012>

La realidad actual del país, en términos de violencia, presenta un *Ares* descarriado, elevado y cruento. Indepaz (2020) realiza el informe de los asesinatos a los líderes sociales y defensores de DD. HH. (573 en total), desde la firma de la paz el 14 de noviembre de 2016 al 15 de julio del 2020, así:

⁵⁷ Periodo en el cual el gobierno nacional y la antigua guerrilla de las Farc-EP estaban en periodo de diálogos.

⁵⁸ Ver datos del Banco Mundial del PIB y el gasto de guerra para Colombia en <https://datos.bancomundial.org/indicador/MS.MIL.XPND.GD.ZS?end=2018ylocations=COystart=2002>

Desde que se suscribió el acuerdo de Paz entre el gobierno nacional y las Farc-EP hasta el 15 de julio de 2020, 971 personas líderes sociales y defensoras de Derechos Humanos han sido asesinados en Colombia (21 en el año 2016, 208 en el año 2017, 282 en el año 2018, 253 en el año 2019 y 53 en el año 2020). (p. 4)

Figura 30. Paro Nacional, 21 de septiembre de 2020

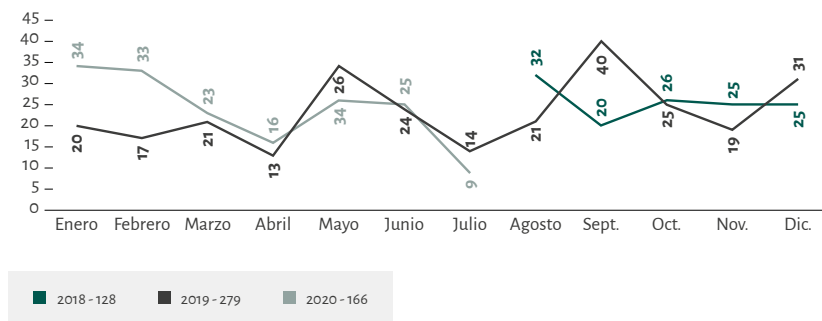


Fuente: Fotografía tomada por Mauricio Gutiérrez Rojas, Manizales, Caldas

Las regiones más críticas de esta forma de *Ares* (asesinato) han sido Cauca, Antioquia, Valle del Cauca, Nariño, Putumayo, Norte de Santander, Caquetá, Meta y Córdoba. La siguiente gráfica, elaborada por Indepaz (2020), muestra el aumento de estos asesinatos por mes en el 2018 (inicio del gobierno de Iván Duque)⁵⁹ al 15 de julio de 2020.

⁵⁹ El informe de Indepaz (2020) permite dar cuenta (durante el gobierno de Duque a la fecha de escritura de este texto) de qué organizaciones o movimientos hacían parte los defensores y líderes asesinados, estos son: Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), Marcha Patriótica, con los mayores

Figura 31. Informe especial asesinato líderes sociales



Fuente: <http://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2020/07/3.-Informe-Especial-Asesinato-lideres-sociales-Nov2016-Jul2020-Indepaz-2.pdf>

Figura 32. Asesinato sistemático de líderes sociales



Fuente: Fotografía tomada por la Nueva Banda de la Terraza (2021), edición de Manuela Vallejo Espitia.

porcentajes. Marcha Patriótica, por su parte, no solo ha sufrido persecuciones por parte de los distintos gobiernos, sino también amenazas por grupos paramilitares, pertenecientes a la extrema derecha.

Casi un mes después del informe de Indepaz (2020), *Ares* se mostró también el 11 de agosto: cuatro víctimas entre niños y jóvenes fueron asesinados y uno degollado en Cali, en el sector Llano Verde⁶⁰. Se diría en la canción *¿Quién los mató?* (2020):

*Ese monstruo llegó al cañaduzal
Quiso azúcar de la vida y dejó peste con Cal
¿Por qué ser otro desaparecido?
¿Por qué darlo todo por perdido?
¿Por qué cambiar mi nombre y apellido?
¿O me quieren pasar por otro falso positivo?*⁶¹

Figura 33. Masacres



Fuente: Fotografía tomada por la Nueva Banda de la Terraza (2021), edición de Manuela Vallejo Espitia.

⁶⁰ Ver noticia *Masacre en Cali: cuatro muertos por tiros de gracia y otro habría sido degollado*. El Espectador (12 de agosto de 2020), <https://www.elespectador.com/noticias/nacional/masacre-en-cali-cuatro-victimas-murieron-por-tiros-de-gracia-y-otra-habria-sido-degollada/>.

⁶¹ Ver canción *¿Quién los mató?* De Hendrix, Nidia, Alexis y Jein en <https://www.youtube.com/watch?v=i7vBVvHBY>

Cuatro días después de la masacre en Cali, el 15 de agosto, en Samaniego, Nariño, ocho jóvenes fueron víctimas de otra masacre. Hombres armados les habían disparado. Sin embargo, el país quedó en indignación: el primer mandatario de la República, a través de sus formas discursivas, rebajó conceptualmente la masacre a “homicidio colectivo”. Quizá las mismas dinámicas discursivas, hegemónicas y de poder de la paz liberal. Samper (2020), frente a la utilización de “homicidio colectivo” en Cali que pronunció Iván Duque⁶², mencionó que:

El alumbramiento fue en vivo y en directo. La criatura asomó la cabecita, expulsó un denso líquido amniótico donde flotaban asesores de comunicación y en ese momento Iván Duque la tomó por los pies, le dio una palmadita y la exhibió orgulloso al mundo: había nacido homicidio colectivo, el eufemismo destinado a sustituir la horrible palabra masacre. Esa noche el ministro de Defensa, padrino del recién nacido, lo bendijo ante la grey emocionada y a través de su tapabocas-tapacerebros lo llamó cariñosamente homicidio múltiple. (p. 1)⁶³

⁶² Ver declaración de Iván Duque, agosto 22 de 2020 en: <https://www.pscp.tv/w/1ynJOqjwmjWKR>.

⁶³ Véase columna de opinión *Masacremos el eufemismo*, de Daniel Samper Pizano, 30 de agosto de 2020 en: <https://losdanieles.com/daniel-samper-pizano/masacremos-el-eufemismo/>

Figura 34. A Duque le quedó grande



Fuente: Fotografía tomada por la Nueva Banda de la Terraza (2021), edición de Manuela Vallejo Espitia.

Figura 35. No reconocimiento de masacres ocultándolas en eufemismos



Fuente: Fotografía tomada por la Nueva Banda de la Terraza (2021), edición de Manuela Vallejo Espitia.

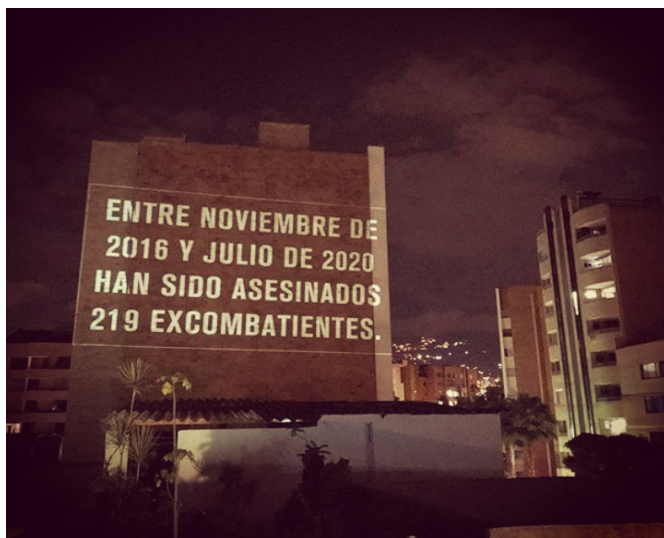
Por consiguiente, la violencia directa como forma de masacre continua en ascenso. Indepaz ha reportado, de enero a principios de junio de 2021, el asesinato de 72 líderes sociales y defensores de Derechos Humanos⁶⁴.

Desde otro aspecto, la Fundación Paz y Reconciliación (2020) ha presentado alertas tempranas sobre el riesgo que tienen los excombatientes de la antigua guerrilla de las Farc-EP en las zonas destinadas para su reincorporación, *Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR)*, algunos de ellos reubicados por los asesinatos sistemáticos a los firmantes de la paz. En el comunicado de prensa del 29 de agosto del 2020, el Partido Farc solicitó al gobierno nacional la protección a sus excombatientes y a su militancia⁶⁵. Hoy, las palabras de Pastor Alape en la entrevista que le hace Molano (2017) (en tiempos de enfrentamiento armado entre las Farc-EP y gobierno) parecen volverse hechos: “[...] esas zonas están destinadas a impedir que la militancia termine reclutada por otro actor armado y mantener la colectividad en una actividad económica y social” (p. 263). Los ETCR fueron invadidos por actores armados que, con la fuerza de *Ares*, asesinan constantemente a los firmantes de la paz.

⁶⁴ Ver registro actualizado permanentemente de Indepaz, sobre el asesinato de Líderes Sociales, defensores de Derechos Humanos y firmantes del acuerdo en <http://www.indepaz.org.co/lideres-sociales-y-defensores-de-derechos-humanos-asesinados-en-2021/>.

⁶⁵ Debido a la impunidad de los anteriores asesinatos a los firmantes del acuerdo, se hace un llamado a “Que la Comunidad Internacional verifique y se pronuncie frente a este hecho” (Comunicado de prensa, Barrancabermeja, 29 de agosto de 2020) <https://partidofarc.com.co/farc/2020/08/30/comunicado-de-prensa-2/>

Figura 36. Entre noviembre de 2016 y julio de 2020 han sido asesinados 216 excombatientes



Fuente: Fotografía tomada por la Nueva Banda de la Terraza (2021), edición de Manuela Vallejo Espitia.

La no comprensión de que los excombatientes, luego del 2016, no solo son firmantes de la paz sino también ciudadanos, ha reflejado la violencia cultural y simbólica que se ha instaurado en la sociedad. En la misma entrevista de Molano a Alape (2017), se resalta el rol de los firmantes: “Los guerrilleros de hoy seremos mañana excombatientes y en eso no nos distinguimos del resto de la comunidad porque somos parte de ella” (p. 260). Uno de los relatos de Molano (2001) puede aproximar a estos nuevos compromisos:

Yo sigo detrás de mi gente. Hemos resuelto dejar de huir y decidimos resistir. Sin armas, sin sed de venganza, pero sin perder lo que nos une a todos, que es esta tierra que entre todos trabajamos y entre todos hicimos. Vivimos de noche, porque de día nos acogemos a la selva, donde hemos armado cambuches y construido un pueblo debajo de los árboles [...]. (p. 71)

Porque aquellos nómadas con fusil y de monte ahora desean ser sedentarios y constructores de la paz. Nómadas que se han convertido en víctimas de la violencia

actual. Para el día 23 de septiembre de 2020, la Jurisdicción Especial para Paz (JEP) en su sección de Audiencia de Seguimiento de Medidas Cautelares a comparecientes en situación de riesgo de miembros del Partido Farc en Cauca, Nariño, Caquetá y Putumayo, mismas zonas críticas de asesinatos a líderes y defensores identificadas por Indepaz (2020), se inicia la agenda con la reparación simbólica de las víctimas de estas regiones a cargo del presidente de la sección, el magistrado Alejandro Ramelli Arteaga, quien empieza el acto con las víctimas del Partido Farc enunciando que:

[...] En esta audiencia, como en las anteriores, dedicamos un espacio a la memoria de los excombatientes en proceso de reincorporación, quienes por vocación de la implementación del Acuerdo de Paz han perdido sus vidas de forma violenta, y es también un acto de acompañamiento de la magistratura al duelo y al sufrimiento de las familias por la pérdida de sus seres queridos y de sus compañeros comprometidos con el retorno a la vida civil y el abandono definitivo de las armas. Desde que se suscribió el Acuerdo Final y hasta la fecha en la región sur, suroccidente pacífico —una de las más afectadas actualmente con la violencia armada— han sido reportadas 105 víctimas de homicidio, 103 hombres y 2 mujeres, de ellos 37 en el departamento de Cauca, 28 en Nariño, en Caquetá 22 y en Putumayo 18 [...]. (Audiencia virtual, 23 de septiembre de 2020)⁶⁶

La situación se vuelve cada vez más crítica: para el 2021 la organización Indepaz ha identificado el asesinato o desaparición de 26 firmantes del acuerdo. Cifras que aumentaron en la segunda mitad del año.

La lección de *Irene* es la muestra de un territorio con un conflicto armado interno, aunque algunas facciones (de las muchas que tiene *Ares*) hayan retornado a la guerra, produciendo una mutación de la conflictividad. “Porque con que se acaben las Farc no se acaban los temas. Salvo, claro está, para los eternos enemigos de la paz, que por eso no quieren que se acaben las Farc” (Caballero, 2016, p. 195). La frase que Molano (2020) le expresa a su nieta Antonia: “[...] Es el último día de guerra en Colombia” (refiriéndose a la firma del acuerdo 2016) quedó como vestigio en su obra. Justo en un año donde la violencia aumentó y se sumaron otros actores armados, la violencia armada se agudiza paulatinamente. De allí

⁶⁶ Véase toda la Audiencia de Seguimiento de Medidas Cautelares a comparecientes en situación de riesgo de la JEP 23 de septiembre de 2020 en <https://www.youtube.com/watch?v=3QiXDOJ5ySI>

que se comprenda que “la etapa posterior al acuerdo que pone fin a la expresión armada del conflicto, no conduce a la eliminación plena del conflicto social y, por tanto, a la paz verdadera” (Moncayo, 2016, p. 203).

El eje central del conflicto armado no eran solo las Farc-EP. Además de la presencia activa de otros grupos estatales y contra estatales, las violencias armadas persisten con atentados contra la vida de campesinos, jóvenes, líderes sociales, niños y docentes. Es la lucha de la dignidad y reivindicación de los derechos fundamentales, consagrados en la Constitución Política contra las disputas en los territorios por el control de las economías de guerra. La violencia está, perdura, en otras formas, “mientras tanto el país ha vivido una interminable fatiga y desasosiego porque siempre ha estado sujeto a la influencia de la violencia que lo ha atado de por sí, a su propia conciencia” (Alape, 1985, p. 433).

Porque cuando la tiranía es ley, la revolución es orden.

RENE PÉREZ Y EDUARDO CABRA

Figura 37. Marcha 21 de noviembre de 2020



Fuente: Fotografía tomada por La Chispa, Bogotá.

Para imaginar la Paz en Colombia, habría que aprender a mirar de otro modo el horror de la guerra para no quedar petrificados por la mirada de la Medusa, habría que aprender a leer los paisajes de las ausencias.

Antes del fin de esta guerra,

JAIME ALBERTO PINEDA MUÑOZ.

La paz tiene múltiples formas y sonidos. En la tras escena de la historia, la paz contiene el relato de siglos de violencias. En los tiempos que corren, las cifras de víctimas aumentan y la impunidad se apropia de ellas. Al respecto, el CNMH (2018) diría que “reconocer los impactos y las dimensiones de la guerra en Colombia se ha convertido en una tarea impostergradable para garantizar la no repetición de incontables hechos violentos que han sucedido durante más de cincuenta años en nuestro territorio” (p. 8).

Sin embargo, aunque la violencia persista, y aunque el relato de la verdad y su búsqueda se encuentren atrapados en las luchas de poder, el tejido y la reconstrucción social juegan un papel fundamental para la resolución no violenta de los conflictos.

En la escena aparece una *Medusa* que parece negar la justicia, que invita a pensarla con apellidos: justicia social (como si lo uno no llevara a lo otro). *Medusa* que enmaraña con eufemismos, que ambiciona poder, aun llevando a sus espaldas el error. Una ciega de otredad, pero objetiva, pues, en las urnas, necesita del otro. Porque no hay que olvidar que “la violencia política en Colombia ha sido alimentada por la violencia estructural con su sistema económico y político, la desigualdad, la exclusión política, el conflicto histórico por la tierra, el narcotráfico, la corrupción y el abandono estatal” (León, 2016, p. 214). Sobre esto mismo se pronuncia Pineda (2016):

Lo que yo quiero es comprender cómo se construye paz cuando el máximo jefe del paramilitarismo es un senador y en tiempos de su reinado, el imperio de la impunidad se apoderó de las palabras Justicia y Paz. Porque

lo que ya pude comprender, en nombre de la justicia histórica, es la razón por la cual las Farc-EP decidieron dar el paso hacia la lucha social sin el uso de las armas [...]. (p. 147)⁶⁷

Luego, el gobierno sucesor de las firmas de la paz no parece entender la dinámica de un acuerdo, un gobierno con sus eufemismos, una *Medusa* que no aceptaría el mantenimiento de un conflicto armado. Molano (2020) consideraría lo siguiente:

[...] ¿Qué decir? ¿Cómo explicar una guerra nunca declarada que quizá ya haya causada las muertes de un millón de colombianos durante los sesenta y cuatro años en que nos hemos estado matando? Porque las guerras nuestras no se declaran; los gobiernos nunca quieren aceptar que hay una guerra; no quieren que se sepa que hay miles de muertos al año por causa de la violencia. (p. 79)

Sin embargo, la estructuración del tejido social, de un país fragmentado y de una sociedad dividida, como la que describen Safford y Palacios (2002), es solo posible si el dolor deja de ser propiedad privada. Para ello, Pineda (2016) propone:

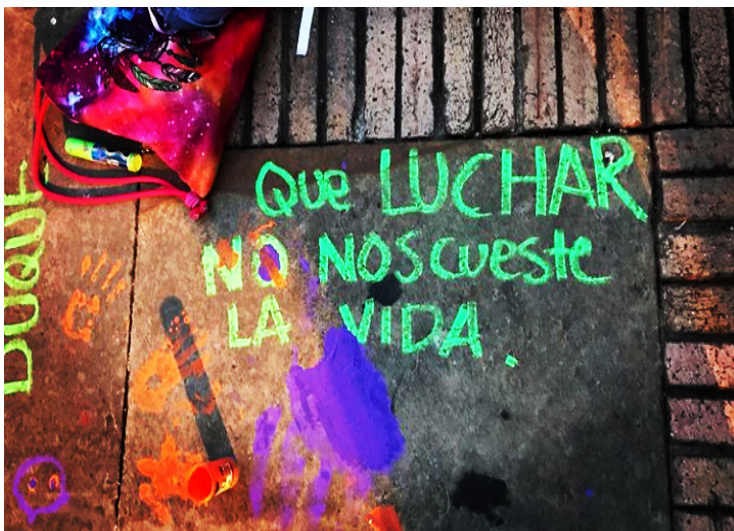
Para enfrentar a la Medusa hay que reconocer que, como cantaba Daniel Viglietti, por detrás de mi voz otra voz canta, que viene de lejos, de sepultadas voces y canta... Porque el canto también hace justicia... Porque la mujer que canta vence al Necropoder y a la Medusa... Y la paz adviene con otra pregunta, ¿qué voces cantan detrás de nuestras voces? (p. 163)

⁶⁷ La guerrilla entendió que no se podía luchar contra la maquinaria guerrerista de un gobierno, que daba golpe tras golpe desde los cielos. Molano (2020) lo estipuló: “Hoy, aquí en la Habana, los guerrilleros están tratando de entenderse con el gobierno de Santos. Llevan más de medio siglo peleando una guerra ya perdida. Difícil decirlo, me causa pena confesarlo. Pero ya un fusil no puede tumbar un avión inteligente que dispara bombas a miles de metros de altura sin errar su blanco. Cosas de la ley de gravedad que se vuelve aquí ley de la historia” (p.71).

La paz, vista desde una construcción social, debe tener la voz de toda una sociedad a la que se le ha negado la verdad y la justicia. Al movilizarse por las calles clamando sus derechos, García (2016) recordaría que:

Por eso, aprovecha cada movilización en el espacio público para recordarles a las autoridades estatales que tienen una deuda con la verdad y la justicia; y a la sociedad, que él “nos falta a todos” y, para hallarlo, el acuerdo de paz será una gran oportunidad. (p. 218)

Figura 38. Peregrinación por la vida y por la paz 2020



Fuente: Fotografía tomada por Carlos Antonio Lozada, Bogotá.

Cómo se enuncian los procesos de paz y conflicto en los procesos educativos: Ares e Irene en la educación

Figura 39. La maestra luchando también está enseñando



Fuente: Fotografía tomada por la Nueva Banda de la Terraza (2021), edición de Manuela Vallejo Espitia.

Apreciaciones preliminares

Primera. El reconocimiento de la educación, como forma o aporte a la paz, es histórico. No es nuevo que la educación sea (desde las civilizaciones antiguas) uno de los pilares fundamentales de una sociedad, para darle solución a las dinámicas conflictivas o violentas que ha vivido y gestado el ser humano. Dentro de otro marco temporal, se buscó la imposición de normas jurídicas que nutrieron la subsistencia de la paz luego de los efectos demoledores que habían dejado la Primera Guerra Mundial (1914-1918) y en mayor grado, la Segunda Guerra

Mundial. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (10 de diciembre de 1948), en su artículo 26, proclamó:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

A partir de entonces, en el escenario de las guerras mundiales, la educación pretendió transformar y evitar la violencia directa y estructural en la sociedad. El nuevo giro epistemológico y ontológico está direccionado a apreciar y reproducir la Declaración Universal de los Derechos Humanos, así como sus libertades.

Segunda. Este apartado hace referencia al caso colombiano, sin dejar de lado las conexiones a nivel global con las cuales es posible establecer relaciones y aprendizajes.

Educación: una batalla entre los sujetos y la Mantícora⁶⁸

*¿Por qué estar siguiendo a una bola de pendejos que nos llevan por donde les conviene?
Y es nuestro sudor lo que los mantiene. Los mantiene comiendo pan caliente.
Ese pan, es el pan de nuestra gente.*

Gimme tha power,
MOLOTOV.

⁶⁸ Figura mitológica híbrida griega que tiene alas de murciélago, cuerpo de león, cabeza humana y una cola de escorpión.

Figura 40. La paz es más grande que el gobierno



Fuente: Fotografía tomada por la Nueva Banda de la Terraza (2021), edición de Manuela Vallejo Espitia.

Si bien la educación es un espacio central en la resolución de conflictos, no puede verse como el único actor social con responsabilidades en los procesos de construcción de paces:

Debemos romper, pues, con los péndulos ideológicos que han caracterizado buena parte del pensamiento educativo en el siglo XX: ni la escuela es la responsable de todos los males que aquejan a la sociedad ni es la tabla de salvación que nos puede liberar de ellos. (Lederach, 2002, p. 80)

Por otro lado, en la actualidad, la educación enfrenta una de las muchas crisis sobre la aplicación de los saberes que deja y su formación, puesto que “la educación, tal como ella existe en la actualidad, reprime el pensamiento, transmite datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar” (Zuleta, 2010, p. 11).

Si se diera una mirada al proceso educativo de un sujeto desde su infancia, se encontrarían grandes dificultades. La manera de enseñar va también ligada a la pretensión de otros, a los dictámenes de un sistema que determina qué enseñar, qué decir, además de la repetición de un saber. Un proceso de imposición se ve reflejado desde la niñez, invalidando el saber autónomo de cada estudiante. Por eso, Zuleta (1995) propondría que “desde la primaria al estudiante se le educa en función de un examen, sin que la enseñanza y el saber le interesen o sus relaciones con sus expectativas personales” (p. 33); son las intenciones de los otros, con poderes encriptados y con intenciones ocultas.

La revolución industrial y la revolución tecnológica han dejado en la educación fuertes tensiones con los sujetos, pues como en *Tiempos modernos*, de Charles Chaplin (1936)⁶⁹, los seres humanos son ahora máquinas deshumanizadas al servicio de procesos de crecimiento económico:

La educación está siendo pensada cada vez más con los métodos y los modelos de la industria. Ofrece una cantidad cada vez mayor de información en el mínimo de tiempo y con el mínimo de esfuerzo. Eso no es otra cosa que hacer en la educación lo que hace la industria en el campo de la producción: ¡mínimo de costos, mínimo de tiempo, máximo de tontería! El que educa con estos sistemas no sabe lo que está haciendo, pero lo hace en el mínimo de tiempo, de la manera más rápida y menos costosa. A esto es a lo que se quiere llegar con la tecnología educativa y los métodos de enseñanza audiovisuales, confundiendo educación con información. (Zuleta, 2010, p. 14)

Es así que se está hablando de una lucha contra el modelo social y económico imperante, contra la imposición de saberes utilitarios para un Estado, para la *Mantícora* (una no vista desde el Yo, del ser humano como la muestra Robertson David (1972), sino como la figura de Hobbs (1651), un Leviatán). Y es tan evidente la tensión entre el libre pensamiento, y por lo tanto, entre saberes, que se crean conflictos entre un sujeto que, en la proclamación de sus derechos y libertades, debe enfrentar un combate contra la *Mantícora* con cuerpo de león (un super Yo),

⁶⁹ Para ver el largometraje de Chaplin (1936): https://www.youtube.com/watch?v=HAPilyrEzC4yab_channel=Dom%C3%ADnioP%C3%BAblico

con rostro y cabeza humana (formación política) y cola de escorpión (veneno animal). Por el contrario,

si los actores, aquellos que ejecutan lo que los otros deciden, confrontan sus propias ideas impulsadas con los Estados y buscan alcanzar sus quimeras y no logran encontrar un espacio de negociación o de diálogo para construir objetivos comunes, estarían frente a una arena política de tensión constante y de conflicto continuo. (Durán, 2008, p. 78)

Entendiendo la dinámica anteriormente planteada (tensiones entre el sistema y los sujetos), se habla de una educación en conflicto. Sin embargo, la función de la educación, entendida desde esta perspectiva crítica como emancipadora desde la *pedagogía del oprimido*⁷⁰, debe dar respuestas frente a la opresión del sistema ideológico estatal.

En esta lógica, esa es precisamente la importancia de la educación, ya que, pese a que el sistema la adjudica para su discurso y acción, ella misma resiste en las voces de quienes comprenden que somos un territorio, una misma voz, una misma liberación.

*La misma historia, la misma herida. Los mismos conflictos, las mismas tiranías.
Las mismas dictaduras, cargadas de mentiras.
Y tú ¿qué no conoces de nobleza?
Porque tú sabes que en el fondo este pueblo piensa. Nos une la lucha, nos une la fuerza.
Un pueblo organizado es un pueblo con consciencia.
Exigimos un cambio a los jefes de estado dueño de diario, de tele y de radio. Puño en alto, esta es nuestra escuela.*

Hit me,
MOLOTOV.

⁷⁰ Véase Freire (1968) *Pedagogía del oprimido*, así como una revisión de la obra y sus aportes en Ocampo (2008) *Paulo Freire y la pedagogía del oprimido*, en <https://www.redalyc.org/pdf/869/86901005.pdf>

El juego de la *Mantícora* (el sistema) con la educación y los sujetos, en imposiciones prácticas para lo establecido, ha proporcionado que las mentalidades también respondan a los deseos de esta bestia; como una doctrina del *shock*, la búsqueda de catarsis para sostener el sistema⁷¹. Y se vuelve más macabro cuando la sociedad se ve dispersa, alejada y omisa. Sin darse cuenta, la sociedad acepta y reproduce el juego implantado:

La educación y el maestro, sin saberlo, están formando al individuo para que funcione como necesita el sistema; están preparando burócratas, en el sentido amplio de la palabra [...] reprimen el pensamiento de los niños, para que puedan funcionar en cualquier parte. (Zuleta, 1995, p. 39).

Por otro lado, y en ánimos de no rendirse a la *Mantícora*, la sociedad (por lo menos la colombiana), paulatina e imperfectamente va despertando del letargo que deja el aguijón. Por una parte, se reconocen los nuevos giros que la educación está afrontando y las faltas que como sociedad se han cometido. De hecho, el 25 de marzo de 2014, el escritor William Ospina realizó una conferencia sobre la educación en Colombia, donde expresó que

si hoy se impone en todo el mundo definir un nuevo modelo de educación, ello se debe a que nuestra manera de vivir, sujeta a tantos cambios poderosos y a tantas fuerzas avasallantes, ha desbordado el ámbito de las viejas realidades, y así como nos ofrece nuevos recursos, impone nuevos desafíos. Todo está cambiando en todas partes y no necesariamente para bien. Tenemos ahora un océano de memoria acumulada al que cualquiera puede acceder, pero la falta de valores, de principios y de criterios hace que innumerables seres humanos no saquen de ella más ventaja que la que se puede sacar de un basurero. (Ospina, 2014)⁷²

⁷¹ Véase la *Doctrina del shock* de Klein (2007). Por otro lado, para el caso colombiano y la aplicación de la doctrina de shock, ver *Shock Governance. Políticas de la memoria y Estado-desastre en Colombia* de Valencia (2014) en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6610280.pdf>

⁷² Esta conferencia se puede consultar en https://www.ivoox.com/conferencia-sobre-educacion-william-ospina-u-audios-mp3_rf_2958097_1.html

Como instancia final, queda por reflexionar que, si la *Mantícora* es un sistema pensado, edificado y manejado por otros sujetos, parece ser desconsolador hablar de cambios de mentalidades en estas generaciones. Como bien menciona Ospina (2016):

Yo me preguntaba hace un rato: ¿quién será el encargado de enseñarles a las nuevas generaciones todo lo que tienen que aprender para vivir en un país medianamente habitable, justo y razonable? Evidentemente, los maestros tendremos que ser los adultos de hoy. La siguiente pregunta es: ¿y quién nos enseñará a nosotros, malformados por la educación, por la tradición familiar, por la exclusión social, por un Estado irresponsable y por unos prejuicios mezquinos, cómo construir un país habitable, razonable y medianamente justo? (p. 23)

La educación, el baño de la igualdad, la justicia, la libertad y la política

*Soñamos en grande, que se caiga el imperio.
Lo gritamos alto no queda más remedio.
Esto no es utopía, es alegre rebeldía del baile
de los que sobran, de la danza que hay hoy día.
Levantarnos para decir ya basta.*

Somos sur,

ANA TIJOUX.

Hasta ahora se ha puesto sobre la mesa —a partir de revisiones teóricas— el interés del modelo imperante por apoderarse de los contenidos de la educación. Se ha advertido que se trata de una conflictividad central para el bienestar colectivo, dado que produce y profundiza las desigualdades. La conflictividad no se agota en la relación sistema, educación y sujeto, también se desplaza hacia el docente y el estudiante⁷³. Lederach (2002) explicaría esto:

⁷³ Se hace referencia a esto con la finalidad de que sea entendido el conflicto no solo gestado por parte del sistema, sino que, dada la aceptación a través de la violencia directa y estructural,

Es evidente que uno de los grandes conflictos que se plantean en la actualidad es precisamente esta relación igualdad-diferencia. Desde los presupuestos de una educación democrática y comprometida con los valores de la justicia, la paz y los derechos humanos, tenemos que afrontar esta diversidad reclamando los apoyos que sean necesarios [...]. (p. 86)

Es pertinente recordar que en las sociedades humanas los conflictos son insoslayables. Para constatarlo basta mirar la historia humana, sus dinámicas conflictivas en cada una de los tiempos, las transformaciones y tensiones en los cambios sociales.

La educación permite, bajo sus procesos de reflexión, distinguir las dinámicas conflictivas y emprender procesos de regulación y transformación, de tal forma que niega, parafraseando a Zuleta (2017), los paraísos inexistentes para enraizarse en todo lo que permita transformar los procesos de desigualdad, pobreza, conflicto, injusticia entre otros; es decir, quitar el velo del discurso institucional, el discurso de la *Mantícora*.

Un segundo binomio, fuera de la *Mantícora*, está enmarcado en la relación docente-estudiante, donde la dinámica no parece ser muy distinta. Rancière (2007) en el *Maestro ignorante*, a través de la figura de Joseph Jacotot, muestra la primera lección que da la educación para ser ejercida desde el discurso de la igualdad (discurso del docente, en este caso), con el fin de desenvolverse en el aula de clase. Dicho en palabras del autor:

Esto no es una cuestión de método, en el sentido de formas particulares de aprendizaje, es precisamente un asunto filosófico: se trata de saber si el mismo acto de recibir la palabra del maestro —la palabra del otro— es un testimonio de igualdad o de desigualdad. Es una cuestión política: se trata de saber si un sistema de enseñanza tiene por supuesto una desigualdad que “reducir” o una igualdad que verificar. (p. 10)

las mentalidades de las sociedades se han contaminado; reproduciendo así, la desigualdad, la injusticia y la discriminación.

La pretensión de Rancière es demostrar que dentro del proceso de la enseñanza también se revela violencia simbólica: la desigualdad entre inteligencias. Ejemplo de ello es que la desigualdad en la relación docente-estudiante se da cuando el primero niega la construcción de enseñanza y conocimiento simbiótico con el segundo. A partir de allí, no solo es un ejercicio educativo, también es un ejercicio político, pues hay una fractura social, una negación del otro⁷⁴.

Figura 41. La reconciliación



Fuente: Fotografía tomada por la Nueva Banda de la Terraza (2021), edición de Manuela Vallejo Espitia.

⁷⁴ Rancière (2010) en el *Espectador emancipado*, daría la conclusión final del *Maestro ignorante* al enunciar que “El *maestro ignorante* exponía la excéntrica teoría y el singular destino de Joseph Jacotot, que había causado escándalo a comienzos del siglo XIX al afirmar que un ignorante podía enseñarle a otro ignorante aquello que él mismo no sabía, proclamando la igualdad entre inteligencias y oponiendo a la instrucción del pueblo a la emancipación intelectual”. (Rancière, 2010, p. 27).

Finalmente, se reconoce el disenso entre los binomios planteados de una educación en conflicto, de una *Manticora* importadora de intención y de poder, de una política desvirtuada, de una sociedad adoctrinada y de una educación en crisis. Se aprecia en todo esto el discurso vencedor institucional (instaurado). Con ello se ha pagado un precio que se puede reconocer en la objetualización del conocimiento y en la negación de las capacidades humanas creadoras de vida.

La educación y la humanización

*Yo no sé qué es el destino,
caminando fui lo que fui.*

El necio,

SILVIO RODRÍGUEZ.

Figura 42. Peregrinación por la vida y la paz



Fuente: Fotografía tomada por Luis Esteban Carvajal, Bogotá, 2020.

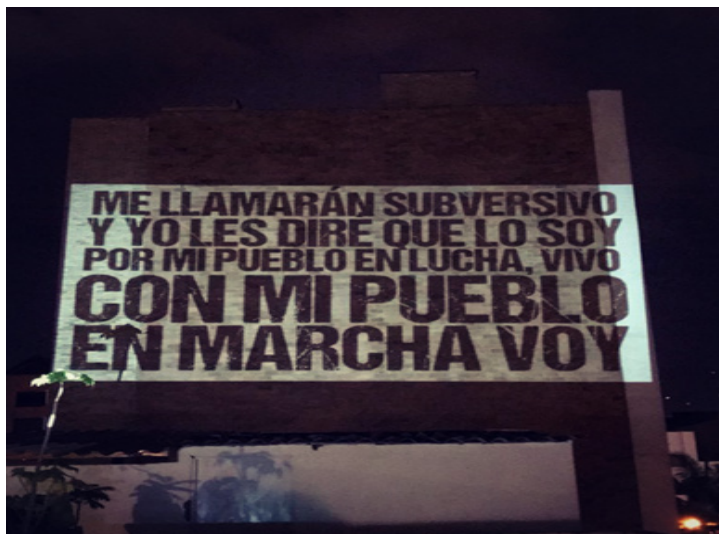
Para empezar, se debe aceptar el debate actual: la educación debe reconstruirse en sus bases filosóficas con un enfoque humanista y pertinente para la sociedad. Para el caso colombiano, Zuleta (2010) habló de un enfoque humanista de la educación, alejada de los fines mercantiles, acorde a una sociedad en declive, separada de un sistema cargado de poder y de interés propio, que niega la relación receptiva entre el estudiante y el docente, y empezar por el verbo *educar*. Siendo el verbo que negaría la finalidad de la educación proscrita por el sistema, Meirieu (1998) sostiene:

Educar es, pues, introducir a un universo cultural, un universo en el que los hombres han conseguido amansar hasta cierto punto la pasión y la muerte, la angustia ante el infinito, el terror ante las propias obras, la terrible necesidad y la inmensa dificultad de vivir juntos. (p. 25)

Dentro de la diversidad cultural, para el caso colombiano (en el contexto del conflicto), educar no es tarea fácil. La variedad ideológica y la estigmatización social han empoderado a *Ares*. Se podría pensar en una apertura mayor de la educación, por ello, Fisas (1998) habla de “educar para la disidencia, la indignación, la desobediencia responsable, la elección con conocimiento, el pensamiento crítico y la crítica [...]” (p. 372) a aquellos que se han silenciado por su libertad intelectual, y formativa⁷⁵.

⁷⁵ Para el caso de los procesos de reincorporación, desmovilización, amnistías o acuerdos de paz, de personas que han estado en la insurgencia colombiana, se deberían expandir los cupos y oportunidades financieras para que una vez esta población (reconocidos por las entidades gubernamentales como *ciudadanos*), obtengan su derecho a la educación. Para ilustrar el caso, en el 2000 la *Escuela Superior de Administración Pública ESAP*, concedió excepcionalidad del pago de matrícula a población desmovilizada ver en: Díaz, A. (1996). *Legislación de paz*. Bogotá: Programa para la Reinserción.

Figura 43. Con mi pueblo



Fuente: Fotografía tomada por la Nueva Banda de la Terraza (2021), edición de Manuela Vallejo Espitia.

Ante la premisa de que el fin de la educación es buscar el reconocimiento del otro, entonces el buen vivir como sociedad debe mantenerse, porque “mientras que la especie humana continúa su aventura bajo la amenaza de la autodestrucción, el imperativo es salvar a la humanidad realizándola” (Morin, 1999, p. 63). De allí que se piense (como superestructura) en la educación al unificar de esta forma la estructuración del hombre (formación política y ciudadana) como desenvolvimiento en la esfera social y los pasos que en ella debe tener para transformar. Lederach (1998), por su parte, haría un aporte pensando una transformación desde la construcción de la paz:

La formación transformadora está conceptuada como una forma intencionada de responder al sistema del conflicto, una intervención, y no meramente una herramienta indirecta y algo ajena para la educación de los individuos. Concebir la formación como un componente transformador de la construcción de la paz requiere que creemos un diseño estratégico en función de quién participe, y de crear un diseño orientado al proceso, que determinará el

contenido y la realización de los talleres. Es necesario prestar atención a quién participa dado que la formación es un punto de encuentro para la construcción de relaciones. Un diseño orientado al proceso aborda la formación como un componente estratégico de la construcción de la paz en el escenario que contribuye a vincular el conocimiento que tiene la población de su propio escenario con categorías de investigación que facilitan el desarrollo de las personas, sus instituciones y el diseño estratégico de las respuestas relevantes para su escenario. (p. 157)

Si educar es darle paso a la universalidad (como sinónimo de diversidad ideológica, política o moral), la educación brindará las puertas de una búsqueda ontológica para la sociedad en prospectiva, porque

la educación, en realidad, ha de centrarse en la relación entre el sujeto y el mundo humano que lo acoge. Su función es permitirle construirse a sí mismo como “sujeto en el mundo”: heredero de una historia en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro. (Meirieu, 1998, p. 70)

De todas formas, más allá del debate que se ha generado en estudios educativos alrededor de qué es educar y qué es educación, es evidente que el quehacer del docente, el educar y la educación deben estar en tensión con los fenómenos sociales que se han impuesto en las últimas décadas, entre ellos el rechazo hacia el otro, las violencias directas, estructurales y simbólicas, la precarización de la libertad, el sometimiento laboral y apropiación del ser, la divergencia, la disidencia. Al respecto, el escritor Eduardo Galeano (1998) propuso un programa de estudios ligado a las realidades sociales que caracterizaron al siglo XX y cuya vigencia salta a la vista:

Programa de estudios

La escuela del mundo al revés

Educando con el ejemplo.

Los alumnos.

Curso básico de injusticia.

Curso básico de racismo y de machismo.

Cátedras del miedo

La enseñanza del miedo.

La industria del miedo.

Clases de corte y confección: cómo elaborar enemigos a medida.

Seminario de ética

Trabajos prácticos: cómo triunfar en la vida y ganar amigos.

Lecciones contra los vicios inútiles.

Clases magistrales de impunidad

Modelos para estudiar.

La impunidad de los cazadores de gente.

La impunidad de los exterminadores del planeta.

La impunidad del sagrado motor.

Pedagogía de la soledad.

Lecciones de la sociedad de consumo.

Curso intensivo de incomunicación.

La contraescuela.

Traición y promesa del milenio.

El derecho al delirio

Meirieu (2006), por su parte, invita en *Carta a un profesor joven* a que los futuros docentes, siendo partícipes de estas crisis de la educación y su reducción humanista, no desestimen la apropiación de roles, impulsos y cambios

potenciales que tienen en su poder. Es una lucha constante, un camino por hacer, un océano de incertidumbres:

Todo aquello que os pido es que no os rindáis: un horizonte en el que estarían en acuerdo la inteligencia y la libertad, la cultura asimilada y la invención de lo posible, la realización de sí mismo y la solidaridad del coactivo. Un horizonte que desconozco si algún día podremos materializar en la esfera de lo político, pero del que estoy convencido que la política no puede desentenderse sin perder, ante los hombres, toda su credibilidad. (Meirieu, 2006, p. 122)

Educación para la paz

Breve párodo de la educación para la paz imperfecta

Una de las mayores dificultades para hacer viable la educación para la paz es la separación entre la teoría y la práctica (Galtung, 2014). Sin embargo, la investigación en ese campo ha dado sus aportes para que esta dificultad sea abordada desde la praxis, entendida como la conjugación entre teoría y práctica en el trabajo de Martínez et al. (2012), particularmente, para el caso de la paz y los conflictos⁷⁶.

Aun en la investigación para la paz o desde la teoría política hay notables contradicciones entre la teoría y la práctica que, en determinadas circunstancias, acogen la utopía. En la compilación de la selección revisada por Acanda (2016) sobre cinco de las obras de Antonio Gramsci (1960, 1962, 1966, 1973 y 1997)⁷⁷, se le destinó un subcapítulo a la *Filosofía de la praxis y la cultura moderna*, en donde Gramsci menciona, ante las contradicciones planteadas anteriormente,

⁷⁶ Por su parte, en teoría política, Gramsci (1970) en la *Introducción a la filosofía de la praxis* en la traducción de J. Solé Tura, en las pp. 33-34, conjuga de igual forma la praxis que se entiende como teoría y el quehacer, es decir, cuando se logra enlazar la teoría y la práctica, se habla de praxis. Ver en: <https://omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/introduccion-a-la-filosofia-de-la-praxis.pdf>

⁷⁷ *Obras Escogidas. Los intelectuales y la organización de la cultura, tomo II; Obras Escogidas. Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno; El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce; Antología; Gramsci y la filosofía de la praxis.*

que “en realidad, no puede evitarse el terreno actual de las contradicciones; solo puede afirmar genéricamente un mundo sin contradicciones, sin crear en el acto una utopía” (p. 126). Por ende, despejando el campo de la ilusión, la utopía, y recordando a Zuleta (2017), Meirieu (2006), Martínez et al. (2012) y Morín (1999), hay una oportunidad aun en medio de la contradicción y de la imperfección, trabajar los fenómenos sociales que acarrearán la sociedad actual. Así como Martínez et al. (2012) plantean unas *praxis* impuras e imperfectas, vale la pena pensar sobre una educación para una paz imperfecta.

A fin de cuentas, cabe mencionar que el autor de estas contradicciones entre la teoría y la práctica (la *praxis*), en la construcción de paz, o en general en un asunto político, es un *Ethos* que ha cumplido la misión alrededor de la historia de un ser un dominador y un dominado⁷⁸. Galeano (2010, p. 21), a manera de relato, describiría la contradicción, un *Ethos* en la guerra, y la paz en medio de esto:

El horror de la guerra

A lomo de un buey azul, andaba Lao Tsè.

Andaba los caminos de la contradicción, que conducen al secreto lugar donde se funden el agua y el fuego.

En la contradicción, se encuentran el todo y la nada, la vida y la muerte, lo cercano y lo lejano, el antes y el después.

Lao Tsè, filósofo aldeano, creía que cuanto más rica es una nación, más pobre es. Y creía que conociendo la guerra se aprende la paz, porque el dolor habita la gloria:

Toda acción provoca reacciones.

La violencia siempre regresa.

Solo zarzas y espinas nacen en el lugar donde acampan los ejércitos.

La guerra llama al hambre.

Quien se deleita en la conquista, se deleita en el dolor humano.

Los que matan en la guerra deberían celebrar cada conquista con un funeral.

⁷⁸ Guzmán (2007) definiría el *Ethos*, incluso colombiano: “Un ethos es el espíritu que permea a un grupo social, un conjunto de actitudes y valores, de hábitos arraigados en el grupo. Podemos así, hablar de un ethos militar, religioso, de la sociedad de mercado, del de la familia Pérez, de los gamines bogotanos, etc.” (p. 137).

Párodos: la contradicción de la educación para la paz imperfecta

Son tan profundas las aguas de las contradicciones, de la alienación entre teoría y praxis, y de los debates entorno a la educación para la paz y sus derivados que Galtung (en el marco de la Cátedra Alfonso Reyes del Tecnológico de Monterrey, en México, en el año 2011) afirmó: “Yo creo que la enseñanza para la paz hace falta para todos, también para, los investigadores de la paz”⁷⁹.

Pincelada a la educación para la paz: primero humanizar

Como se advirtió a lo largo del texto, abordar las paces implica revisar múltiples concepciones y enfoques, algunos de ellos centrados en su carácter imperfecto e inacabado. En el campo de la educación para la paz (como un proceso) se han revisado sus principales características y destacado se integralidad, definidas así: “Sus prácticas pedagógicas están orientadas a la participación y la experiencia con el fin de construir un conocimiento significativo, que fomente habilidades cooperativistas y solidarias” (Villamil, 2013, p. 33).

Una primera lección central radica en reconocer la conflictividad como inherente a la sociedad, ello desmitifica los discursos de poder que buscan eliminar los conflictos como motores del cambio social: “esa comprensión implicará la enseñanza de la resolución de conflictos de forma no violenta, convirtiéndolo al contrario en una fuente de crecimiento personal y de pacificación en la vida diaria” (Villamil, 2013, p. 34). Comprensión, al fin y al cabo, de un *Eros*, de un *Ethos*, de un *Ares* en distintas versiones y formas, no necesariamente violentos.

En segundo lugar, la sociedad debe verse, en tanto partícipe de la educación, como sujeto político. No solo debe ser vista en las aulas de la clase, en las instituciones educativas, también verse a sí misma como una sociedad constructora de la paz. Se trata, como lo precisa Villamil (2013), de “reconocer la responsabilidad ciudadana en la transformación de las relaciones de poder establecidas y la construcción de la democracia y la paz” (p. 34).

⁷⁹ Ver conferencia *Educación para la paz: desafío de nuestros tiempos* de Galtung (2011) completa en https://www.youtube.com/watch?v=NesKLmb7_3Myab_channel=C%3%A1tedraAlfonsoReyes

Por último, es intrapersonal en tanto se orienta a desarrollar y poner en marcha el reconocimiento del otro, el diálogo con la diferencia, la comprensión del otro.

En definitiva, el gran reto que tiene la educación pacifista es gestar procesos de cambios en las mentalidades y en las prácticas intersubjetivas; aquellas que, acogidas por *Ares*, pero formadas por la *Mantícora* e impulsadas por los *Eros* y los *Ethos* se han impregnado en la sociedad. En términos metafóricos, la educación es un dispositivo para frenar el sin sentido juego de la *Mantícora*, que define a *Irene* en nombre de la justicia, pero negada por la reducción del relato. Es aquella educación que podrá (con mayor facilidad por su acceso a la sociedad), quitar la venda que cubre en los tiempos que corren a la sociedad, para edificar corresponsablemente a *Irene*.

Acerca de las voces de Irene

A manera de cierre de este libro, se revela la urgencia de imaginar y diseñar la escuela como lugar para aprender con placer; ello implica pensar de nuevo en el maestro como persona dotada de sabiduría y capacidad para dignificar la escuela y con ella la educación desde el *educere* (extraer de adentro hacia fuera), de tal manera que permita promover el desarrollo intelectual y cultural del alumnado, es decir, *desarrollar* desde las propias potencialidades psíquicas y cognitivas el intelecto y el conocimiento, haciendo en tal proceso activo al *alumno*. Desde esta apuesta tendremos una escuela, un maestro, unos alumnos, una comunidad y, por lo tanto, una educación que es capaz de entender cómo encontrar caminos para promover espacios de paz, generar culturas de paces y crear una verdadera educación para erradicar las violencias.

El pensar en la educación y su aporte a los procesos de paz y la manera como se debe entender en las escuelas —donde por supuesto se presentan situaciones de conflicto que en ocasiones devienen en violencias— convoca a la comunidad educativa, especialmente a maestros y alumnos, a promover reflexiones permanentes sobre la paz, a llevar la historia del territorio y el saber y memoria de sus habitantes entre los discursos académicos que circulan en las aulas.

De otra parte, y analizando las diversas entrevistas y experiencias contenidas en este libro, es claro que la paz convoca un debate central, puesto que existen

diversas tendencias, definiciones y lugares para comprenderla; por ejemplo, conceptos de paz social, paz interior, paz territorial, paz positiva, paz negativa, paz neutra, paz imperfecta, paz liberal... cada una de ellas concita distintas acepciones. En tal sentido, se puede encontrar en varios discursos posturas de comprensión de la paz, entendida, por ejemplo, como ausencia de violencia directa, como el estudio y estrategias para superar la guerra, como la posibilidad de analizar la relación entre conflictos y desarrollo, la relación entre justicia y paz y también desde el papel de las políticas públicas y gubernamentales para lograr la paz. Así mismo, es necesario definir si se debe hablar sobre educación para la paz, cultura de paz o construcción de paz como intencionalidad necesaria de la escuela y, por supuesto, de la educación misma.

Ante la perspectiva anterior, y tratando de recoger las voces de quienes participaron en este trabajo, se pueden reconocer diversas experiencias, reflexiones, estudios e investigaciones en las que la educación, y particularmente la escuela y sus actores fundantes, han jugado un papel central. Ya que, si bien el conflicto y varios tipos de violencia están presentes, dan cuenta de la manera cómo se han vivido, superado, trascendido e incluso ocultado. Lo importante es comprender que el conflicto puede ser común al acto de educar, entendido en el marco de los debates de ideas contrapuestas, posturas diversas, saberes, experiencias y creencias diferentes, pero enmarcadas siempre en el diálogo y el respeto, más no fundamentadas en ejercicios de poder o de violencia, vengan de donde vengan.

Ahora bien, se establece a partir de lo anterior que, para consolidar una mejor ciudadanía, una mejor comunidad y, por consiguiente, una mejor nación, se requiere que desde la educación y el desempeño de los maestros se aporte a la formación de una conciencia histórica que potencie y fortalezca la identidad regional; esa que no siempre conoce el maestro —por no pertenecer necesariamente al territorio en el que labora—, pero que le obliga a indagar y comprender desde los saberes históricos y contextuales de los mismos habitantes, de tal suerte que reconozca la forma como se ha dado el devenir de la escuela y su comunidad. En otras palabras, rescatar las narrativas para, desde allí, reconocer posibles formas de aportar de mejor manera a la región y sus habitantes, yendo más allá de la transmisión de información y conocimientos propios, como hace la escuela tradicional.

Solamente un maestro que se apropie del territorio promueve identidad escolar, de comunidad y de región. El proceso de apropiación revela una postura renovadora del maestro como agente social de cambio y transformación, no porque deba involucrarse directamente en situación de enfrentamiento con grupos armados, pero que sí lo lleve a pensar en la posibilidad de encontrar caminos de diálogo entre la comunidad y otros actores. De igual manera, la posibilidad de que sea promotor de políticas públicas, de acciones comunitarias y de programas de encuentro y desarrollo regional.

Una cuestión de relevancia en Colombia tiene que ver con las capacidades de intervención y de acción de los maestros y maestras, que dependen siempre de las capacidades situadas de los territorios y las diferentes formas de conflicto que pueden presentarse en determinados momentos y regiones. Puesto que los territorios no son iguales ni tienen las mismas condiciones ni culturas, ni son habitados por los mismos actores, sino que dependen del contexto y realidad, en esa medida debe ser la respuesta del maestro.

En esta lógica, se trata no solo de un maestro que porta y comunica el conocimiento científico y académico de las diferentes áreas propias de la educación formal a las aulas, también incorpora los saberes propios del territorio con la intención de comprender las diversas situaciones vividas por la población, las realidades enfrentadas por las comunidades y, desde allí, resignificar las potencialidades de la gente y acercar de mejor manera el conocimiento al contexto, para lograr definir así los saberes realmente necesarios y las formas como se puede aportar de mejor manera a la consolidación de la cultura y las capacidades del territorio con el fin de contribuir a la generación y consolidación de territorios de paz.

A manera de síntesis, se reconoce desde las diferentes voces, incluida por supuesto la de los autores de esta obra, lo siguiente:

- La necesidad de construir escenarios y estrategias de paz en los territorios y, para ello, la educación y la escuela son actores centrales.
- No se puede aislar a la escuela de los diversos conflictos y formas de violencia; por lo tanto, estos se deben abordar en las aulas.
- Se requiere movilizar, desde las políticas públicas de los maestros, acciones que aporten a una educación y cultura de paz.

- Se debe reconocer en los maestros sus capacidades para aportar a la solución de problemas que se presentan en el aula, en la escuela y en el territorio, aunque dichas capacidades deben ser situadas, dependiendo del contexto y diversas manifestaciones y formas del conflicto.
- Es necesario promover procesos de conciencia histórica sobre las realidades, contextos, sufrimientos, resistencias, resiliencias, potencialidades y posibilidades que les ha permitido a las comunidades sobrevivir, sobrellevar e incluso enfrentar situaciones de violencia, para desde allí repensar y resignificar el presente y el futuro para el territorio.
- Se requiere vincular en la formación inicial, permanente y formal del profesorado temas relacionados con paz/paces, las diversas manifestaciones del conflicto y las variadas formas de violencia, incluido el conflicto armado, presente en los territorios
- Los maestros no deben ser ajenos tampoco a la posibilidad de tener una adecuada formación política, lo que no implica tener una ideología o identidad con un partido o grupo en particular, sino la posibilidad de tomar decisiones y aprender a resolver problemas de manera concertada, dialógica y con un sentido de bien común
- Comprender la existencia de unos lineamientos curriculares que les permitan a los maestros abordar aspectos relacionados con educación para la paz, procesos de construcción de paz, formas de manifestación de la violencia y el conflicto armado en los territorios y en la escuela.

Es posible que aún se queden sin ser tratados en profundidad en este epílogo muchos aspectos, pero se trata en estos breves párrafos de poder dar cuenta del eje central del texto, en el cual, a partir de las diversas entrevistas, observaciones y revisión de literatura permitió conocer y comprender que la educación y las paces, fueron, son y serán un tema siempre presente y que por ello deben estar siempre en debate. Es por lo anterior que este libro, además de cumplir con la intencionalidad de dar cuenta de lo expuesto por los participantes en la investigación, se convierta a su vez en un pretexto que posibilite encuentros y desencuentros entre los lectores.

Infinitas gracias Irenes.

Referencias bibliográficas

- Abarca, G. M. (2014). Los docentes como constructores de prácticas de paz. *Revista Ra Ximhai*, 10(2), 95-112. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46131266004.pdf>
- Acero, H. (2005). *La seguridad ciudadana una responsabilidad de los gobiernos locales en Colombia*. Biblioteca Virtual Nueva Sociedad.
- Aguilar, M. A. y Castañón, N. (2014). Propuestas, actividades y estrategias pedagógicas que promuevan una cultura de paz y capacidad de resolución de conflictos en las instituciones educativas venezolanas. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 34, 83-94. <https://www.redalyc.org/pdf/5235/523552852006.pdf>
- Aguirre, A.P., Moreno, L., Vargas, L.M y Conde, O.L. (2012). *Lenguajes del Poder. ¿Qué Tipo de Sujeto se está Formando para la Sociedad desde el Aula de Clase?* [tesis de maestría, Universidad de Manizales].
- Alape, A. (1985). *La paz, la violencia: testigos de excepción*. Planeta.
- Alexiéovich, S. (2015). *La guerra no tiene rostro de mujer*. Editorial Debate.
- Alvarado, S.V. (2016). A cada vuelta de siglo... Este deseo de Paz. En S. Alvarado, E. Rueda y P. Gentili (Eds.), *Paz en Colombia: perspectivas, desafíos, opciones*. Clacso.
- Álvarez, G. (2011). *Cóndores no entierran todos los días*. Grijalbo.
- Alvear, J. C. (2008). La paz neoliberal: el postulado de la razón instrumental sobre la razón dialógica. *Criterio Jurídico*, 8(2), 147-169. <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/criteriojuridico/article/view/310/1133>
- Andrade, G. (2012). De Antígona al proceso de paz. Apuntes para una discusión sobre ética y política. *Revista conflicto y solución política*, 27, 16-23. https://revistaizquierda.com/images/easyblog_articles/754/izq0027_a03.pdf
- Andrade, P. Y., Ibarra, A. L. y Socorro, M. (2014). *El valor político de la educación*. [tesis de maestría, Universidad de Manizales]. http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1844/Ibarra_aracelly_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Anxo, M. (2000). El pensamiento complejo y la pedagogía. Bases para una teoría holística de la educación. *Estudios Pedagógicos*, (26), 133-148. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052000000100011>
- Archila Neira, M. (1995). Protestas Sociales en Colombia 1946-1958. *Historia Crítica*, 1(11), 63-78. <https://doi.org/10.7440/histcrit11.1995.03>.

- Arias Rodríguez, G. M. y Villota Galeano, F. F. (2007). De la política, del sujeto al sujeto políticos. *Revista Ánfora*, 14(23), 39-52. <https://www.redalyc.org/pdf/3578/357834254004.pdf>
- Arenas, J. (2017). *Diario de la resistencia en Marquetalia*. Farc-EP Editores.
- Arendt, H. (1995). Comprensión y política. En: *De la historia a la acción*. <https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2019/05/comprendion.y.politica.pdf>
- Arévalo Bencardino, J. (2014). Construcción de paz y un nuevo modelo de construcción de Estado: una lectura de los dos primeros acuerdos de La Habana. *Revista de Economía Institucional*, 16(30), 131-169. <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/ecoins/article/view/3780>
- Arteaga, S. (2005). *Modelo pedagógico para desarrollar la educación para la paz centrada en los valores morales en la escuela media superior cubana*. [tesis de doctorado, Universidad ISP Félix Varela, Cuba]. <http://dspace.uclv.edu.cu/bitstream/handle/123456789/8842/Susana%20Arteaga.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Asociación de Investigación por la Paz Gernika Gogoratuz. (2019). *Territorios en conflictos*. <https://territoriolab.org/>
- Asociación Jorge Adolfo Freytter Romero. (2016). La construcción de paz en las universidades públicas colombianas en el post-acuerdo: aportes desde el exilio. En S. Alvarado, E. Rueda y P. Gentili (Eds.), *Paz en Colombia: perspectivas, desafíos, opciones*. Clacso.
- Auxilio Toro, G. (2014). *Construcción de un Modelo de Comunicación para el Desarrollo y la paz en el Oriente Antioqueño (Colombia)*. [tesis de doctorado, Universidad de Granada]. <https://hera.ugr.es/tesisugr/24583042.pdf>
- Ayala, C. A. (2015). A propósito de la Primera Guerra Mundial. *Anuario colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 42(3), 29-39. <https://doi.org/10.15446/achsc.v42n2.53328>
- Barreto de Sousa, M. (2012). “Laboratorios de paz” en territorios de violencia(s)–¿Abriendo caminos para la paz positiva en Colombia? [tesis de doctorado, Universidad de Coimbra]. https://www.researchgate.net/publication/303939351_Laboratorios_de_Paz_en_territorios_de_violencias_abriendo_caminos_para_la_paz_positiva_en_Colombia
- Barrientos Marín, J.; Ramírez Ramírez, S. y Tabares Orozco, E. (2015). Sobre la dinámica de la pobreza en Colombia, 2002-2012. *Revista de economía del Caribe*, (15), 11-46. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/economia/article/viewFile/7524/6812>

- Bautista-Erazo, D. E. (2015). Reflexión sobre el papel de los actores en el conflicto armado en Colombia y la importancia de la memoria histórica para la construcción de paz. *Trans-pasando Fronteras*, 8, 67-83. <https://doi.org/10.18046/retf.i8.2086>
- Bautista, S. (2017). Contribuciones a la fundamentación conceptual de paz territorial. Contribuciones a la fundamentación conceptual de paz territorial. *Revista Ciudad Paz-anda*, 10(1), 100-110. <https://pdfs.semanticscholar.org/c17a/2eda442fc6fad9071a8ede39ce9ee014341b.pdf>
- Bejarano, N., Londoño, J. y Villa, P. (2016). *Pedagogías para la paz: una propuesta de educación popular por medio del arte, para la formación de los niños y niñas en la paz*. [tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. <http://200.24.17.68:8080/jspui/handle/123456789/2187>
- Bello, C. (2008). La violencia en Colombia: Análisis histórico del homicidio en la segunda mitad del Siglo XX. *Revista Criminalidad*, 50(1), 75-83. <http://www.scielo.org.co/pdf/crim/v50n1/v50n1a05.pdf>
- Beltrán-Villamizar, Y. I., Martínez-Fuentes, Y. L. y Vargas-Beltrán, A. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. *Avances y retos. Educ. Educ*, 18(1), 62-75.
- Birdsong, (2014). La locura y violencia en *Delirio* como una reflexión de la vida violenta en Colombia. *Cadencias*, 56-59. <https://www.unco.edu/cadencias/pdf/2014/cadencias-2014-birdsong.pdf>
- Bobbio, N. (1998). *El problema de la guerra y las vías de la paz*. Ediciones Altaya S.A
- Bobbio, N. (2009). *El problema de la guerra y las vías de la paz*. Editorial Gedisa.
- Burguet, M. (2012). Competencias axiológicas para construir la paz en el siglo XXI. *Recerca*, 12, 129-141. <http://dx.doi.org/10.6035/Recerca.2012.12.8>
- Caballero, A. (2018). *Historia de Colombia y sus Oligarquías*. Editorial Planeta.
- Caballero, A. (2016). *Las Farc sin la "a"*. En S. Alvarado, E. Rueda y P. Gentili (Eds.), *Paz en Colombia: perspectivas, desafíos, opciones*. Clacso.
- Caballero, E. (1967). *Siervo sin tierra*. Destino.
- Cabezudo, A. (2012). Educación para la Paz: una construcción de la memoria, la verdad y la justicia. Desafío pedagógico de nuestro tiempo en América Latina. *Ciências Sociais Unisino*, 48(2), 139- 145.
- Cabello, C. (2008). La violencia en Colombia: Análisis histórico del homicidio en la segunda mitad del Siglo XX. *Revista Criminalidad*, 50(1), 75-83. <http://www.scielo.org.co/pdf/crim/v50n1/v50n1a05.pdf>

- Caicedo, A. (2014). *Cuentos Completos de Andrés Caicedo*. Editorial Alfaguara.
- Caicedo, R., Hurtado, D., Aguirre, C. I. y Fadul, C. (2016). Estado del arte sobre paz: discusiones conceptuales y producción científica colombiana (2000-2015) asociada a la paz-territorio y paz desarrollo: una apuesta desde la investigación orientada a la acción y toma de decisiones -IAD1. *Revista Hojas y hablas*, (13), 85-96. <http://revistas.unimonserate.edu.co:8080/index.php/hojasyhablas/article/view/85>
- Calderius, M. J. y Martínez, N. (2011). Formación de competencias ciudadanas en las universidades cubanas: una contribución al perfeccionamiento de nuestra democracia. *Revista ciencia en su pc*, (137), 109-120. <https://www.redalyc.org/pdf/1813/181322267009.pdf>
- Camus, A. (1981). *Ensayos*. Editorial: Aguilar, Madrid.
- Cardona, C. E. (2013). *Lo etho-político en el acontecer de la educación: una perspectiva para el ciudadano de hoy*. [tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales]. [http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/505/Carlos %20 Enrique %20Cardona %20Quiceno.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/505/Carlos%20Enrique%20Cardona%20Quiceno.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Cardona, F. L. (2011). *Mitología griega*. Ediciones Brontes S. L.
- Carmona, L. A. (2015). Crítica a la democracia en el marco de los diálogos de paz entre el Gobierno colombiano y las Farc-EP. *Ciudad Paz-Ando*, 8(1), 180-192. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/cpaz/article/download/8188/10597/>
- Casas, A. (2008). *¿Cambiano mentes? La educación para la paz en perspectiva analítica*. Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Castro, G. (2013). *La tormenta*. Editorial Planeta.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2012). *Encuesta nacional ¿Qué piensan los colombianos después de siete años de Justicia y Paz?* <http://www.centrodehistoriahistorica.gov.co/descargas/informes2012/encuesta.pdf>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2013) *¡Basta Ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Informe general Grupo de Memoria Histórica*. <http://www.centrodehistoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2018). *Cifras Los registros estadísticos del conflicto armado colombiano*. <http://www.centrodehistoriahistorica.gov.co/micrositios/un-viaje-por-la-memoria-historica/pdf/cifras.pdf>
- Ceipaz. (2012). <http://www.ceipaz.org/proyectos.php#item19>

- Chacón Pernía, J. G. (2018). *Educar para la paz en la globalización: construcción histórica de la paz*. Editorial Universidad de Granada.
- Chamorro, L. S. (2016). Universidad de Caldas: un espacio para la reconciliación y construcción de paz desde el territorio en La Dorada, Caldas. *Revista Eleuthera*, 15, 101-122.
- http://vip.ucaldas.edu.co/eleuthera/downloads/Eleuthera15_7.pdf
- Chávez, Y.A. (2017). ¿Paz positiva? o ¿paz negativa? Reflexiones de líderes y lideresas víctimas del conflicto armado en Soacha, Colombia. *Prospectiva Revista de Trabajo Social e intervención social*, (24), 69-93. <http://revistaprospectiva.univalle.edu.co/index.php/prospectiva/article/view/5839/8120>
- Chirassi Colombo, I. (2005). *La religión griega. Dioses héroes ritos y misterios*. Alianza Editorial S.A.
- Cinep. (2007). *Noche y Niebla. Violencia política en Colombia 34/35*. Editorial Códice. <https://www.cinep.org.co/publicaciones/PDFS/20070601.nocheyniebla34y35.pdf>
- Coronell, D. (2016). *Recordar es morir. Un rompecabezas de la Colombia contemporánea*. Editorial Aguilar.
- Cruz, F. (2008). *Educar para gestionar conflictos en una sociedad fragmentada*. [tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2935/FCA_TESIS.pdf
- Cruz, A. L. y Rincón, L. T. (2017). Aprendizajes desde iniciativas de innovación social para la construcción de paz en Colombia: narrar la paz desde abajo. *Revista Rumbos*, (16), 155-178. <http://revistafacso.ucecentral.cl/index.php/rumbos/article/view/50/45>
- Cuñat, R. J. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (*grounded theory*) al estudio del proceso de creación de empresas. *Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa: XX Congreso anual de AEDEM*. Vol. 2, p. 44.
- De la Rosa Vázquez, C. S. y Cabello Tijerina, P. A. (2017). Análisis de la tipología de la paz del siglo XXI. *Pensamiento Americano*, 10(19), 68-79. <https://doi.org/10.21803/pensam.v10i19.30>
- Díaz, M. L. y Rojas, N. D. (2018). Educación para la ciudadanía en el posacuerdo. *Revista Eleuthera*, 20, 13-34. http://190.15.17.25/eleuthera/downloads/Eleuthera20_2.pdf
- Díez, M. E. y Mirón, M. D. (2009). Paz y género. Debates y coincidencias sobre un binomio imperfecto. En: F. Muñoz y B. Molina (Eds.), *Pax Orbis. Complejidad y conflictividad de la paz*. <https://www.ugr.es/~mdiez/DOCUMENTACION/18.pdf>

- Donato R., O. M. (2019). Quien hace la guerra, no hace el amor. Un comentario sobre Lisístrata de Aristófanes. *Franciscanum* 172, 61, 1-13. <https://core.ac.uk/reader/270247622>
- Durán, D. (2016). El Rol del Estado en la Eficacia y Mejora de la Educación: ¿Hacia una Imposición Ideológica? *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 6(4), 70-79. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5431>
- Duzán, M. J. (2012). *Crónicas que matan*. Editorial Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara S.A.
- Echeverri, A. (1960). *Marea de Ratas*. Aguilar.
- Escola de Cultura de Pau. (2006). *Construyendo paz en medio de la guerra: Colombia*. <https://reliefweb.int/report/colombia/construyendo-paz-en-medio-de-la-guerra-colombia>
- Espinosa, F. (12 de junio de 2020). *Guadalupe Salcedo y la historia de los incumplimientos a la paz*. <http://centromemoria.gov.co/guadalupe-salcedo-y-la-historia-de-los-incumplimientos-a-la-paz/>
- Espinosa, M. (1996). *Surgimiento y andar territorial de Quintín Lame*. Ediciones Abya-Yala. https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/yhttpsredir=1yarticle=1350ycontext=abya_yala
- Estévez, J. (2012). Paz liberal e “International Statebuilding”, crítica y surgimiento de un nuevo paradigma. *Relaciones Internacionales*, (19), 189-197. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/677550/RI_19_10.pdf?sequence=1yisAllowed=y
- Fals Borda, O. (1962). La Educación en Colombia. Bases para su interpretación Sociológica. *Monografías Sociológicas*, 11. https://books.google.com.co/books/about/La_educaci%C3%B3n_en_Colombia.html?id=F8ogAAAAIAAJyredir_esc=y
- Fernández, H. A. y López, M. C. (2014). Educar para la paz. Necesidad de un cambio epistemológico. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 21(64), 117-142. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10529071005>
- Fernández, O. L., Salazar, M. L. y Parra, J. H. (2018). *Construcción de ciudadanía desde la educación y las prácticas cotidianas*. Centro Editorial Universidad Católica de Manizales. http://www.ucm.edu.co/wp-content/uploads/libros/Construccion_de_la_ciudadania_desde_la_educacion_y_las_practicas_cotidianas.pdf
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Icaria.
- Fisas, V. (2010). Estrategias para promover el desarme en los procesos de pacificación. En: *Todavía en busca de la paz: 1984-2009, XXV aniversario Fundación Seminario de Investigación para la Paz*.
- Folgueiras Bertomeu, P. (2016). *La entrevista*. Universitat de Barcelona.

- Flores, F. (2017). *El derecho humano a vivir en paz desde la implementación de la cultura del desarme. plan operativo educacional: "intercambio de armas para el desarrollo en procesos de paz por un municipio desarmado" a implementarse en Santa Cruz Michapa, departamento de Cuscatlan durante el período comprendido: 2015-2017*. [tesis de maestría, Universidad de El Salvador]. <http://ri.ues.edu.sv/id/eprint/14683/1/14103160.pdf>
- Fundación Ideas para la Paz (FIP). (2017). *Informe de gestión*. <http://cdn.ideaspaz.org/media/website/document/5ae3128e31490.pdf>
- Galeano, E. (1998). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Siglo XXI Editores.
- Galeano, E. (2010). *Espejos. Una historia casi universal*. Siglo XXI Editores.
- Galeano, G. I., Serna, L. M. y Farjat, M. C. (2013). *El maestro formador de formadores, como sujeto político territorios de la enseñanza como escenarios de formación de formadores, en clave de visibilización de posibilidades de gesta, de un sujeto político*. [tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales]. [http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/575/Gloria %20Ines %20Galeno %20Orozco.pdf?sequence=3&isAllowed=y](http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/575/Gloria%20Ines%20Galeno%20Orozco.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Galindo, A. y Sarmiento, F. (2019). Las negativas de la paz. Movilización por la paz en el primer año de Duque. *Revista Cien Días vistos por Cinep*, 96. <https://www.revistacienciasep.com/home/?p=4673>
- Galtung, J. (1993). Los fundamentos sobre los estudios sobre la paz. En A. Rubio (Ed.) *Presupuestos teóricos y éticos sobre la Paz*, (15-45). Editorial Universidad de Granada.
- Galtung, J. (2014). La geopolítica de la Educación para la Paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz y a hacer algo al respecto. *Revista de Paz y Conflictos*, 7, 9-18. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/1565/2336>
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de Estrategia*, (183), 147-168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>
- Gamboa, S. (2013). *Océanos de Arena*. Random House.
- Gamboa, S. (2014). *Guerra y paz*. Penguin Random House.
- García, Y. C. (2016). "Sí a la paz" por la búsqueda y el hallazgo de los desaparecidos. En S. Alvarado, E. Rueda y P. Gentili (Eds.), *Paz en Colombia: perspectivas, desafíos, opciones*. Clacso.
- García Gual. (2001). *Mitos, viajes, héroes*. (1ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- García, G. (1962). *La Mala Hora*. Debolsillo.

- Gaviría Díaz, C. (2013). *Mito o Logos, hacia La República de Platón*. Luna Libros, Editorial Universidad de Rosario.
- Gil, R. (2008). El plot de la literatura: hacia una educación que rescata al sujeto y su discurso. *Revista Plumilla Educativa*, (5), 52-63.
<http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/issue/download/39/66>
- Gómez, J. C. (2019). La educación para la paz: contribuciones para un estado del arte. *Revista Cambios y Permanencias*, 10(1), 500-539. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/9716>
- González, M. F. (2017). La “posverdad” en el plebiscito por la paz en Colombia. *Revista Nueva Sociedad*, 269, 114- 126. <https://biblat.unam.mx/hevila/Nuevasociedad/2017/no269/13.pdf>
- Grajales, J. (2011). El proceso de desmovilización de los paramilitares en Colombia: entre lo político y lo judicial. *Desafíos* 23, (2), p. 149-194.
- Graves, R. (1986). *Los mitos griegos*. (4ª ed.). Editorial Ariel, S.A.
- Grundmann, G., Fiege, K. y Salazar, V. (2017). *IAD. Manual de Investigación para la Acción y la toma de Decisiones*. Editorial Universidad Autónoma de Manizales. [https://www.sle-berlin.de/files/MANUAL %20IAD %202_DIGITAL_CON %20ISBN.pdf](https://www.sle-berlin.de/files/MANUAL%20IAD%202_DIGITAL_CON%20ISBN.pdf)
- Guevara, R. (2016). El estado del arte de la investigación: ¿análisis de lo conocimientos acumulados indagación por nuevos sentidos? *Revista Folios*, 2(44), 165-179. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n44/n44a11.pdf>
- Gutiérrez, C. A. (2019). De víctimas a pedagogas de la memoria: el caso de las llamadas Madres de Soacha. *Revista Controversia*, (213), 229-262. <http://www.revistacontroversia.com/index.php?journal=controversiaypage=articleyop=viewypath%5B%5D=1181y-path%5B%5D=954>
- Guzmán, D. (2007). El ethos filosófico. *Revista Praxis Filosófica*, (24), 137-145. <http://www.scielo.org.co/pdf/pafi/n24/n24a07.pdf>
- Guzmán, G., Fals, O. y Umaña, E. (1980). *La Violencia en Colombia. Estudio de un proceso social*. Tomo II. Bogotá: Carlos Valencia Editores
- Harto de Vera, F. (2016) La construcción del concepto de paz, paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. *Cuadernos de estrategia*, 183, 119-146. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v11i1.5602>
- Heidegger, M. (2000). *Carta sobre el humanismo*. Alianza Editorial, Madrid. [https://www.ucm.es/data/cont/docs/241-2015-06-16-Carta %20sobre %20el %20humanismo.pdf](https://www.ucm.es/data/cont/docs/241-2015-06-16-Carta%20sobre%20el%20humanismo.pdf)

- Henao, C. M. (2012). *Maestros e intelectuales en la educación colombiana macro proyecto*. [Investigación macroproyecto, Universidad de Manizales]. <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/1501>
- Hernández, I., Luna, J. A y Cadena, M. C. (2017). Cultura de paz: una construcción desde la educación. *Rev. hist.edu.latinoam*, 19(28), 149-172. <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v19n28/v19n28a09.pdf>
- Herrera, D. (2016). *La paz subjetiva y plural*. En S. Alvarado, E. Rueda y P. Gentili (Eds.), *Paz en Colombia: perspectivas, desafíos, opciones*. Clacso.
- Hesíodo. (2007). *Teogonía. Trabajos y días. Escudo. Certamen*. (Cuarta reimpresión). Alianza Editorial.
- Higino. (2009). *Fábulas mitológicas*. Alianza Editorial S.A.
- Hillman, J. (2010). *Un terrible amor por la guerra*. Sexto Piso.
- Hobsbawm, E. J. (1998). *Historia del siglo XX*. Penguin Group.
- Hobsbawm, E. (2012). Adiós por todo aquello. *Revista Historia y Sociedad*, (23), 315-331. <http://www.scielo.org.co/pdf/hiso/n23/n23a16.pdf>
- Hurie, A. H. (2018). English for Peace? Coloniality, Neoliberal ideology, and Discursive Expansion in Colombia Bilingüe. *Revista Lenguaje y Cultura Íkala*, 23(2), 333-354. <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v23n2/0123-3432-ikala-23-02-00333.pdf>
- Iguarán, N. E., Forero, D. P. y Velandia, M. (2014). Rol del docente universitario frente a la paz y reconciliación en Colombia. *Revista Universidad de la Salle*, 35(65), 135-148. <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-de-la-universidad-de-la-salle/articulo/rol-del-docente-universitario-frente-a-la-paz-y-reconciliacion-en-colombia>
- Indepaz. (2016). *Los gastos de la guerra en el conflicto interno colombiano, 1964-2016 179.000 millones de dólares perdidos*. <http://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2018/09/Los-Gastos-de-la-Guerra.pdf>
- Instituto de la Paz y los Conflictos (Ipaz). (2019). *Colección Eirene 1993-2019*. Editorial universidad de granada. http://ipaz.ugr.es/wp-content/files/publicaciones/ColeccionEirene/catalogo_eirene_2019.pdf
- Instituto Kroc de Estudios Internacionales de Paz. (2017). *Segundo informe sobre el estado efectivo de implementación del acuerdo de paz en Colombia diciembre 2016–mayo 2018*. https://kroc.nd.edu/assets/284864/informe_2_instituto_kroc_final_with_logos.pdf

- Islas, A., Vera-Hernández, D. y Miranda-Medina, C. (2018). La cultura de paz en las políticas de Educación Superior de México, Colombia y El Salvador. *Revista Educación y Humanismo*, 20(34), 312-325. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2875>
- Jaime-Salas, J. R. (2019). Descolonizar los Estudios de Paz un desafío vigente en el marco de la neoliberalización epistémica contemporánea. *Revista Paz y Conflictos*, 12(1), 133-157.
- <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/8307/7951>
- Jaramillo, D. A., y Orozco, M. (2015). ¿Hablar del otro o hablar con el otro en educación? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 47-68. [http://190.15.17.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana11\(2\)_3.pdf](http://190.15.17.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana11(2)_3.pdf)
- Jaramillo, S. (2016). *La Paz Territorial*. Conferencia Ofrecida en la Universidad de Harvard, EEUU. Oficina Alto Comisionado para la Paz.
- Jares, X. R. (1991). *Educación para la paz. Su teoría y práctica*. Editorial Popular.
- Jares, X. R. (1995). Los sustratos teóricos de la educación para la paz. *Cuadernos Bakeaz*. <http://www.aebarbiana.org/wp-content/uploads/2010/03/Los-sustratos-te%C3%B3ricos-de-la-Educaci%C3%B3n-para-la-Paz.pdf>
- Jares, X. R. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. 2ª ed. Editorial Popular.
- Jares, X. R. (2001). *Educación y conflicto como retos de la educación infantil*. Ponencia presenta al Congreso Europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos–Santiago de Compostela, <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d200.pdf>
- Jares, X. R. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, (44), 79-92. <http://www.aebarbiana.org/wp-content/uploads/2010/03/Los-sustratos-te%C3%B3ricos-de-la-Educaci%C3%B3n-para-la-Paz.pdf>
- Jiménez Arenas, J. M. y Muñoz, F. A. (2013). *La Paz, partera de la historia*. Editorial Universidad de Granada.
- Jiménez Bautista, F. (2009). Hacia un paradigma pacífico: la paz neutra. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, (1), 141-190. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3396537>
- Jiménez Bautista, F. (2012). Hacia un paradigma pacífico: paz mundo, paz compleja y paz neutra. *Revista Ra-Ximhai*, 8(3), 224-243. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3396537>

- Jiménez, E. A. (2010). *Efectos de la educación superior en Colombia: una mirada regional*. [tesis de maestría, Universidad de Manizales]. http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/541/Jim%c3%a9nez_Amaya_Edgar_Alberto_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Jiménez, F. (2014). Paz neutra: Una ilustración del concepto. *Revista Paz y Conflictos*, (7), 19-42. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/1806/2337>
- Jiménez, J. M. (2018). Perdón político tras conflictos violentos: bondades y objeciones. *Revista de Paz y Conflictos*, 11(2), 25-47. doi:10.30827/revpaz.v11i2.5323
- Jiménez Ramírez, M. C., y Arboleda Ramírez, P. B. (2018). Paz y democracia: una aproximación al concepto de paz y refrendación democrática. *Revista Academia y Derecho*, 9(16), 103-136. <http://www.unilibrecucuta.edu.co/ojs/index.php/derecho/article/view/305/300>
- Lederach, J. P. (1998). *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Red Gernika 2, Bakeaz y Gernika Gogoratuz.
- León, H. (2016). Riesgos y oportunidades para el movimiento social colombiano. En S. Alvarado, E. Rueda y P. Gentili (Eds.), *Paz en Colombia: perspectivas, desafíos, opciones*. Clacso.
- Loaiza de la Pava, J., Alford, J., Salazar, M. y León, D. (2016). Multipropaz: experiencias de mediación desde la potencia de la vida. Una lectura desde la paz imperfecta. *Revista Aletheia*, 8(2), 12-27. <http://www.scielo.org.co/pdf/aleth/v8n2/v8n2a01.pdf>
- Loaiza, J. R. (2014). *Posibilidades hermenéuticas y emergencias del discurso pedagógico del tiempo kronos al tiempo kairos: una relectura del discurso*. [tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales]. <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/1045/Jose%20Rodrigo%20Loaiza%20Orozco.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Leguizamo, (2013). *La Siempreviva, de Miguel Torres y la construcción de memoria*. [tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/12174/LeguizamoSanzMariaCamila2013.pdf?sequence=1>
- López, M. H. (2011a). Reflexiones sobre las desigualdades en el contexto de los estudios de paz. *Revista Paz y Conflictos*, (4), 1-15. http://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/rpc_n4_2011_dea2.pdf
- López, M. (2011b). Teorías para la paz y perspectivas ambientales del desarrollo como diálogos de imperfectos. *Revista Luna Azul*, (33), 85-96. <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n33/n33a08.pdf>

- Lozano, J. O. (2010). De la construcción de la paz a la construcción de un discurso sobre diálogos sociales desde de los jóvenes en Caldas. *Prospectiva: Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (15), 349-364. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6534450>
- Lozano, M. C. (2009). *La política, la democracia y la ciudadanía en los juicios, discursos y acción política en grupo de jóvenes estudiantes universitarios de Bogotá*. [Tesis de doctorado, Universidad de Manizales-CINDE]. http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/701/Lozano_Ardila_Martha_Cecilia_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Luna, M. (2006). El M-19 en el contexto de las guerrillas en Colombia. *Revista Sociedad y Economía*, (10), 57-188. <https://www.redalyc.org/pdf/996/99616145006.pdf>
- Madrigal, A. E. (2015). *Educación y pedagogía para la paz en el posconflicto desde el ámbito institucional de la universidad colombiana: elementos orientadores a partir de experiencias internacionales y nacionales y de la reflexión pedagógica crítica*. [Tesis de especialización, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/620/TO-18113.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Malinowsky, B. (1948). *Magia, ciencia y religión*. Planeta-Agostini.
- Manero, A. (2012). Colombia y la responsabilidad internacional por desapariciones forzadas. *Anuario de Derecho Internacional*, 18, 105-141. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/34889/1/Manero%20%282012%29.pdf>
- Mantecón, A., Montse, J., Calafat, A., Becona, E. y Román, E. (2008). Respondent-Driven Sampling: un nuevo método de muestreo para el estudio de poblaciones visibles y ocultas. *Revista Adicciones*, 20(2), 161-169. <http://www.adicciones.es/index.php/adicciones/article/view/280/280>
- Martínez, B. (2018). Sobre los orígenes de la Paz: cosmovisiones del concepto Paz en Oriente y Occidente. *Revista hispanoamericana de Historia de las Ideas*, (41), 84-94. <https://www.revistalarazonhistorica.com/app/download/11484549998/LRH+41.4.pdf?t=1536912245>
- Martínez, C. N. (2012). La educación para la paz como eje transversal en el nivel medio superior. *Revista Ra-Ximhai*, 8(2), 71-91. <http://uaim.edu.mx/webraximhai/Ej-23articulosPDF/03-La-educacion-para-la-paz.pdf>
- Martínez Restrepo, S., Pertuz, M. C. y Ramírez, J. M. (2016). *La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo*. https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/fedesarrollo_compartir/la-situacion-de-la-educacion-rural-en-colombia-los-desafios-del-posconflicto-y-la-trasformacion-del-campo.pdf

- Martínez, V. (2004). Teorías la guerra en el contexto político de comienzos del siglo XXI. en Murillo, I (Ed.), *Filosofía práctica y persona humana* (479492), Servicio de Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca. Ediciones Diálogo Filosófico. <http://www.ugr.es/~fmunoz/documentos/Teor%C3%ADas%20de%20la%20guerra%20Siglo%20XXI%20no%20endnote.pdf>
- Marulanda, M. (2017). *Cuadernos de campaña*. Farc-EP Editores.
- Mejía, M. (1964). *El día señalado*. Ediciones Destino.
- Mejía, M. (1972). *Al Pie de la Ciudad*. Destino (Ancora y Delfin, 362).
- Mejía, O. (2001). *Pensamiento de Guerra*. Ediciones el Fakir Ilustrado
- Melo, J. O. (1988). Colombia es un tema. *Credencial Historia*, (96). <http://www.jorgeorlandomelo.com/gaitan.htm>
- Mendoza, M. (2013). *Lady Masacre*. Editorial Planeta Colombiana S.A.
- Mendoza, M. (2016). *La melancolía de los feos*. Editorial Planeta, Bogotá.
- Méndez, N. y Casas, A. (2009). Educación para la paz, cultura política y cambio social: un análisis empírico del programa Aulas en Paz desde el institucionalismo cognitivo. *Revista Desafíos*, (21), 97-134. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/desafios/article/view/448>
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Laertes S. A. Ediciones.
- Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Editorial GRAÓ
- Mesa, E. (2009). El Frente Nacional y su naturaleza antidemocrática. *Revista Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 39(110), 157-184. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=151412842007>
- Ministerio de Defensa Nacional y Presidencia de la República. (2003). Política de defensa y seguridad democrática. <https://www.oas.org/csh/spanish/documentos/colombia.pdf>
- Mirón, M. D. (2004). Eirene: Divinidad, género y paz en Grecia antigua. *Revista Dialogues d'histoire ancienne*, 30(2), 9-31. https://www.persee.fr/doc/dha_0755-7256_2004_num_30_2_2678
- Molano, A. (2000). *Los años del tropel*. El Áncora Editores, Bogotá.
- Molano, A. (2020). *Cartas a Antonia. Las conmovedoras reflexiones y enseñanzas de un abuelo a su nieta*. Aguilar.
- Molano, A. (2001). *Desterrados*. Crónicas del desarraigo. El Áncora Editores, Bogotá.

- Molano, A. (2009). *Ahí les dejo los fierros*. AGUILAR, Colombia
- Molano, A. (2011). *Del otro lado*. El Áncora Editores, Colombia.
- Molano, A. (2016). *A lomo de mula*. Viajes al corazón de las FARC. Ediciones Aguilar, Bogotá.
- Molano, A. (2017). *De río en río*. Penguin Random House Grupo Editorial, Bogotá
- Moncayo, V. M. (2016). Más allá del Sí al Acuerdo Final. En S. Alvarado, E. Rueda y P. Gentili (Eds.), *Paz en Colombia: perspectivas, desafíos, opciones*. Clacso.
- Monroy, M. E., Cortés, D. S. y Cifuentes, R. (2016). La formación docente en tiempos de postconflicto: libro producto de investigación 2014-2015. (En dirección de Salcedo Casallas, J. R. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170914115320/Laformaciondocenteentiemposdepostconflicto.pdf>
- Moreno, E. A. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. *Revista de Facultad Artes y Humanidades* (2). doi: 10.17227/01234870.16folios105.129
- Moreno, E. (2017). Educación, conflicto y posconflicto en Colombia. *Revista Diálogos de Saberes*, (46), 125-142. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6260867.pdf>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <http://www.ideoassonline.org/public/pdf/LosSieteSaberesNecesariosParaLaEdudelFuturo.pdf>
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A,
- Muñoz, B. A., Meneses, A. L. y Londoño, M. C. (2010). *Configuraciones de poder en educación superior*. [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/338/Meneses_Oquendo_Alex_Nilson_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Muñoz, F. A., Martínez, C. y Jiménez, J. M. (2012). Phrónesis y praxis. Teorías y prácticas de la paz. En J. Abellán (coord.). *La praxis de la paz y los derechos humanos*. Joaquín Herrera Flores in memoriam (pp. 31-58). Universidad de Granada. <http://ipaz.ugr.es/wp-content/files/publicaciones/ColeccionEirene/eirene34/eirene34cap2.pdf>
- Muñoz, F. (2001). *La Paz imperfecta*. Granada: Instituto de la Paz y los Conflictos, Universidad de Granada. <https://www.ugr.es/~fmunoz/documentos/pimunozespa%C3%B1ol.pdf>
- Muñoz, F. (2007). *La paz, un anhelo público y político universal. Aportes históricos desde el Mediterráneo*. Universidad de Granada, 37- 71. <http://www.ugr.es/~fmunoz/documentos/pazuniversal.pdf>

- Muñoz, F. (2010). *¿Cómo investigar para la paz? una perspectiva conflictiva, compleja e imperfecta*. En: Todavía en busca de la paz: 1984-2009, XXV aniversario Fundación Seminario de Investigación para la Paz.
- Muñoz, F. y Molina, B. (2009). *Complejidad y conflictividad de la paz*. Editorial Universidad de Granada. <https://www.ugr.es/~mdiez/DOCUMENTACION/18.pdf>
- Muñoz, F. y Molina, B. (2010). Una Cultura de Paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos. *Revista Paz y Conflictos*, (3), 44-61. https://www.ugr.es/~revpaz/articulos/rpc_n3_2010_art3.pdf
- Murcia, N. (2009). Vida universitaria e imaginarios: posibilidad de definición de políticas sobre educación superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(1), 235-266. <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/226/110>
- Murcia Peña, N. y Jaramillo Echeverry, L. (2008). Investigación Cualitativa. “La Complementariedad”. Una guía para abordar los estudios sociales. Editorial Kinesis.
- Naranjo, J. C. (2010). *Emergencia de la educación, o ¿la educación en la emergencia? mirada a la educación como aporte en la edificación de ciudadanías emergentes en momentos de globalización*. [tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales]. <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/60/EMERGENCIA%20%20EDUCACION.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nieto, P. (2012). *Los escogidos*. Medellín: Sílabo
- Nussbaum, M. (2016). Una carta para el pueblo colombiano. En S. Alvarado, E. Rueda y P. Gentili (Eds.), *Paz en Colombia: perspectivas, desafíos, opciones*. Clacso.
- Observatorio de Violencia y Paz. (2018). 1° Informe de la Línea de Paz “Construcción territorial de la paz: polifonías y resistencias desde la ciudad de Manizales”. http://www.ucm.edu.co/wp-content/uploads/2019/03/Primer_Informe_L%C3%ADnea-Paz_7-dic.pdf
- Observatorio de Violencia y Paz. (2018). 1° Informe del observatorio “Hacia una emergencia social. Violencia, paz y reconciliación.” @ObservatorioVyP.
- Ocampo López, J. (2009). El maestro Orlando Fals Borda sus ideas educativas y sociales para el cambio en la sociedad colombiana. *Rhela*, (12), 13-41. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1513
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2017). *Informe de monitoreo Resolución 1325, Colombia 2017*. <https://www.dejusticia.org/publication/informe-de-monitoreo-resolucion-1325-de-naciones-unidas-colombia-2017/>

- Orozco, C. (2002). *¿Y ahora qué? El futuro de la guerra y la paz en Colombia*. Áncora.
- Ospina, J. (2010). La educación para la paz como propuesta ético-política de emancipación democrática. origen, fundamentos y contenidos. *Revista de Filosofía, Derecho y Política*, (11),93-125. <http://universitas.idhbc.es/n11/11-07.pdf>
- Ospina, W. (2016). *De La Habana a la Paz*. Penguin Random House Editorial, S.A.S.
- Padilla, M. y Ortiz, A. (2016). *Informe de investigación: una experiencia curricular en la formación docente para la paz y la reconciliación*. https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/443
- Pares Fundación Paz y Reconstrucción. (2017). *Informe N°2 ¿Cómo va la paz?* <https://pares.com.co/2017/07/18/ii-informe-como-va-la-paz/>
- Patiño, O. (2016). Ética de la guerra y de la paz en Colombia. *Revista Virtus*, (3), 7-16. <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/3030/Revista%20Virtus%20N%C2%B03.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Paz, E. J. y Díaz, W. N. (2019). Educación para la paz: una mirada desde la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. *Revista Innov.educ*, 19(79), 1-13. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v19n79/1665-2673-ie-19-79-171.pdf>
- Pécaut, D. (1991). Colombia violencia y democracia. *Análisis político*, (13), 35-50. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/74721/67473>
- Pedraza, H. I. (2016). *Educación para el postconflicto en estudiantes de educación media de la IED San Gabriel del municipio de Cajicá*. [tesis de maestría, Universidad Militar Nueva Granada]. <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/14800/PedrazaPedrazaH%C3%A9ctorIv%C3%A1n2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pérez, F. (2016). *El papel de la educación en el posconflicto*. Corporación Viva la Ciudadanía.
- Pérez de Maza, T. (2017). Murcia Peña, N. y Jaramillo Echeverry, L. (2da. Ed. 2008). Investigación Cualitativa. “La Complementariedad”. Una guía para abordar los estudios sociales. Colombia. *Educación en Contexto*, 3(6), 138-143. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6296692>
- Pérez, T. H. (2014). Colombia: de la educación en emergencia hacia una educación para el posconflicto y la paz. *RIIEP*, 7(2), 287-311. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/download/1959/2069>
- Píndaro. (2011). *Olímpicas*. Editorial Gredos S.A.
- Pineda, J.A. (2016). Antes del fin de esta guerra. En S. Alvarado, E. Rueda y P. Gentili (Eds.), *Paz en Colombia: perspectivas, desafíos, opciones*. Clacso.

- Posada Escobar, J. J., Briceño Alvarado, P. P., Munar Moreno, Y. A., Corredor Romero, N. C., y Rossi Rincón, J. P. (2018). Subjetividades políticas de paz en jóvenes de Colombia. *Revista Aletheia*, 10(1), 148-173. <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/466/261>
- Prieto, M. (1993). La práctica pedagógica en el aula: un análisis crítico. *Revista Educación y Pedagogía*, (4), 73-92.
- <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5624/5045>
- Programa de Alianzas para Reconciliación. (2018). *Mapeo de Jóvenes por Jóvenes*. http://www.acdivoca.org.co/wp-content/uploads/2018/03/construccion-de-paz-en-colombia-una-mirada-desde-los-jovenes_esp_final4.pdf
- Quevedo, P. A. y Herrera, O. R. (2018). *Caracterización del rol del directivo docente oficial en el marco del posacuerdo en dos regiones afectadas por la violencia en Colombia*. [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. [https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/35275/Tesis %20Maestr %C3 %ADa %20PDF.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/35275/Tesis%20Maestr%C3%ADa%20PDF.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ramírez, A. M. (2007). *Ser docente universitario: una búsqueda de sentido*. [tesis de maestría, Universidad de Manizales]. http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/488/Ramirez_Torres_Andres_Mauricio_2007.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Ramírez, A. (2018). Cultura de Paz en el País Vasco. Organizaciones pacifistas, medios de comunicación y ciudadanía. *Revista Paz y Conflictos*, 11(1), 253-272. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/7225/7035>
- Ramos, K. B. y López, L. E. (2017). *El papel de la educación en el proceso de reconciliación: pistas y acercamientos*. [Repositorio, Universidad de Manizales]. [http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/3011/Luz_Amparo_Garc %C3 %ADa _Lozano_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/3011/Luz_Amparo_Garc%C3%ADa_Lozano_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco elecciones sobre la emancipación intelectual*. Libros del Zorzal.
- Rawls, J. (2012). *La justicia como equidad. Una reformulación*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Recerca x Pau: Colección “Recerca x Pau”. (2010). *04 cincuenta años de evolución de la investigación para la paz tendencias y propuestas para observar, investigar y actuar*. Barcelona: Oficina de Promoción de la Paz y de los Derechos Humanos, Generalitat de Catalunya, 2010.
- Relgis, E. (1932). *La internacional pacifista*. Biblioteca Estudios.

- Renouvin, P. (1990). *La crisis europea y la primera guerra mundial 1904- 1918*. Ediciones, Akal.
- Restrepo, M. H. (2016). Paz que humaniza, fusiles que destruyen. En S. Alvarado, E. Rueda y P. Gentili (Eds.), *Paz en Colombia: perspectivas, desafíos, opciones*. Clacso.
- Restrepo, M. (2010). Educación en derechos humanos y paz: la experiencia colombiana. En IV Jornadas de cooperación iberoamericana Unesco, Uruguay. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191613/PDF/191613spa.pdf.multi>
- Restrepo, L. (2014). *Delirio*. Alfaguara.
- Restrepo-Pérez, O. E., Restrepo-Pérez, L. M. y Jaramillo-Ocampo, D. A. (2017). La formación: una apuesta por las pedagogías del encuentro. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(2), 83-100. <http://marcalyc.redalyc.org/pdf/1341/134154501006.pdf>
- Rettberg, A. (2013). La construcción de paz bajo la lupa: una revisión de la actividad y de la literatura académica internacional. *Revista Estudios Políticos*, 42, 13-36. <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r31409.pdf>
- Rettberg, A. y Quishpe, R. C. (2017). *1900 iniciativas de paz en Colombia. Informe Nacional. Caracterización y Análisis de las Iniciativas de Paz de la Sociedad Civil en Colombia*. (Informe Universidad de los Andes-Colombia, Conpaz y PASO Colombia). https://pasocolombia.org/sites/default/files/1900_iniciativas_de_paz_nacional.pdf
- Reyes Posada, A. (1987). La violencia y el problema agrario en Colombia. *Análisis Político*, (2), 30-46. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/73821>
- Ribera, R. (2006). La Guerra Fría. Breves apuntes para un debate. *Realidad*, 637-664. <http://www.uca.edu.sv/facultad/chn/c1170/la%20guerra%20fria.pdf>
- Ríos, J. (2017). El Acuerdo de paz entre el gobierno colombiano y las Farc: o cuando una paz imperfecta es mejor que una guerra perfecta. *Araucaria Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales*, 19(38), 593-618. 10.12795/araucaria.2017.i38.28.
- Ritzer, G. (1993). *Teoría Sociológica Contemporánea*. MacGraw-Hill.
- Roa, N. (2018). *Educación para la paz y procesos de paz*. Ediciones Unisalle. <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/23/>
- Rodríguez Alcázar, F. J. (2000). *Cultivar la paz: perspectivas desde la Universidad de Granada*. Editorial Universidad de Granada.
- Rodríguez, M. (2017). Currículum, educación y cultura en la formación docente del siglo XXI desde la complejidad. En *Revista Educación y Humanismo*, 19(33), 425-440. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2654>

- Rojas Rojas, L. y Castillo Gutiérrez, M. (2017). La práctica pedagógica y su incidencia en el contexto educativo. *Rastros y rostros del Saber*, 1(1), 60-72. <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/rastrosyrostros/article/view/9361>
- Rosero, E. (2007). *Los ejércitos*. Tusquets Editores.
- Rubio Castro, A. (1993). *Presupuestos teóricos y éticos sobre la paz*. (1ª ed.). Editorial Universidad de Granada.
- Ruíz, J. J., Martínez, M. y Burgos, D. M. (2017). Formación de maestros enfocada a la construcción de paz desde el reconocimiento y la justicia social. *Análisis*, 49(91), 359-380. doi: 10.15332/s0120-8454.2017.0091.05
- Ruiz, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial Universidad de Deusto.
- Salamanca, M. E. (2008). *Las prácticas de la resolución de conflictos en América Latina*. Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Salas, L. G. (2016). Conflicto armado y configuración territorial: elementos para la consolidación de la paz en Colombia. *Revista Bitácora Urbano Territorial*, 26(2), 45-57. <https://www.redalyc.org/pdf/748/74846551005.pdf>
- Salom, A. (2000). *Al pueblo nunca le toca*. Editorial Tercer Mundo.
- Sánchez, M. y Gamboa, R. (2012). La educación para la paz: una respuesta a las demandas sociales. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 12(23), 117-133. <http://146.83.132.99/index.php/dialogoseducativos/article/view/1064/1076>
- Sánchez, M. (2010). La educación para la paz en Colombia: Una responsabilidad del Estado Social de derecho. *Revista VIA IURIS*, (9), 141-160. <https://www.redalyc.org/pdf/2739/273919441007.pdf>
- Sánchez, V., Lara, J. M., Rodríguez, A. C., Santamaría, L. S. y Carranza, J. L. (2016). *Análisis del discurso en torno a los diálogos de paz*. Editorial Universidad Católica de Colombia. <https://publicaciones.ucatolica.edu.co/uflip/analisis-del-discurso-en-torno-a-los-dialogos-de-paz/pubData/source/logos-vestigium-3.pdf>
- Sandoval, C. (1997). *Investigación cualitativa*. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social.
- Sandoval, C. (1996). La formulación y el diseño de los procesos de investigación social cualitativos. <https://www.ugr.es/~erivera/PaginaDocencia/Posgrado/Documentos/DisenoInvestigacion.pdf>
- Sandoval, E. A. (2012). Estudios para la paz, la interculturalidad y la democracia. *Ra Ximhai* 8(2) 17-37. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46123366002.pdf>

- Sandoval, E. A. (2014). Educación, paz integral sustentable y Duradera. *Revista RAXIMHAI*, 10(2), 115-133. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46123366002.pdf>
- Sarmiento, F. (2013). Teoría y praxis en materia de paz. Aportes del CINEP a la configuración de un nuevo campo de estudios en Colombia. *Revista Ciudad Pazando*, 6(1), 7-26. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/cpaz/article/view/5334>
- Serrano, E. (2016). *¿Por qué fracasa Colombia? Delirios de una nación que se desconoce a sí misma*. Editorial Planeta, Bogotá.
- Serrano, C., Salmerón, F. y Serrano, H. (2011). Erso, Thánatos y Psique. Una complicidad triádica. *Revista Ciencia Ergo*, 17(3), 327-332.
- Sevilla, M. U., Tovar, L. M. y Arraéz, M. (2006). El mito la explicación de una realidad. *Revista Laurus*, 12(21), 122-137. <http://bdigital.ula.ve/storage/pdf/laurus/v12n21/articulo9.pdf>
- Silva, R. (2020). *Río muerto*. Editorial Alfaguara.
- SIPRI y FundiPau. (2019). *SIPRI Yearbook 2019. Armaments, disarmament and International Security*. SIPRI 2019 y FundiPau 2019. https://www.sipri.org/sites/default/files/2019-08/yb19_summary_es_0.pdf
- Soto, F. (1962). *La rebelión de las ratas*. Editorial Plaza y Janés S. A
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Tolstoi, L. (2003). *Guerra y paz*. Editorial Círculo de Lectores.
- Tortosa, J.M. (2003). Construcción social del enemigo. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 10(33), 177-195. <https://www.redalyc.org/pdf/105/10503308.pdf>
- Torres, M. (2010). *La siempreviva*. Editorial Tragaluz.
- Trejos, L. F. (2011). Comunismo y anticomunismo en Colombia durante los inicios de la guerra fría (1948-1966). *Tiempo Histórico*, 3, 85-103.
- Trejos, L. F. (2013). Colombia: una revisión teórica de su conflicto armado. *Revista Enfoques*, 11(18), 55-75. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4364027>
- Trujillo Franco, L. J y Cardona González, S. (2019). La educación rural en escenarios de paz y posconflicto. Un acercamiento al estado del arte. *Campos en Ciencias Sociales*, 7(2), 175-218. <https://doi.org/10.15332/25006681.4288>
- Tucídides. (2019). *Historia de la Guerra del Peloponeso*. Editorial Gredos

- Tünnermann, C. (2010). La educación permanente y su impacto en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 20-133. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299128587011.pdf>
- Ugarriza, L. (2013). La dimensión política del posconflicto: discusiones conceptuales y avances empíricos. *Revista Colombia Internacional*, 77, 141-176. <https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/18591/PDF36.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Unesco (2012). *Educación para la convivencia y la cultura de la paz en América Latina y El Caribe (514 RLA 1026)*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Educacion-Convivencia-Paz.pdf>
- Uribe, M. V. (2004). *Antropología de la Inhumanidad: Un ensayo interpretativo sobre el terror en Colombia*. Educativa S.A.S.
- Valencia, C. A. (2014). *Estado del arte de investigaciones en educación y democracia / generado / potenciado en / desde la maestría en educación de la universidad católica de Manizales, entre los años 2003 a 2012*. [tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales]. [http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/654/Carlos %20Alberto %20Valencia %20Canaveral.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/654/Carlos%20Alberto%20Valencia%20Canaveral.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Valencia, G. D. (2016). Violencia, conflicto armado y procesos de paz en las dinámicas indagativas de las ciencias sociales y humanas en Colombia. *Debates*, 74, 79-86. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/5191/1/ValenciaGerman_2016_ViolenciaConflictoarmadoProcesoPaz.pdf
- Valencia, G. D. (2017). Un balance de los estudios sobre la paz negociada en Colombia. *Revista Estudios Políticos*, 50, 205-215. <http://www.scielo.org.co/pdf/espo/n50/0121-5167-espo-50-00205.pdf>
- Valencia, I., Corredor, O., Jiménez, A.M., De los Ríos, J. C. y Salcedo, L. (2016). Pedagogía, educación y paz en escenarios de posconflicto e inclusión social. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(1), 126-140. <https://www.redalyc.org/pdf/695/69545978012.pdf>
- Vallejo, M. (2018). La paz, después de más de 200.000 muertos, para un país a pesar de sí mismo. *Civismo*, (477), 8-10.
- Vargas, A. (2016). Terminación del conflicto armado: se moviliza la sociedad colombiana. En S. Alvarado, E. Rueda y P. Gentili (Eds.), *Paz en Colombia: perspectivas, desafíos, opciones*. Clacso.

- Vargas, A. (1989). "Tres momentos de la violencia política en San Vicente de Chucuri" (De los bolcheviques del año 29 a la fundación del ELN). *Análisis Político*, (8), 33-47. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/download/74239/67082>
- Vásquez, J. G. (2011). *El Ruido de las Cosas Caer*. Alfaguara.
- Vega Álvarez, F. y Cano Pérez, M. J. (2018). *Arquitectura y lenguaje de la paz*. Editorial Universidad de Granada.
- Velásquez, E. J. (2007). Historia del paramilitarismo en Colombia. *História Sao Paulo*, 26 (1) 134-153. <https://doi.org/10.1590/S0101-90742007000100012>
- Velásquez, P. A. y Tangarife, L. A. (2019). Los maestros de escuelas rurales como agentes en procesos de postconflicto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(2), 180-207. [http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana15\(2\)_9.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana15(2)_9.pdf)
- Villamizar, D. (2017). *Las guerrillas en Colombia. Una historia desde los orígenes hasta los confines*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Villamizar, D. (1995). *Aquel 19 será*. Planeta Colombiana Editorial.
- Villamil, M. (2013). Educación para la Paz en Colombia: una búsqueda más allá del discurso. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 3(2), 25-40. <http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/ESPIRAL/article/view/460/389>
- Villamizar, J. (2016). Pedagogía para la convivencia y la paz: transformaciones que experimentan los docentes cuando vivencian la formación para la convivencia y la Paz. *Revista de Investigación, Administración e Ingenierías*, 4(2), 56-62. <https://doi.org/10.15649/2346030X.395>
- Villamizar, J. S. (2018). *Proyecto reconocer un acercamiento al cómo educar para la paz*. [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. [https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/36115/Juan %20Sebasti %C3 %A1n %20Villamizar %20Sandoval.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/36115/Juan%20Sebasti%C3%A1n%20Villamizar%20Sandoval.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Werner, J. (1957). *Paideia*. Fondo de Cultura Económica.
- Zalamea, J. (1964) *El sueño de las escalinatas*. Tercer Mundo, Bogotá.
- Zuleta, E. (1985). *La educación un campo de combate*. [Entrevista con Hernán Suárez]. <https://omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/educacion-y-democracia.pdf>
- Zuleta, E. (1995). La Educación un Campo de Combate. En *Educación y democracia un campo de combate*. Fundación Estanislao Zuleta.

- Zuleta, E. (2010). *Educación y democracia: un campo de combate*. Demòfilo. <https://omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/educacion-y-democracia.pdf>
- Zuleta, E. (2017). *El elogio a la dificultad y otros ensayos*. Editorial Planeta Colombiana S.A.
- Zirion, I. (2017). Críticas al modelo de construcción de “paz liberal” en contextos posconflicto en el África Subsahariana. *Revista Iberoamericana de Estudios de Desarrollo*, 6(2), pp. 28-47. http://publicaciones.hegoa.ehu.es/uploads/pdfs/330/Boletin_n%C2%BA50.pdf?1498822085

Sobre la autora y los autores

Manuela Vallejo Espitia

Estudiante de Doctorado en Educación, Universidad de Caldas, becada por el proyecto: BPIN 2022000100078: Formación de capital humano de alto nivel para atender las demandas territoriales de la región eje cafetero–Caldas, Antioquia, Quindío, Risaralda- Corte II. Magíster en Estudios Políticos, becada por el programa Colombia Científica, Manizales: Programa de investigación reconstrucción del tejido social zonas de posconflicto en Colombia. Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas. Correo: manuelavallejoespitia@gmail.com

Mario Hernán López Becerra

Administrador de Empresas de la Universidad Nacional sede Manizales. Magíster en Gestión Ambiental, de la Universidad Javeriana. Doctor en Paz, Conflictos y Democracia por la Universidad de Granada, España. Posdoctorado en Ciencias sociales, Niñez y juventud, Clacso. Profesor del departamento de Economía y Administración de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad de Caldas. Grupos de investigación: Comunicación, Cultura y Sociedad. Estudios socio económicos y problemas organizacionales. Manizales, Colombia. Correo: mario.lopez_b@ucaldas.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6265-5382>. Google Scholar: https://scholar.google.com.co/citations?user=RzQ_v1gAAAAJyhl=es

Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga

Profesor titular del Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Caldas. Líder del Grupo Investigación Maestros y Contextos (A Colciencias), Universidad de Caldas. Director de la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Ph. D. en Ciencias de la Educación. Posdoctorado en Narrativa y Ciencia. Escritor de varios libros y artículos científicos en el campo educativo, resultado de procesos

investigativos. Investigador principal del proyecto “Conciencia histórica del conflicto armado y capacidades políticas de los docentes en procesos de construcción de paz en la escuela. Convocatoria 872 de 2020. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4215-2267>, Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=xv2A28kAAAAJ>



Inteligencia jurídica en expansión

Trabajamos para
mejorar el día a día
del **operador jurídico**

Descubre el universo
de **soluciones jurídicas**

 atencionalcliente@tirantonline.com

prime.tirant.com/co/