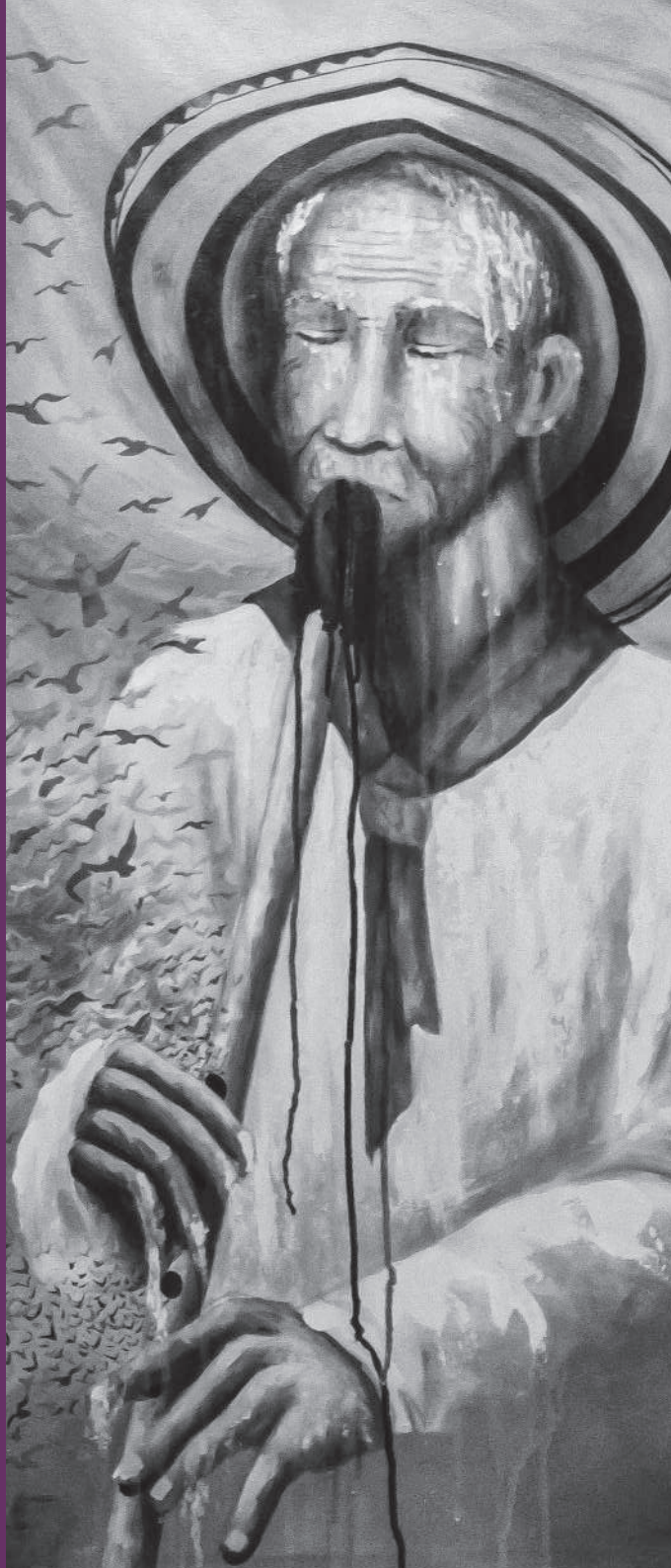


TEJIDOS EPISTEMOLÓGICOS DEL POSCONFLICTO

Javier Gonzaga Valencia Hernández
Consuelo Vélez Álvarez

| Editores académicos

Estudios de Paz y Posconflicto
Pedagogías e innovación para la Paz



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*

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

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*

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*

TOMÁS S. VIVES ANTÓN

*Catedrático de Derecho Penal
de la Universidad de Valencia*

RUTH ZIMMERLING

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

Procedimiento de selección de originales, ver página web:

www.tirant.net/index.php/editorial/procedimiento-de-seleccion-de-originales

Tejidos epistemológicos del posconflicto

Javier Gonzaga Valencia-Hernández
Consuelo Vélez Álvarez

Editores académicos



Catalogación en la fuente

Tejidos epistemológicos del posconflicto / Javier Gonzaga Valencia Hernández y Consuelo Vélez Álvarez, editores académicos. – 1. edición. – Bogotá: Tirant lo Blanch y Programa Colombia Científica; 2022.

187 páginas. – (Colección: Estudios de Paz y Posconflicto. Pedagogías e Innovación para la Paz)

ISBN: 978-958-52160-3-7

1. Construcción de la paz – Colombia. 2. Participación ciudadana. – Colombia. 3. Desarrollo comunitario. 4. Colombia – Condiciones sociales. 5. Alfabetización digital. 6. Desarrollo social. 7. Capacitación de docentes. 8. Educación – Colombia. 9. Educación tecnológica – Colombia. I. Valencia Hernández, Javier Gonzaga, editor académico. II. Vélez Álvarez, Consuelo, editora académica. III. Serie.

LC-HN310.Z9

303.6-DDC

Catalogación en publicación de la Biblioteca Carlos Gaviria Díaz

Este libro de capítulos 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 los proyectos de investigación: Hilando capacidades políticas para las transiciones en los territorios, código SIGP: 57729; Modelo ecosistémico de mejoramiento rural y construcción de paz: instalación de capacidades locales, código SIGP: 58960, Competencias empresariales y de innovación para el desarrollo económico y la inclusión productiva de las regiones afectadas por el conflicto colombiano, código SIGP: 58907; 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, código SIGP: 58950 y el proyecto transversal: Alianza interinstitucional, multidisciplinar, nacional e internacional en el aumento de la calidad educativa, científica, innovadora y productiva de las Instituciones Educativas de Educación Superior; 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.
- © Javier Gonzaga Valencia-Hernández y Consuelo Vélez Álvarez (Editores académicos). Javier Gonzaga Valencia-Hernández, Carlos Arturo Gallego-Marín, Juliana Santacoloma-Alvarán, Paula Tatiana Pantoja Suárez, William Orlando Arcila Rodríguez, Germán Albeiro Castaño Duque, Carlos Mario Ramírez Guapacha, Manuela Vallejo Espitia, Yésica Alejandra Marín Giraldo, Yasaldez Éder Loaiza Zuluaga, Alejandro Peláez Arango, Diana Patricia Quintero Lorza, Luis Felipe Londoño Rojas, Néstor Darío Duque Méndez - Autores
- © Javier Gonzaga Valencia-Hernández y Consuelo Vélez Álvarez - Editores académicos

Título: Tejidos epistemológicos del posconflicto

Coordinación editorial del proyecto: Carol Viviana Castaño Trujillo

Primera edición: Bogotá 2022

Colección: Estudios de Paz y Posconflicto

Serie: Pedagogías e innovación para la Paz

ISBN: 978-958-52160-3-7

ISBN *digital*: 978-628-95475-0-4

ISBN *e-pub*: 978-958-52160-9-9

Esta edición se realizó en coedición con:

Tirant lo Blanch

Calle 11 # 2-16 (Bogotá D.C.)

Tel.: 4660171

Email: tlb@tirant.com

Librería virtual: www.tirant.com/co/

Editor: Tirant lo Blanch

Coordinador editorial académico: Javier Gonzaga Valencia-Hernández

Diseño de colección: Editorial Universidad de Caldas / Programa Colombia Científica

Corrección de estilo: Tirant lo Blanch

Diagramación de páginas interiores: Tirant lo Blanch

Diseño de cubierta: Melissa Zuluaga Hernández

Diseño de separadores: Melissa Zuluaga Hernández

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

Introducción	21
---------------------------	-----------

Parte I

Tejidos para la construcción de paz	25
--	-----------

Capítulo 1

Comprensiones y tramas del sujeto-colectivo en contextos de paz territorial. . . .	29
---	-----------

Carlos Arturo Gallego-Marín

Juliana Santacoloma-Alvarán

Javier Gonzaga Valencia-Hernández

Capítulo 2

Conciencia histórica como apuesta para procesos de construcción de paz en el contexto escolar	49
--	-----------

Paula Tatiana Pantoja Suárez

William Orlando Arcila Rodríguez

Capítulo 3

La innovación social como instrumento de reconstrucción del tejido social: una mirada desde la educación y la participación ciudadana	71
--	-----------

Germán Albeiro Castaño Duque

Carlos Mario Ramírez Guapacha

Capítulo 4

El conflicto armado en Colombia	89
--	-----------

Manuela Vallejo Espitia

Yésica Alejandra Marín Giraldo

Yasaldez Éder Loaiza Zuluaga

Tejidos para la educación en contextos de conflicto 111

Capítulo 5

Caracterización de los territorios con mayor afectación del conflicto armado en Colombia 115

Alejandro Peláez Arango

Germán Albeiro Castaño Duque

Capítulo 6

Rendimiento académico en zonas urbanas y rurales afectadas por el conflicto armado 153

Diana Patricia Quintero Lorza

Luis Felipe Londoño Rojas

Néstor Darío Duque Méndez

Capítulo 7

Alfabetización digital en la formación docente y sus posibilidades para la construcción del tejido social 167

William Orlando Arcila Rodríguez

Alejandro Peláez Arango

Germán Albeiro Castaño Duque

Conclusiones 183

Sobre las autoras y los autores 185

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Peregrinación por la vida y por la paz, 4 de noviembre de 2020, Bogotá.	91
Figura 2. Población de víctimas por género.	120
Figura 3. Población de víctimas por limitación.	123
Figura 4. Grupos étnicos	126
Figura 5. Declaración de las víctimas por año	130
Figura 6. Declaración de las víctimas por año M.I.	131
Figura 7. Hogares desplazados.	133
Figura 8. Hogares desplazados por año	134
Figura 9. Hogares desplazados por año M.I.	135
Figura 10. Situación en salud	138
Figura 11. Superación en ingresos	138
Figura 12. Superación en vivienda	139
Figura 13. Superación en la educación	140
Figura 14. Superación en la alimentación	141
Figura 15. Hechos victimizantes por región	144
Figura 16. Índice de riesgo de victimización	146

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Aspectos y preguntas que surgen de la innovación social	73
Tabla 2. Consolidado y descripción de las entrevistas realizadas y de los sujetos entrevistados	105
Tabla 3. Población de víctimas por ciclo vital	122
Tabla 4. Población de víctimas por ciclo vital M. I.	122
Tabla 5. Población de víctimas por ciclo vital M. I..	124
Tabla 6. Población de víctimas-grupos étnicos	127
Tabla 7. Población de víctimas-grupos étnicos M. I.	128
Tabla 8. Hechos victimizantes	142
Tabla 9. Hechos victimizantes M. I.	145
Tabla 10. Valores de índice de riesgo de victimización M. I.	148
Tabla 11. Evaluación de comportamiento resultado global por áreas	160
Tabla 12. Evaluación de comportamiento resultado global por zonas	161
Tabla 13. Resumen estadístico resultado global	162
Tabla 14. Resumen estadístico por componente	163
Tabla 15. Componentes centrales en la alfabetización en medios digitales	177

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 Colciencias. 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 (tanto jurídico y político) sin precedentes en Colombia, cuya trascendencia va más allá de lo firmado en el Teatro Colón en noviembre de 2016¹.

¹ Véase, para profundizar sobre los acuerdos, la 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.

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 RUV².

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 senti-pensante. 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 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 convoca a través de Colciencias 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 (CTEL).

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 nueve entidades (Universidad Nacional de Colombia, Sede Manizales;

² Registro Único de Víctimas.

Universidad Autónoma Manizales, UAM; Universidad Tecnológica del Chocó, Diego Luis Córdoba; Universidad de Sucre; Universidad de Granada; Université de Strasbourg; Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM) 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 conectará el pensamiento científico con las particularidades de los territorios en tres departamentos: Caldas, Sucre y Chocó, y trece municipios³. 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 coconstrucción de estrategias de I+D+i multidisciplinares 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:

- 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.
- Fortalecer las capacidades políticas, educativas, productivas y ambientales de las comunidades rurales, mediante estrategias de desarrollo e innovación, multidimensionales, multidisciplinares e intersectoriales, que les permitan afrontar los nuevos retos que propone el contexto de posconflicto.
- Propiciar alianzas entre comunidades rurales, sector productivo e instituciones de educación superior (IES), que permitan implementar

³ Caldas: Manizales, Samaná, Marulanda, Riosucio; Chocó: Quibdó, Istmina, Condoto, Unión Panamericana, Bojayá, Riosucio; y Sucre: Sincelejo, Chalán y Ovejas.

procesos de transferencia de conocimiento y de tecnología, así como el incremento de productividad y sostenibilidad de las entidades participantes.

- 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 al enfoque de paz territorial.
- Fortalecer los indicadores de calidad I+D+i de las instituciones educativas 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 de 2016 puedan 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 con 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 Informativa 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 educativas 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. 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 con las que habitan, las 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 de 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; Université de Strasbourg y Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM.

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 y María Hilda Sánchez.

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: ccomprende_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 / Melissa Zuluaga Hernández.

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.

Introducción

La trama, la urdimbre y el tejido son metáforas que evocan la diversidad, la cooperación, la solidaridad, la fortaleza, la unidad. El tejido es diferente y es más que los hilos que lo componen, pero sin ellos no existiría. La trama y la urdimbre le dan sentido al tejido, lo enriquecen.

Los diferentes capítulos que componen este libro son una muestra de la trama, la urdimbre y el tejido de las voces y argumentos desde los diferentes grupos de investigación, investigadores, comunidades y territorios del programa de investigación *Reconstrucción del Tejido Social en Zonas de Posconflicto en Colombia*. El programa ha sido una experiencia de tejido con la diversidad disciplinar, territorial, cultural, institucional y de comunidades.

El propósito general del libro es 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. Además, se presenta un balance del estado actual de la conflictividad territorial en las regiones de Montes de María, el Pacífico Biogeográfico, el Alto Occidente y Oriente de Caldas, así también se identifican las capacidades, fortalezas y las brechas políticas, sociales, productivas, culturales, educativas y ecosistémicas que se deben tener en cuenta para que estos territorios transiten hacia la construcción de la paz estable y duradera en el marco del cumplimiento de los acuerdos de paz.

Metodología

Este libro es resultado de un trabajo en el que se desarrollaron diferentes procesos metodológicos en los que se articulan actores y sectores para consolidar los hallazgos que se presentan en cada capítulo.

Como unidades de análisis y de trabajo se tuvieron en cuenta documentos y, en algunos casos, resultados de los procesos adelantados con actores comunitarios y gubernamentales. Productos todos derivados de la aplicación de técnicas e instrumentos como entrevistas a informantes clave, grupos focales y revisión documental.

Procedimiento

Para llegar a los resultados de cada uno de los capítulos, los autores consolidaron la información correspondiente y la analizaron a partir de la estructuración de categorías y subcategorías que corresponden a los diferentes apartados que presentan y desarrollan. Así mismo, se realizó una búsqueda bibliográfica que hizo posible la profundización y la discusión necesaria para evidenciar las lecciones aprendidas y los nuevos aportes al área.

En la primera parte del texto los investigadores hacen los tejidos para la construcción de paz a partir de investigaciones cualitativas que indican diferentes interpretaciones y propuestas del vivir la paz en los territorios, en la escuela, con las comunidades, con los actores armados, con las víctimas. El primer capítulo, titulado *Comprensiones y tramas del sujeto-colectivo en contextos de paz territorial* pone en tensión el concepto de *sujeto*, que siempre se ha comprendido desde el individuo y la individualidad, no desde lo colectivo, y propone un abordaje de la problemática desde los saberes plurales para poder abordar una realidad también plural y compleja, sus implicaciones y oportunidades en una sociedad en transición hacia la paz y el posconflicto.

¿Qué posibles implicaciones puede tener la conciencia histórica en la formación de docentes? ¿Por qué pensar en los territorios socialmente vivos como eje para potenciar la formación de conciencia histórica? Son algunas de las preguntas sobre las que gravita la investigación presentada en el segundo capítulo, que

tiene un profundo sentido de ubicación espacio temporal de la formación de docentes como constructores de paz.

El tercer capítulo plantea que la innovación puede aportar, desde la educación y la participación, en la transformación del tejido social de los territorios fuertemente afectados por el conflicto.

El cuarto capítulo cierra la primera parte con una narrativa del conflicto armado que incluye las voces de sus actores: “aquellos que fueron Ares (dios griego de la guerra, del conflicto) en nuestro país, y de aquellos que también han sido Irene (personificación griega de la paz)”. Las voces narradas por los investigadores son fruto de entrevistas que se interpretan a partir del análisis del discurso frente a las representaciones sociales y la dinámica conflictiva que vive el país. Los hallazgos son perspectivas y comprensiones distintas, fuera de la institucionalidad y la homogeneidad analítica-comprensiva del conflicto armado colombiano.

La segunda parte del texto se teje en clave educativa, los “tejidos para la educación en contextos de conflicto” se abren con el capítulo quinto, titulado *Caracterización de los territorios con mayor afectación del conflicto armado en Colombia*, un documento de conocimiento del contexto necesario en cualquier investigación que pretenda abordar el estado del problema en el territorio y las apuestas para las soluciones. Se presenta un marco general en el que se visualizan aspectos de las regiones naturales de Colombia y se hace énfasis en los municipios de Quibdó, Unión Panamericana (Chocó), Chalán, Ovejas (Sucre) Marulanda y Samaná (Caldas), territorios donde opera el programa de investigación y el proyecto de alfabetización mediática informacional. El análisis de los hechos en el territorio se realizó con las diferentes bases de datos pertenecientes a entidades públicas y privadas, como La Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas del Conflicto y la plataforma de Red Nacional de Información⁴ —RNI—.

El panorama general de afectación que se describe en el capítulo quinto aporta el contexto general para revisar cómo se transformó el tejido educativo en razón del conflicto, tal como se hace en el capítulo titulado *Rendimiento académico en zonas*

⁴ La RNI es la instancia donde converge la información de la población víctima proveniente de las entidades comprometidas con la asistencia, atención y reparación integral a las víctimas del conflicto armado.

urbanas y rurales afectadas por el conflicto armado”, donde se analizan las cifras no mencionadas ni tenidas en cuenta, cifras relacionadas con las afectaciones al tejido educativo y a los jóvenes. En este capítulo se desarrolla un análisis comparativo del rendimiento académico en las Pruebas de Estado Saber 11 en las instituciones educativas de Manizales en los sectores rural y urbano y en el municipio de Samaná, el más golpeado por el conflicto armado en el departamento de Caldas. Los resultados muestran que en zonas de conflicto el rendimiento académico es bajo, similar al comportamiento de las zonas rurales.

Cierra la segunda parte del texto el capítulo séptimo, que contiene una propuesta de alfabetización digital en la formación docente y sus posibilidades para la construcción del tejido social. Es decir que, una vez conocida y reconocida la realidad nacional y local de las afectaciones al tejido educativo por el conflicto armado, se propone la coconstrucción con la comunidad educativa de un modelo de alfabetización mediática, con líneas de discusión que permitan analizar las relaciones posibles entre alfabetización digital y formación de maestros, al igual que las posibilidades de dicho campo para aportar a la reconstrucción del tejido social en los contextos educativos, de tal forma que se propicie el trabajo autónomo, el pensamiento crítico y la evaluación de los medios y fuentes de información, esto con el objetivo de mejorar la formación de los ciudadanos que hacen parte de la nueva sociedad del conocimiento.

En síntesis, el libro que presentamos a la comunidad académica es resultado de una investigación en la que convergen diferentes diseños metodológicos que van desde lo cualitativo a lo cuantitativo, siguiendo siempre el objetivo del programa de investigación: construir conocimiento para aportar a la transformación social en el posconflicto en Colombia. Las apuestas teóricas y los análisis que se hacen en los diferentes capítulos están encaminados no solo a analizar las causas y consecuencias del conflicto, sino que también buscan señalar las posibilidades de transformación del tejido social a partir de la participación de todos actores y considerando siempre las potencialidades de los territorios.

Javier Gonzaga Valencia Hernández
Director Científico

Consuelo Vélez Álvarez
Subdirectora de fortalecimiento científico

Parte I.

Tejidos para la construcción de paz





Los cuatro capítulos que integran este tejido son la excusa para poner en la escena discursiva las apuestas teóricas que ayudarán a comprender las diversas formas en que las comunidades, los educadores, la escuela, los actores del conflicto y las instituciones pueden resignificar los hilos que tejen la paz.

Los hilos que tejen la trama de la paz son de colores, hechos de las múltiples voces de los territorios, los individuos, los colectivos, los ecosistemas, las mujeres, los hombres, los niños y las niñas que habitan los campos colombianos y que han sufrido el conflicto armado.

Se requieren los colores de las múltiples disciplinas del saber académico y del diálogo con los sabedores de los territorios para entender, construir y reconstruir esas tramas de la diversidad y de la alteridad destruidas por el conflicto, que ha impuesto una sola visión del mundo.

En esta sección los autores invitan a los lectores y a los habitantes de los territorios a seguir tejiendo la trama de la vida en paz.

Capítulo 1

Comprensiones y tramas del sujeto-colectivo en contextos de paz territorial

Carlos Arturo Gallego-Marín
Juliana Santacoloma-Alvarán
Javier Gonzaga Valencia-Hernández

El Anti-Edipo lo escribimos a dúo. Como cada uno de nosotros era varios, en total ya éramos muchos. Aquí hemos utilizado todo lo que nos unía, desde lo más próximo a lo más lejano.

Hemos distribuido hábiles seudónimos para que nadie sea reconocible. ¿Por qué hemos conservado nuestros nombres? Por rutina, únicamente por rutina. Para hacernos nosotros también irreconocibles. Para hacer imperceptible, no a nosotros, sino todo lo que nos hace actuar, experimentar, pensar. Y además porque es agradable hablar como todo el mundo y decir el sol sale, cuando todos sabemos que es una manera de hablar. No llegar al punto de ya no decir yo, sino a ese punto en el que ya no tiene ninguna importancia decirlo o no decirlo. Ya no somos nosotros mismos. Cada uno reconocerá los suyos. Nos han ayudado, aspirado, multiplicado.

Gilles Deleuze y Félix Guattari (1972)

En este capítulo ensayamos la revisión y el ajuste contextual de algunos pensamientos acerca de *lo colectivo* para comprender sus tramas en el contexto de la paz territorial surgida de los acuerdos de paz en Colombia y, por supuesto, su protagonismo en la reconstrucción del tejido social, propósito central en el que

se inscribe el Programa. En esa ruta, vamos tras el rastro que permita visibilizar el tránsito por el que las ideas sobre esta expresión —*lo colectivo*— tan usada y manida, han ido y venido entre épocas, lugares y academias. Hemos seguido el método histórico-hermenéutico para comprender, a través de lenguajes y signos, realidades sociales en la denominada paz territorial. Asumimos la letra de los acuerdos de paz en la que *lo territorial* está indisolublemente unido al sujeto colectivo.

Pasaremos brevemente por discusiones teóricas que abordan *lo colectivo* en tanto fuente del devenir político y causa de estremecimientos del poder constituido. A *lo colectivo* también se hace referencia como motor de movimientos sociales que vienen con innumerables reclamos, desde los derechos colectivos hasta la afirmación categórica de que no se puede ser completamente individuo sin pertenecer a un colectivo o saberse parte sustancial del mismo.

En un segundo momento se aborda la cuestión de la paz territorial en tanto contexto-expresión que inspiró los acuerdos de paz con la guerrilla de las FARC-EP, hoy partido político, que aún no logra irradiar el espíritu de la implementación o la necesidad de pensar esa paz territorial como paso obligado para abordar una idea de reconstrucción del tejido social en el contexto del posconflicto colombiano.

Para cerrar parcialmente esta aventura epistemológica se plantean hallazgos y reflexiones que permiten seguir en el pretexto de leer las tramas de *lo colectivo* en el marco de un proceso complejo e incompleto de paz como el nuestro, y siguiendo siempre la máxima filosófica de Hannah Arendt: “lo que quiero es comprender”.

Acerca de lo colectivo

Lo colectivo ha sido referenciado como instrumento para frenar cambios políticos —cuando es movido por el *statu quo*—, asumir la guerra como salida a un conflicto —por la defensa del territorio o de intereses económicos en el caso de mercenarios—, disminuir la vigencia de los derechos —oposiciones desde las derechas—, consolidar pensamientos extremos de derecha o de izquierda como única vía de salvación o para fomentar el pensamiento crítico frente al poder constituido sin apelar propiamente a ideologías. Pueden encontrarse entre los llamados *colectivos* toda suerte de presiones de un lado y del otro, todas las

variedades de causas, tiempo y lugar; militancias en derechas e izquierdas, de extremos, de centro, en nombre de los derechos humanos o a favor de la guerra y, en general, su mención parece cargada de contenidos políticos, económicos, religiosos y sociales.

Pertenecer a un colectivo requiere reconocerse como *sujeto*. Pero el concepto de sujeto ya no se aplica al ser humano únicamente en tanto ser que conoce, sino en tanto ser que siente, que padece y que actúa en contextos específicos como el de conflictividad y el tránsito hacia la construcción de escenarios de paz (Cristancho, 2012, p. 1).

En el campo de las ciencias sociales el sujeto es la “categoría central de análisis de la acción social” (Gutiérrez, 2002, p. 32). En ese sentido sirve a nuestro propósito repasar algunas miradas en torno al sujeto.

El concepto de *sujeto* se usa para hacer referencia a lo que es cada uno de nosotros y para señalar la existencia particular de alguien, por ejemplo: persona, prójimo, individuo, ser humano, socio, tipo. Sin embargo, ninguna es más utilizada en disertaciones de este tipo, pues guardan connotaciones metafóricas específicas (Cristancho, 2012).

El concepto de *sujeto* empieza a ser usado en términos epistemológicos cuando se contraponen al *objeto*. Este concepto construido en la modernidad desde Descartes (1980) se abre paso en el pensamiento europeo y es la base no solo de la modernidad filosófica sino también de la modernidad económica propuesta por la naciente burguesía del capitalismo temprano, que requería “sujetos libres” para desarrollar sus postulados y, por supuesto, de la modernidad política ilustrada que promete “sujetos” libres e iguales. En este sentido se ha señalado que:

[...] gran parte de la de la historia del pensamiento occidental hasta bien entrado el siglo xx, tendrá como fin el desarrollo, el develamiento, el colocar en escena o la realización de dicha razón en la forma de sujeto y de subjetividad que son su forma moderna de ser. Dicho de otra manera, el sujeto y la subjetividad cartesianos, es decir, racionalistas, son el origen de todo conocimiento, de toda forma de ser. (Noguera, 2004, p. 159)

El sujeto colectivo sería entonces, para efectos de pensar la paz territorial, el origen de todo conocimiento del territorio, sus modos de ser, de sentir, de construir y deconstruir sus memorias y destinos, signados por más de cinco décadas de conflicto armado interno.

Por supuesto que se habla de un *sujeto in abstracto*. Pero ya entrado el siglo xx y con los antecedentes de Marx, Nietzsche y Dilthey, no resulta posible hablar de un *sujeto* alejado del mundo, sino determinado por su corporeidad, por las dinámicas sociales, por su historia; que no está enfocado únicamente en la “razón”, y que también en el plano de la sensación es un ser dinámico (Cristancho, 2012). En este sentido, las determinaciones históricas de violencia armada en los territorios, con todo y sus diferencias de modo y tiempo, marcan *lo colectivo* hasta el punto de tener que abandonar sus tierras por miedo a la muerte, dejando tras de sí sentidos y sentimientos difíciles de resignificar.

El *sujeto* pasa por un proceso que lo ubica en su condición particular: la subjetivación, que para efectos de nuestra interpretación se encuentra determinada por el contexto del conflicto armado y del proceso de paz plasmado en los acuerdos firmados por el gobierno y las FARC-EP (en algunos territorios, como los ubicados en el Chocó biogeográfico, aún conviven los deseos de paz con la violencia armada representada en al menos tres grupos). Tal subjetivación debemos entenderla como la forma a través de la que un individuo interioriza prácticas e ideologías de su contexto, la manera en que asume su cultura y se convierte en *sujeto*. Este es tanto agente, que puede agenciar acciones libres y autónomas, como paciente, que sufre y padece acciones que no dependen de él.

Cuando la subjetivación de un *sujeto* se instala en su comunidad, asume un rol, participa e interviene el contexto con los otros, alcanza su dimensión política. Cuando Aristóteles se refiere al hombre, lo ve desde su naturaleza comunitaria, el *ser* de lo humano es el *ser político*.

Para Arendt (2009) la búsqueda de sentido del *sujeto*, que somos nosotros mismos, como concepto contiene un problema, necesariamente tiene que objetivar al *sujeto*, “el primer requisito sería que hablara sobre un *quién* como si fuera un *qué*” (p. 24). Por supuesto que es muy inconveniente, la historia lo demuestra con cifras impresionantes.

No es viable entonces pensar nuestro concepto, *sujeto colectivo*, como una composición inalterable, esencial, eterna. Por el contrario, esta idea es cambiante, contingente, movilizadora del devenir, condicionada a una historia particular en un contexto e impulsada por la respuesta a las carencias del *colectivo*. Entonces, el *sujeto* es un arquetipo del pensamiento, una estructura maleable que puede ser adaptada a las circunstancias del acontecimiento cognoscible. La idea de *sujeto*, además, está en movimiento, su indefinibilidad parcial supone un camino incierto que mantiene abierta la posibilidad de nuevos tipos de relaciones.

Las perspectivas acerca del *sujeto* que nos ofrecen estos autores abren la posibilidad para pensar nuevas formas de constitución de identidades. Arendt en su idea de *la condición humana* piensa en *sujetos* anclados a unas formas básicas, la vida activa y la vida espiritual, que logran su realización en conjunto, pues es en la acción misma donde se tejen relaciones con el otro. Para los *sujetos* el tipo de lazos que se hilan en el entramado político devienen en pluralidad, y “Esta pluralidad es específicamente la condición de toda vida política. La pluralidad es la condición de la acción humana” (Arendt, 1998, p. 22).

La relevancia política de la que habla es una forma de lucha contra el poder constituido a partir de la resistencia a las imposiciones. Para realizar estas resistencias desde la acción política se debe agregar la necesidad de la interiorización de un *ser colectivo* que permita ir más allá del egoísmo que cerca al individuo en su esfera de influencia privada, olvidando que por fuera de aquella burbuja transitan actores que en algún momento romperán la comodidad de lo cotidiano, para enfrentar la crudeza de un mundo habitado por más individuos. Para Arendt (1998) el lugar donde empieza la conciencia política es la conciencia individual que se sabe parte de un todo.

En sus estudios acerca del *sujeto*, Foucault lo analiza en tanto parte del conocimiento, en sus modos de objetivación y en los “modos en que los seres humanos se transforman a sí mismos en sujetos” (1988, p. 5). A pesar de mostrar un concepto de *sujeto* sometido, Foucault hace evidente, además, que con el reconocimiento de esa condición las determinaciones son susceptibles de modificación, en tanto las condiciones históricas son fundamentales y estas son cambiantes. Foucault precisamente alienta las luchas por las libertades, aunque también reconoce que no podemos escapar totalmente a las formas de dominación.

No es casual que Foucault haya dedicado los últimos años de su vida a indagar en esta dimensión, llegando a afirmar que la “relación de sí” es uno de los puntos centrales de “resistencia al poder político”. Esta relación del sujeto consigo mismo, abandonada en la Modernidad, es la que permite a Foucault distinguir entre las formas de sujeción y las de subjetivación (Litvinoff, 2015, p. 56).

Hoy las conflictividades son más complejas y múltiples que hace dos siglos, el *sujeto* actual requiere de otras perspectivas, nuevas miradas como foco problemático. Agamben, en cambio, plantea desde el siglo xx, un escenario particular. Propone que, en las luchas del *sujeto* actual por su propia identificación, el nombrarse *sujeto* es ya un acto de dominación al cual solo escapará mediante un proceso de desidentificación que le permita construirse a sí mismo, ya no desde las limitaciones de una abstracción ajena. Nosotros decimos, desidentificarse como individuo para identificarse colectivamente en propósitos y metas comunes relacionadas con la vida digna.

El *sujeto colectivo* construye realidades por medio del lenguaje, ancladas e inspiradas en la carga histórica propia de territorios específicos (de paz y conflictividades propias del estar vivos) que contienen interpretaciones desde la identidad conjunta, pero con un profundo eco en la individualidad que conforma la masa⁵.

Lo colectivo

Lo colectivo, como dimensión inherente de lo humano, es una preocupación relativamente reciente para el pensamiento occidental. Aristóteles aseguró que es un componente de la naturaleza del hombre la predisposición y necesidad de estar unido a un grupo. Sin embargo, la idea de *lo colectivo* ligada a la naturaleza humana es determinista. Esta concepción pasará posteriormente por una teologización del conjunto de la raza humana que termina por evolucionar en

⁵ Para nuestros propósitos el término *masa* se usa sin el sentido peyorativo para referirse a un colectivo en el que una persona no se diferencia de otra, en tanto hacen parte de lo mismo sin por esto perder su autonomía individual.

un panteísmo cristianizado donde *lo colectivo*, como multiplicidad, coincide con la idea de Dios.

La finalización de las guerras de religión en Europa plantea una nueva idea de *lo colectivo* (s. xvii) según la cual, se reclama a los Estados en formación atender a quienes, en medio de los enfrentamientos de un lado u otro, lo perdieron todo. Se puede encontrar allí un germen de solidaridad que, luego en la *Declaración de derechos del hombre y del ciudadano* (s. xviii) plantea otra perspectiva: *lo colectivo* como idealización, como utopía. La Revolución Industrial (s. xix) ofrece otras miradas de *lo colectivo*, en las que, como clases sociales, segmentan la idea de acuerdo a su propio proceso alienante.

En el siglo xx *lo colectivo* adquiere mayor especificidad con la abolición de las colonias, al menos formalmente: establecimiento de la democracia como sistema político a escala global, reivindicaciones desde diferentes sectores de la sociedad; creación de identidades colectivas transmedia que superan las determinaciones espacio-temporales. Entonces, *lo colectivo* resulta ser expresión de causas y razones, contextos y situaciones.

Sin embargo, la idea de *lo colectivo* parece contener una paradoja. Mientras avanza por la historia, se hace cada vez más específica en territorios y tiempos situados y, al mismo tiempo, evidencia las brechas, los desacuerdos y las guerras como lucha de intereses diversos. También revela una enorme capacidad de reconstrucción constante del tejido social en sus propias maneras y formas de ver lo posible más allá de la devastación de la guerra.

Lo colectivo tiene historia, se narra a sí mismo, sus especificidades se soportan en una extensa red de intencionalidades particulares o comunes. Aunque está constituido por múltiples, podemos encontrar límites bien definidos que le dan identidad propia. Entonces decimos que *lo colectivo* es la convergencia de multiplicidad de individuos en puntos comunes, necesidades territoriales, entendido el territorio más allá del sentido geográfico, articulado a las condiciones históricas, políticas, culturales, tecnológicas, económicas, biológicas, comunicativas y afectivas. Tal convergencia revela un punto común en el contexto de una paz territorial en tránsito, que es, precisamente, asumir su coconstrucción en tanto política pública.

La reflexión respecto de *lo colectivo* pasa necesariamente por considerar “un cuestionamiento ya presente desde los clásicos: la relación entre individuo y sociedad” (Zemelman, 2006, p. 16). Entre el individuo y la sociedad existe una relación de interdependencia, donde la existencia de uno supone la del otro; es un tipo de relación en constante movimiento, dialéctica.

El punto central del autor es ir más allá de los dualismos modernos. Una mirada que se encuentre preconfigurada, cargada de pretextos, no podrá apreciar la riqueza de una situación que exige pensar, como lo afirma Zemelman, en clave de negación de los discursos reduccionistas que restringen la valoración de sentidos a una escala sin matices, por fuera de lo humano, y tildan de profano al que se atreve a tener una perspectiva alternativa.

No usamos *lo colectivo* como equivalente de *lo social*. Pero, aunque ambos son diferentes, comparten la cualidad de la pluralidad. Lo significativo en Zemelman (2006) es la singularidad, que aboga precisamente por entender *lo colectivo* como un *sujeto autónomo* a pesar de su constitución en átomos, en un proceso continuo de transformación:

[...] como un proceso constitutivo que puede expresarse en individuación y en la conformación de ciertas subjetividades sociales. Es evidente que, al disponer del concepto de “subjetividad social”, es necesario conducirse con cierta cautela, en tanto su acepción supone o eventualmente contiene una aporía. (Zemelman, 2006, p. 17)

Las *subjetividades sociales* de Zemelman parecen corresponderse con la idea de *lo colectivo*. No obstante, para pensar *lo colectivo* en relación con *subjetividades sociales* se requiere detenerse un poco en lo que implica la idea de *colectivo* como *sujeto autónomo*, es decir, encaminar la cuestión dando a *lo colectivo* un “continente” que lo faculte para tener pretensiones de *sujeto colectivo*.

Los *sujetos colectivos* no están en el mundo, se construyen en torno a un propósito arraigado y en un contexto específico. Pueden ser pensados como el movimiento constante de diferentes tipos de actores que pueden ejercer decisión o cuando menos opinión sobre un territorio. En este caso, el propósito en torno al cual se construyen los sujetos colectivos no es otro que el de restituir sus tierras, retornar

a su terruño, resignificar los contenidos de la paz territorial y construir puentes hacia la inclusión y la justicia social en todas sus manifestaciones y matices.

Podemos identificar a un *sujeto colectivo* cuando quienes lo conforman pueden narrarse a sí mismos desde un relato común a las partes que lo constituyen. Un *sujeto colectivo* es producto de un tipo especial de configuración, es un proceso de creación conjunta. Este hace parte de las “nuevas formas de subjetividad que posibilitan a su vez nuevas formas de vida cotidiana” (Estrada y Lizcano, 1999, p. 116). Es la integración de individuos y asociaciones por medio de un proceso combinado que involucra los siguientes elementos: análisis general del entorno, análisis del problema central, reconstrucción de la historia, discusión, diseño de proyectos, lanzarse a trabajar a la base social, evaluación del trabajo, sistematización, localización de luces y sombras, relanzamiento de los proyectos —generales y específicos— (Gallardo, 2013, p. 15).

Estos elementos concuerdan, precisamente, en la construcción de múltiples e integrales factores que hagan posible una paz territorial como política pública permanente y prioritaria en todas las gobernanzas posibles.

En la formación del sujeto colectivo capaz de construir y hacer vigentes los derechos de ciudadanía en el ámbito regional encontramos elementos para diferenciar un *agenciamiento colectivo* (Gallardo, 2013). Este no es fortuito ni espontáneo, es el culmen de una serie de acontecimientos que, en el caso colombiano, han estado marcados por el conflicto armado durante más de cinco décadas.

Lo colectivo refiere especialmente a una dimensión humana donde surgen las expresiones de la subjetividad, y esta, a su vez, constituye lo colectivo. No debe confundirse con la máxima que dice que “el todo es la unión de las partes”, pues en lo colectivo no se evidencia una sumatoria en tanto el resultado es diferente a la simple conjunción de los entes de una agrupación, *lo colectivo* adquiere por sí mismo la calidad de sujeto, pues moviliza agenciamientos particulares en una misma hoja de ruta, cuya centralidad es la reconstrucción del tejido social en contextos de paz territorial.

Al hablar de *sujeto colectivo* se debe tener presente la noción de justicia social en la medida que su conformación responde a necesidades o exigencias heterogéneas, estas son expresadas en formas de organización colectiva. Los *sujetos colectivos* tienden a configurarse en medio de panoramas de caos social:

[Por eso] los sujetos sociales generados en el enfrentamiento con los problemas derivados de la política económica, imaginan posibilidades e inventan docenas de formas y alternativas de cara a la crisis, que de manera policéntrica y plural tocan a la puerta de toda vida comunitaria. (Casanova citado en Jaidar, 2003, p. 54)

Paz territorial

La paz territorial es una idea que aparece en el escenario de debate público de Colombia con ocasión de los acuerdos de paz entre el Estado colombiano y las FARC-EP. En la mesa de negociación una de las grandes conclusiones logradas por todo el equipo, del gobierno y del grupo guerrillero, fue concebir el camino para reconstruir al país con especial atención en las zonas más afectadas por la confrontación.

La paz territorial es, en principio, una forma de contextualizar las acciones que se desarrollan en la etapa de transición política que viene después de los acuerdos. Por supuesto que al ser una idea tan reciente requiere de un tratamiento cuidadoso para no caer en extremos que lleven a una pérdida de legitimidad respecto al objetivo de su planteamiento.

También suele asociarse a un enfoque de aplicación de políticas públicas en zonas donde no había acceso al Estado por la presencia guerrillera y no un principio fundamental, como fue pensado para los *Acuerdos de La Habana*. La concepción aún es discutida en la academia, permanece el desacuerdo y las disquisiciones para definir el sentido que tiene la expresión.

Cuando se indaga acerca de la paz territorial es común encontrar un discurso pronunciado en la Universidad de Harvard por el entonces alto comisionado para la paz, Sergio Jaramillo. No obstante, su propuesta no difiere demasiado de las políticas públicas que ya son parte de la agenda nacional y que son insuficientes para mitigar las verdaderas causas del problema. No las de paz, inexistentes como iniciativa del gobierno 2018-2022. La propuesta estatal desde entonces se mantiene en descentralizar la gobernabilidad y acercar el Estado a las comunidades para reactivar las economías locales. En tal sentido, compartimos con ciertas reservas la idea de Criado de Diego (2017) según la cual el enfoque

de paz territorial está pensado para fortalecer la presencia estatal, antes que para reponer el tejido social en zonas afectadas por la guerra:

Resulta imposible hablar de *una* “paz territorial”; mejor resultaría más acertado hablar de “paces territoriales” (...) La primera exigencia de la paz territorial sería que no se partiera de forma prescriptiva de la división político-administrativa del espacio en Colombia, que no se corresponde necesariamente con las experiencias de relación social que definen el territorio. (pp. 58-59)

La materialización de la paz territorial debe ser concebida desde abajo, en el sentido en que imponer un concepto desde arriba a las comunidades es, a todas luces, desacertado. Por el contrario, es necesario que sean las comunidades, conocedoras del territorio y su historia, quienes propongan los caminos que este enfoque debería seguir.

Ahumada (2020) hace el recuento sobre algunas posiciones al respecto. La noción de paz territorial, centrada en la idea de que el fin del conflicto armado debe llevar al crecimiento económico y al incremento de la inversión extranjera, es cuestionada desde diversas perspectivas. Para García (2016), la paz territorial propuesta termina vinculando la finalización del conflicto armado con la libertad de empresa y la seguridad jurídica, lo que la convierte en un mecanismo para profundizar el modelo de desarrollo y no para cuestionar las estructuras que determinan relaciones sociales excluyentes. Mientras que Salcedo (2015) señala que el mantenimiento de una paz duradera requiere, entre otros puntos, revisar el modelo de desarrollo nacional y sus efectos sobre la inequidad del país, lo mismo que el ordenamiento territorial vigente. Debe contarse con alternativas a los cultivos de coca, para garantizar que se den opciones reales de sustitución que les permitan a los campesinos vivir dignamente.

Ramos (2016), por su parte, defiende la noción de una paz transformadora y participativa, aun cuando reconoce que concebir la paz desde la perspectiva liberal fue lo que permitió la salida política al conflicto armado, precisamente porque no se puso en discusión el modelo de desarrollo. Desde una perspectiva similar, Bautista (2017) propone trascender la lógica de la focalización neoliberal, generar un nuevo ordenamiento territorial, incentivar la participación social y comunitaria, y asumir la construcción social y la transformación del territorio en toda su diversidad.

Otro punto de discusión importante tiene que ver con el enfoque territorial. Umaña (2017) considera que ponerlo en práctica, tal como lo contempla el AF, plantea enormes dificultades, debido a que las políticas públicas están estructuradas con base en la división presupuestal por sectores, que desconoce el contexto territorial y limita la posibilidad de que este enfoque se concrete en programas y proyectos específicos de desarrollo. Frente a este mismo punto, Schejtman y Ramírez (2004, p. 9) cuestionan la visión que prevalece sobre el enfoque territorial y señalan que hay conflictos, tales como los motivados por la minería y los recursos naturales, que por su magnitud requieren de un enfoque más radical, un enfoque socioterritorial “que contemple el conflicto como elemento constitutivo de las relaciones sociales que construyen un territorio determinado” (Schejtman y Ramírez, 2004, p. 33).

En el mismo orden de ideas, frente al concepto de *paz territorial* con perspectiva crítica, González (2016) nos ofrece una revisión particular del tema para ampliar el debate:

[...] hay maneras muy diferentes de concebir qué se entiende por paz territorial y cómo implementar localmente los eventuales acuerdos. Para algunos, se trata de *llevar* el Estado a las regiones, para ir las introduciendo en la lógica tecnocrática de la burocracia del Estado central por medio de mecanismos formales de participación que no tienen en cuenta las dinámicas locales sino que solo pretenden *socializar* las decisiones tomadas desde el centro. Para otros, se trataría de *profundizar* la descentralización administrativa consagrada en la reforma constitucional de 1991, por medio del traslado de responsabilidades y recursos a las autoridades locales y regionales, con un mínimo control y supervisión desde el Estado central, lo que terminaría fortaleciendo el clientelismo de los gamonales locales y regionales. Mientras que algunos piensan que se trataría de fortalecer la autonomía de las organizaciones de la denominada sociedad civil de las localidades y regiones, sin mayor intervención de las autoridades y poderes informales existentes de hecho en localidades y regiones, que son descalificados como esencialmente corruptos. Esto traería consigo el peligro de organizaciones paralelas al Estado, una especie de paraestados de corte anarquista. Por eso, la paz territorial no puede consistir en la imposición de un modelo despolitizado de prácticas de “Buen Gobierno”, inspiradas en un modelo normativo abstraído de experiencias de países considerados modernos y aplicado desde el centro de manera

indiferenciada. Esta mentalidad centralizante parece asumir que el conflicto subnacional es un reflejo del conflicto de orden nacional. Por eso, supone que el acuerdo logrado en las cúpulas centrales puede trasladarse automáticamente a los ámbitos regionales y locales. (p. 18)

Hallazgos y reflexiones

El abordaje de *lo colectivo*, dado el momento histórico que vive el país, es pertinente para aproximarse a la comprensión de un contexto de *paz territorial*, lo cual permite el planteamiento de metas conjuntas y objetivos comunes y fortalecimiento de capacidades locales para la configuración de propósitos *colectivos*, si asumimos la acción de *lo colectivo* como presupuesto para la construcción de escenarios de *paz territorial* y *reconstrucción de tejidos sociales*. La comprensión de *lo colectivo* en el panorama sociopolítico de las transiciones en Colombia, entendido en el marco del proceso de paz con las FARC-EP, adquiere trascendencia como agente (*sujeto-dispositivo*) indispensable para la transformación social en territorios duramente golpeados por el conflicto armado interno. El eventual agenciamiento de un *sujeto colectivo* irrumpirá en lo ontológico trastornando las dinámicas de los dispositivos de poder, esto exige tener en cuenta que los acuerdos de paz fueron planteados como una expresión colectiva para ponerle fin a una guerra sostenida por más de 50 años, y donde el pueblo colombiano, representado en el gobierno, privilegió el diálogo por sobre la continuidad de la guerra fratricida.

Los hallazgos constituyen —en sí mismos— reflexiones, porque el pensamiento social no obedece a la iluminación o a la inspiración que hace posible la poesía, sino a las dinámicas surgidas de *lo colectivo* según contextos y procesos. Uno de estos es, justamente, transitar por los vericuetos de la paz territorial aún en construcción, y por un acuerdo de paz que el actual gobierno no ha implementado con la atención debida ni con el presupuesto necesario. El sujeto colectivo expresado en las comunidades chocoanas y sucreñas ha sido engañado tantas veces que la recuperación de confianza en lo público es muy lenta, mucho más que el avance de las desigualdades y los altos índices de necesidades insatisfechas. Una de las tramas encontradas tiene que ver con el hilo que mantienen las redes comunitarias. Aún sin la ventaja de la internet —porque en la mayoría de municipios y poblados del Chocó y de Sucre no funciona o es demasiado precario— las comunidades se las ingenian para mantenerse

informadas cuando las distancias no son muy extensas o la naturaleza no les es adversa por causa de hechos ambientales —derrumbes, desbordamientos de ríos, inundaciones, masacres, etc.—. Esa trama de comunicación permite alcanzar objetivos comunes, discutir propuestas para el territorio, conocer los movimientos que inciden o pueden incidir en la construcción-recuperación de la paz o en la reconstrucción del tejido social a través de procesos liderados por universidades y organizaciones, como la formulación de una política pública integral de transición hacia la paz en el marco del Programa y con una metodología I.A.P, que permite coconstrucciones colectivas de las que emergen ideas, proyectos, narrativas y procesos que posibilitan una ecuación en el tiempo: aprender haciendo y *diseñar* su propia condición de ser y estar en los territorios, pacífica y dignamente.

Otro hallazgo relevante lo constituye la importancia del reconocimiento. Cuando reconocemos al sujeto colectivo, comunidad u organización, logramos su atención y su participación se enriquece con sus narrativas, experiencias y aportes sustanciales a los procesos de política pública. Precisamente, el relato de *lo colectivo* parte del fracaso del paradigma individualista de la modernidad y propone un giro vital, al reconocer la especie humana como ser vivo que comparte el planeta con otros seres que actúan colectivamente de manera cooperativa y flexible. Aprender de los sistemas vivos (Capra, 1998) es una estrategia importante para que *lo colectivo* humano sea valorado en la estrategia de la paz territorial.

Ese reconocimiento que se registra como hallazgo y reflexión no puede quedarse en una mención de honor o en un nombrarse públicamente, ya que es, ante todo, un reconocimiento al proceso, a la vida narrada desde el dolor de la pérdida por el conflicto armado en el territorio, al despojo de sus tierras, a la siembra y la cosecha que lo significan todo, al desplazamiento sufrido y vivido y, también, a la posibilidad de regresar al campo, de volver por las raíces; como los árboles, que nada son si se les aparta de su rizoma creador y perpetuador de vida. Las tramas del dolor son resignificadas con la presencia activa del programa en los territorios y del proceso colectivo de pensarse el presente y el futuro próximo, en el marco de una política pública integral de transición hacia la paz.

Referencias

- Abramo, L. (1999). Debilitamiento y reconstitución de los actores colectivos. En *América Latina y la crisis-LC/L. 1239-P-1999* (p. 30). <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5961/S9900046.pdf?sequence=1>
- Ahumada, C. (2020). La implementación del Acuerdo de paz en Colombia: entre la “paz territorial” y la disputa por el territorio. Problemas del Desarrollo. *Revista Latinoamericana de Economía*, 51(200). <https://www.probdes.iiec.unam.mx/index.php/pde/article/view/69502>
- Alonso, O. (2004). La lógica de los actores y el desarrollo local. *Revista Pilquen*. Segundo Congreso Argentino de Administración Pública. Sociedad, Estado y Administración. Centro Universitario Regional Zona Atlántica. Universidad Nacional del Comahue. <http://www.asociacionag.org.ar/pdfcap/2/Alonso.pdf>
- Baraona, R. (1987). Conocimiento campesino y sujeto social campesino. *Revista Mexicana de Sociología*, 49(1), 167-190. doi:10.2307/3540431. <https://www.jstor.org/stable/3540431>
- Bautista Bautista, S. C. (2017). Contribuciones a la fundamentación conceptual de paz territorial. *Ciudad Paz-Ando*, 10(1), 100-110. <https://doi.org/10.14483/2422278X.11639>
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.
- Briceño, Y. (2010). La escuela de Frankfurt y el concepto de industria cultural. Herramientas y claves de lectura. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 16(3). Venezuela.
- Burton, M. (2004). La psicología de la liberación, aprendiendo de América Latina. *Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, 1(4).
- Cairo, H. y Ríos, J. (2019). Las élites políticas y la paz territorial en Colombia: un análisis de discurso en torno al Acuerdo de Paz. *Revista Española de Ciencia Política*, 50, 91-113. <https://doi.org/10.21308/recp.50.04>
- Calvillo, M. y Favela, A. (1995). Los nuevos sujetos sociales: una aproximación epistemológica. *Revista del departamento de Sociología, Sociológica*, 10(28). <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/677/650>
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Anagrama.

- Carrillo, A. T. (2009). Acción colectiva y subjetividad. Un balance desde los estudios sociales. *Revista Folios*, (30), 51-74. <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345941360004.pdf>
- Criado de Diego, M. (ed) (2017). *La paz en el territorio: poder local y posconflicto en Colombia*. Universidad Externado de Colombia.
- Dagfal, A. (2012). *Sartre y Lacan. La noción de sujeto como problema (1936-1949)*. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.academica.org/000-072/759>
- Daniels, A. (2015). La paz territorial en los Montes de María: retos y desafíos para su construcción. *Revista Palobra*, 15, 152-171. <http://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/palo-bra/article/view/841>
- De la Fuente, F. (2002). Los entes colectivos como sujetos del Derecho Penal: su tratamiento en el Código Penal. *Anuario de derecho penal y ciencias penales*, 55(1), 203-234. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1429562.pdf>
- De La Rosa, W. A. C. y Martínez, C. M. M. (2019). Infraestructura de paz. Construcción de paz territorial y procesos de desarme, desmovilización y reintegración en el marco de los acuerdos de paz entre el Estado colombiano y la guerrilla de las FARC. *Revista Adelante-Ahead*, 8(1). <http://www.unicolombo.edu.co/ojs/index.php/adelante-ahead/article/view/134>
- Durán Chaparro, P. (2014). Paz territorial sí, pero, ¿cómo? *Cien días vistos por CINEP*, (82), 26-30. https://www.cinep.org.co/publi-files/PDFS/20140901e.paz_territorial83.pdf
- Estrada, A. y Lizcano, C. (2011). Dimensión ética de identidades populares alternativas. La función del sujeto colectivo en la transición de las identidades de un grupo de mujeres populares en Santafé de Bogotá. *Psykhe*, 8(1). <http://psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/388>
- Farrán, R. (2014). El concepto de sujeto en Badiou y Lacan. *Revista de Filosofía Aurora*, 26 (38), 101-130. <http://dx.doi.org/10.7213/aurora.26.038.DS.05>
- Ferrer, F. (2016). Recordando a José Luis Sampedro. *Economistas sin fronteras*, (21).
- Galafassi, G. (2002). La teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y la crisis de la idea de la razón de la modernidad. *Contribuciones desde Coatepec*, (2), 4-21.

- Gallardo, L. (2013). *Formación del sujeto colectivo capaz de construir y hacer vigentes los derechos de ciudadanía en el ámbito regional*. Ponencia presentada en el seminario del CEAPE-SUJ, en Puebla, México. https://www.iberopuebla.mx/sites/default/files/informacion-adicional/descargas/formacion_del_sujeto_colectivo_gallardo_m_5.pdf
- Gentili, P. (2018). *Boaventura de Sousa Santos. Construyendo las epistemologías del Sur*. CLACSO.
- Giménez, G. (2018). *Materiales para una teoría de las identidades sociales*. <https://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Teoria%20de%20las%20identidades.pdf>
- González, F. (1993). Actores colectivos y modelos de conflicto en el estado de bienestar. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (63), 99-120. doi:10.2307/40183651. <https://www.jstor.org/stable/40183651>
- González, F. (2016). ¿Gobernabilidades híbridas o gobernanza institucionalizada en Colombia? Elementos para pensar la paz territorial en un escenario de transición. *Revista Controversia*, (206). [http://www.revistacontroversia.com/index.php?journal=controversia&page=article&op=view&path\[\]=406](http://www.revistacontroversia.com/index.php?journal=controversia&page=article&op=view&path[]=406)
- Gutiérrez Vera, D. (2003). El reverso del sujeto sociológico. *Estudios sociológicos xx*, (58). <http://aleph.academica.mx/jspui/bitstream/56789/24398/1/20-058-2002-0123.pdf>
- Gutiérrez, D. (2002) Figuras del sujeto (Dossier). *Íconos: Revista de ciencias sociales*, (13), 32-47. <http://hdl.handle.net/10469/2102>
- Hamlich, B. (2008). Actores colectivos en Marruecos. *Theomai*, (17), 89-97. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=124/12401707>
- Houtart, F. (2006). Los movimientos sociales y la construcción de un nuevo sujeto histórico. La teoría marxista hoy: problemas y perspectivas. *Pasos*, 125, 435-444. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Costa_Rica/dei/20120710033708/movimientos.pdf
- Inda, G. y Duek, C. (2007). Lectura de Marx: tras el concepto de clases sociales. *Revista Confluencia*, 3(6).
- Jáidar, I. (Comp.). (2003). *Convergencias en el campo de la subjetividad*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Korol, C. (2014). Creación colectiva de conocimientos: autonomía y creación de sujetos colectivos. *Autonomía y Autogestión*, 83. https://ilusionismosocial.org/pluginfile.php/981/mod_resource/content/1/creacioncolectiva.pdf

- Marqués, I. (2011). Génesis de la teoría social de Pierre Bourdieu. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (135).
- Marx, K. (1867). *El capital*. Editorial Progreso.
- Meneses, M. P. (2018). *Boaventura de Sousa Santos. Construyendo las epistemologías del Sur*. Clacso.
- Moreno Gaviria, M. A. y Tibaúza Rincón, J. (2018). *Paz territorial: un concepto en construcción* [Trabajo de grado]. Universidad Industrial de Santander, Escuela de Trabajo Social. <http://noesis.uis.edu.co/bitstream/123456789/1955/1/172431.pdf>
- Murillo Torrecilla, F. J. y Hernández Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55122156002>
- Noguera, P. (2004). *El reencantamiento del mundo*. PNUMA-Universidad Nacional Sede Manizales.
- Peces-Barba, G. (2001). *Los derechos colectivos. Una discusión sobre derechos colectivos*. Dykinson. https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/9768/derechos_Peces_2001.pdf?sequence=1
- Pérez Yruela, M., Wills, E. y A. Bravo Morán (2018). Estrategia de innovación para la gobernanza de la paz territorial. Una propuesta para el desarrollo rural con enfoque territorial en Colombia en el contexto de la aplicación de los acuerdos de paz. En Escuela Superior de Administración Pública (ESAP)-Goberna (eds.), *Gobernanza para la paz. Reflexiones, acciones y prospectiva desde la gestión pública* (pp. 12-52). ESAP-Goberna. https://www.researchgate.net/profile/Manuel_Yruela/publication/312628460_Estrategia_de_innovacion_para_la_gobernanza_de_la_paz_territorial_Colombia/links/588738b9a6fdcc6b791bfb68/Estrategia-de-innovacion-para-la-gobernanza-de-la-paz-territorial-Colombia.pdf
- Retamozo, M. (2006). *Esbozos para una epistemología de los sujetos y movimientos sociales*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9180/pr.9180.pdf
- Ríos Sierra, J. y Gago Antón, E. (2018). Realidades y desafíos de la paz territorial en Colombia. *Revista de Sociología*, 103(2), 281-302. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2361>
- Romero-Ramírez, A., Moreno Hernández, A., Jaime Molina, J., Castro Elejalde, I., Orozco Arévalo, K., de la Morena García, M. y Bohórquez Bello, C. (2015). Estrategias de comunicación para la construcción de paz territorial en el Magdalena Medio. *Revista Estrategia Organizacional*, 4, 9-20. <https://doi.org/10.22490/25392786.2128>

- Rossi, C. (2015). *Individuo, ser social y sujeto colectivo: conceptos fundantes del socialismo y la teoría social*. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <http://cdsa.academica.org/000-061/276.pdf>
- Rossi, C. (2016). Conceptos fundantes de la teoría social. *Revista de la Carrera de Sociología*, 6(6), 240-265. <https://publicaciones sociales.uba.ar/index.php/entramadosyperspectivas/article/view/1654/2172>
- Santos, B. D. S. (2001). Los nuevos movimientos sociales. *OSAL: Observatorio Social de América Latina*, (5), 177-188. <https://eg.uc.pt/bitstream/10316/44128/1/Los%20nuevos%20movimientos%20sociales.pdf>
- Sosa, E. H. (2002). *Actores Colectivos y el Trabajo Humano: el Diálogo Social en América Latina*. Pontifical Council for Justice and Peace. http://www.incasur.org/noticias/documentos/doc64_1.doc
- Vargas, G. A. y de Mendoza, R. H. (2017). Los retos de la “paz territorial”. *Documentos de Política*, 1. https://rndp.org.co/wp-content/uploads/2017/11/Doc_politica_Cider_No1.pdf
- Vilas, C. M. (2015). Actores, sujetos, movimientos ¿dónde quedaron las clases? *Sociológica*, (28), 61-89. <http://www.sociologiamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/669/642>
- Zemelman Merino, H. (2006). Pensar la sociedad y a los sujetos sociales. *Revista Colombiana de Educación*, (50), 14-33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4136/413635244002>

Capítulo 2

Conciencia histórica como apuesta para procesos de construcción de paz en el contexto escolar⁶

Paula Tatiana Pantoja Suárez
William Orlando Arcila Rodríguez

Preámbulo

Las reflexiones sobre qué es y cómo definir la *conciencia histórica* llevan implícita una reflexión sobre los compromisos de la formación docente y los aportes a la mencionada conciencia, no como una acción o serie de acciones específicas, sino bajo las posturas que asumen los docentes que enseñan a futuros docentes, en relación con retos y requerimientos de la formación de educadores colombianos. Esto no quiere decir que sea una exigencia aplicable exclusivamente a las

⁶ Este capítulo de libro es el resultado del trabajo desarrollado a través del programa de investigación Reconstrucción del Tejido Social en Zonas de Posconflicto en Colombia, código SIGP: 57579 con el proyecto de investigación “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”, código SIGP: 58950. Financiado en el marco de la convocatoria Colombia Científica, Contrato FP44842-213-2018.

necesidades y requerimientos del contexto laboral, pero sí sitúa posibles situaciones a las cuales deberá enfrentarse el profesional.

El presente texto se construye como una reflexión desde perspectivas teóricas y desarrollos investigativos propios en el campo de la formación docente, la enseñanza de la historia y las ciencias sociales y la construcción de paz como posibilidad emergente desde las relaciones ya establecidas. En este sentido, se realizó la selección de fuentes documentales y se llevó a cabo la triangulación teórica propia del contraste de fuentes, se pretende así aportar a la construcción de paz desde los escenarios que posibilitan la escuela como eje de formación interna, pero a la vez de apuestas sociales que trascienden a esta.

Es necesario comprender que para Rüsen (1994) la conciencia no es un recipiente vacío que deba llenarse con la historia, pues la conciencia histórica podría desarrollarse como conocimiento histórico con el fin de ayudar al surgimiento de habilidades lógicas de orientación. No existe, entonces, una única manera de aportar a la formación de la conciencia histórica, identificar una posibilidad de enseñarla —si es que puede enseñarse— implicaría una determinación en las posibilidades de orientación de la vida humana. Lo que sí es comprendido por docentes y estudiantes es lo referente a la postura asumida por el formador de educadores, las incitaciones que realiza dentro y fuera del aula, lo que aporta de manera significativa a la conciencia y la orientación histórica de los futuros docentes.

Si la conciencia histórica implica compromiso con la realidad, trasciende, por lo tanto, a quienes estudian y aprenden historia, y se integra a todas las profesiones y campos de acción. Esta situación otorga al docente un carácter de, podría expresarse, obligatoriedad, pues es el profesional llamado a formar todas las profesiones y campos del conocimiento humano, y si no asume compromisos desde su vida con esta realidad que lo invita a participar y transformar, existen menos posibilidades de despertar esta necesidad de conciencia en los diferentes contextos.

En la enseñanza de la historia puede y debe conectarse el estudio del pasado y del presente con el *aprendizaje del futuro*, no desde posturas deterministas, sino como elementos inseparables de la construcción social: “Como historiador me preocupa siempre el futuro: ya sea el futuro tal como ya ha nacido de algún pasado anterior, o tal como es probable que nazca del continuo del pasado y el

presente” (Hobsbawm, 2004, p. 118). La construcción del futuro y la intervención social son dos aspectos inseparables de las ciencias sociales y de su enseñanza.

En este sentido, debe tenerse en cuenta que la temporalidad histórica es también el futuro que está por decidir, reflexión que también hace parte de los lineamientos curriculares para las ciencias sociales:

Las utopías forman parte del objeto de estudio de las ciencias sociales, lo que no puede decirse de las ciencias naturales; y las utopías desde luego tienen que basarse en tendencias existentes. Si bien ahora tenemos claro que no hay certeza sobre el futuro ni puede haberla, sin embargo, las imágenes del futuro influyen en el modo en que los seres humanos actúan en el presente. Los conceptos de utopías están relacionados con ideas de progreso posible, pero su realización no depende simplemente del avance de las ciencias naturales como muchos pensaban, sino más bien del aumento de la creatividad humana y de la expresión del ser en este mundo complejo. (MEN, 2002, p. 78)

Esta podría ser, para muchos, una visión poco real y aislada de las limitaciones políticas y culturales impuestas desde las relaciones dominantes. Pero asumir una postura de aceptación total de la realidad es contradictorio a la movilidad misma de las comunidades humanas comprendidas a lo largo del tiempo, como lo plantea Freire:

La desproblematización del futuro, en una comprensión mecanicista de la historia, de derechas o de izquierdas, lleva necesariamente a la muerte o a la negación autoritaria del sueño, de la utopía, de la esperanza. En la comprensión mecanicista y, por tanto, determinista de la historia, el futuro ya se conoce. La lucha por un futuro ya conocido a priori prescinde de la esperanza. La desproblematización del futuro, con independencia del nombre de quien se haga, es una ruptura con la naturaleza humana, que se constituye social e históricamente. El futuro no nos hace. Somos nosotros quienes nos rehacemos en la lucha para hacerlo. (Freire, 2006, p. 67)

Paul Ricoeur (2000) propone que el hacer la historia, en el sentido de narrar críticamente, equivale al sentido de proyectar un futuro. Se es fiel a la memoria en la medida en que, a través de la verdad de la historia crítica, se descubren

nuevas posibilidades en el pasado. Aunque no se pueden borrar los hechos del pasado, se puede reinterpretar el sentido de los mismos, porque este no está fijado de una vez para siempre.

Desde allí, la Historia, la historicidad y la problematización del tiempo permiten reconocer que la experiencia no parte desde el sujeto individual, sino que desde los escenarios vividos en otros tiempos y lugares son posibles habilidades como la formación ciudadana y política, la empatía histórica, el reconocimiento del otro. Entonces la Historia que se enseña tiene un sentido que supera la memorización y el conocimiento factual sobre el pasado, adquiere una serie de intencionalidades formativas diversas y complejas donde la experiencia histórica y las formas de construcción de conocimiento histórico se materializan en proyección del tiempo pasado hacia la comprensión de realidades presentes e imaginarios de ideas hacia el futuro, quizá en la línea del tejido social hacia la construcción de paz.

Tiempo vivido, tiempo aprendido: relaciones para formar la conciencia histórica

Partir de la premisa de Kant sobre las formas *a priori* del conocimiento humano como el tiempo y el espacio, sin las cuales no podría comprenderse nada en el mundo, es una base fundamental para los estudios en Historia, puesto que el interés de los estudios del pasado se da a través de los cambios y las continuidades que a lo largo de las construcciones tiempo-espaciales; donde el mismo Husserl plantea la conformación del tiempo como una continuidad a través de rupturas, precisamente a través de la ruptura de la conciencia individual, donde la impresión, la retención y la protección constituyen los protoactos de la conciencia del tiempo, es decir, el pasado, el presente y el futuro como categorías inherentes de la vida humana, mucho más cuando esta conciencia es una construcción colectiva y conforma categorías de análisis histórico, donde se trabaja con los intentos de retención humana.

El tiempo transcurre con o sin la conciencia que los hombres puedan tener sobre el mismo, pero es la capacidad humana de reflexionar sobre este la que les hace partícipes y críticos de su propio mundo, la que les da un lugar en la construcción cultural y la que les permite identificar al mundo como algo más allá de las condiciones inmediatas de subsistencia, como una construcción basada entre

las construcciones grupales y las percepciones subjetivas de las personas que no pueden dejar de reconocerse como seres naturalmente temporales.

Ahora bien, estos referentes requieren de un contraste con los aportes teóricos respecto a las construcciones y concepciones de la psicología, que relaciona la conciencia como conocimiento que posee el ser humano de sí mismo y de su entorno. Esto tiene una fuerte influencia de los adelantos psiquiátricos como un estado cognitivo no abstracto que permite la interactuación, interpretación y asociación con los estímulos externos, denominados *realidad*. En esta relación, la conciencia del hombre está compuesta por todo aquello que se conoce y con lo cual ha estado en contacto durante las experiencias de su vida y, por ende, tiene un carácter inherentemente histórico.

En un intento por dialogar con las propuestas de carácter psicológico se relacionan las categorías de estudio del psicoanálisis con la propuesta del historiador alemán Jörn Rüsen (2011), donde cada una de estas categorías podría analizarse con su referente conceptual:

- **Subconsciente:** allí se encuentran todas las experiencias del pasado que, aunque no se apliquen de manera intencional, sí explican el lugar del sujeto dentro del colectivo y le otorgan validez a la propia existencia.
- **Conciencia:** la acción dinámica que permite entender el presente, las relaciones y dinámicas que afectan a la vida de las personas y que le dan sentido a la vida cotidiana.
- **Superconciencia:** para el psicoanálisis este es un estadio de desenvolvimiento superior que comprende la capacidad de reflexionar sobre aquello que no ha sucedido, es decir, la capacidad para reunir las dos categorías anteriores en aras de construir opciones que aunque no han sucedido pueden suceder a partir de las orientaciones de ambas construcciones teóricas.

La intención no es igualar ambos niveles de estudios, sino relacionar diversos conceptos que aporten a las relaciones teóricas para conceptualizar la conciencia de la historia y sus implicaciones en la formación del futuro docente de Historia o Ciencias Sociales. Es evidente entonces que, la pregunta por el ser temporal y la incidencia de la comprensión de las categorías del tiempo no es reciente, pero sí debe convertirse en un pilar de trabajo para quienes se dedican al estudio de

la Historia y su enseñanza en los diversos niveles educativos, bajo la concepción del rol social de esta disciplina, defendido por el *Manifiesto por la defensa de la historia*, donde cientos de docentes e historiadores del mundo, liderados por Carlos Barros, han defendido una historia comprometida con la sociedad, con la formación política y que busque la construcción de ciudadanías participativas y críticas.

El análisis del tiempo responde por lo general a procesos educativos de carácter formal, sin embargo, en la praxis cotidiana de las dinámicas temporales se puede reconocer que la cultura forja la vida del individuo desde su nacimiento y le convierte en un sujeto social perteneciente a unas condiciones en el tiempo y el espacio. Podría pensarse que, en primer lugar, se *vive* o experimenta el concepto de tiempo y posteriormente se *racionaliza* esta experiencia y se elabora su concepto.

Lo anterior se puede comprender con mayor facilidad al pensar las vivencias y los aprendizajes sobre el tiempo de los niños y niñas. La vida social es siempre un acontecer cronológico basado en las experiencias y oportunidades que ofrece la cultura. Los conceptos complejos temporales como velocidad, espacio o número se materializan y aprenden de manera inherente al desarrollo humano, en tanto la vida de las comunidades está marcada en horas, días, meses o años, solo por nombrar algunos propios de la cultura occidental actual, pues hablar de eras, períodos o estaciones es otra manera de aprender vivencialmente el tiempo. Involucrar el aprendizaje del tiempo implica entonces:

La comprensión de la relación entre el tiempo subjetivo y el medido, que se relaciona gracias a la comprensión de otras dimensiones del concepto de tiempo —sucesiones cronológicas, duración, cambios en el tiempo, semejanzas y diferencias entre el presente y el pasado— y del vocabulario del tiempo. (Cooper, 2002, p. 23)

Es vital comprender que los sujetos son históricos solo por pertenecer al mundo social y cultural, sin embargo, parece existir una ruptura de esta premisa al momento de enseñar y aprender este tipo de saberes, situación que de algún modo pareciese romper la posibilidad de comprender situaciones propias del devenir presente-pasado-futuro que propone la conciencia histórica, pues al negar al sujeto la posibilidad de utilizar el saber en aras a sus propias construcciones y lo que puede hacerse con ellas, se crea una ruptura que podría traducirse en

términos educativos con la apatía generalizada que parecen sentir los estudiantes hacia el estudio de la historia.

Este tipo de reflexiones no son nuevas ni exclusivas del campo de la psicología, pues el mismo Dilthey se refirió a las relaciones entre experiencia e Historia, incluyendo como una de las consecuencias del enaltecimiento de la conciencia histórica las relaciones entre pasado-presente, y situando las experiencias como punto de partida para comprender a los otros, si bien, este no es el único fundamento para la interpretación histórica (Jay, 2009, p. 273). Estas reflexiones también fueron estudiadas en el campo histórico, tal como lo hizo Collingwood:

La historia debería ser un pasado viviente, un pasado que al no ser un acontecimiento meramente natural, sino un producto del pensar, puede reactualizarse del presente y en esa reactualización ser conocido como pasado (...) la historia no se basa en un error filosófico ni es un modo de experiencia, sino una parte integrante de la experiencia misma. (Collingwood, 2000, p. 158)

La conciencia histórica reconoce el valor de este tipo de relaciones entre Historia y experiencias, por lo cual se podría inferir que cada persona posee de algún modo un tipo de conocimiento empírico sobre la temporalidad histórica, al interactuar en un espacio cultural específico. Sin embargo, no por el hecho de pensar *en tiempos* se piensa sobre *el tiempo* y su complejidad, allí es donde la conciencia sobre las dinámicas a través de las estructuras de organización temporales posibilita la interiorización real de un fenómeno histórico y la interpretación que puede darse sobre el mismo.

Para Rüssen (2007) la conciencia histórica es la suma de las operaciones mentales con las cuales los hombres interpretan la experiencia de evolución temporal de su mundo y de sí mismos, de tal forma que puedan orientar intencionalmente su práctica en el tiempo. Se habla de una historia viva, en términos de comprender que es operativa para las acciones culturales de la praxis vital actual, que se compone de todos los elementos de la condición humana, donde lo cognitivo juega un papel trascendental, pero no exclusivo, puesto que la historia se hace y se interpreta por sujetos que no solo piensan, sino que tienen elementos más complejos en su relación con la sociedad y sus propias emociones.

Bajo esta postura se habla entonces de la conciencia histórica como integradora de tres dimensiones: 1) Dimensión política: formas de dominio. La rememoración

histórica tiene una función genuinamente política de legitimación, forma de una consciente construcción y cuidado de las tradiciones; 2) Dimensión estética: representa desde lo estético una actividad de imaginación. La fuerza imaginativa de la conciencia no se aleja de la experiencia histórica, sino que conduce a ella. Las opciones de futuro en sí mismas son producto de una actividad creadora; y 3) Dimensión cognitiva: se vincula principalmente a través de la ciencia histórica en términos de la coherencia de contenido, la flexibilidad de la experiencia histórica y las normas para su interpretación. Estas son operaciones metódicas que garantizan la validez académica de los estudios históricos.

Las tres dimensiones constituyen un sistema de coordenadas que otorga una función práctica a la memoria histórica para llegar al entreveramiento de los tres elementos entre la interpretación del pasado, la comprensión del presente y la perspectiva de futuro. Esta postura se relaciona directamente con los postulados freirianos sobre la historia: “El pasado nunca pasa, tal como el sentido común entiende el pasar. Lo fundamental no es que el pasado pase o deje de pasar, sino el modo crítico, despierto, con que entendamos la presencia del pasado en los procedimientos del presente” (Freire, 2006, p. 85).

Se debe precisar que no se pretende determinar las dimensiones de la conciencia histórica propuestas por Rüsen como construcciones alejadas entre sí, pues en muchos casos se presentan elementos que convergen en más de una de ellas y actúan desde lo político-cognitivo o estético-político, como parte de la comprensión integral de fenómenos y situaciones propias de los estudios de la temporalidad. Sin embargo, existen evidencias sobre la comprensión de la conciencia histórica que se relacionan de manera más evidente con una otra dimensión y que, por tanto, pueden involucrar prácticas diversas dentro de las aulas de clase, todas ellas apuntando a la formación de conciencia histórica, pero nunca direccionadas bajo un mismo camino.

¿Qué posibles implicaciones puede tener la conciencia histórica en la formación de docentes?

Es importante establecer algunas reflexiones producto del trabajo realizado en torno a la conciencia histórica en los procesos de formación y el ejercicio docente.

Las categorías de teoría sustantiva que surgieron a lo largo de la propuesta: problematización, contexto de realidad y relaciones temporales permiten aportar a la didáctica de la historia y la formación de docentes en ciencias sociales, al pensar en las intencionalidades sociales, culturales de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje de la historia: que sin determinismos ni propuestas únicas se analice la importancia de estas en la manera de concebir los futuros, escritos en sí mismos en plural, bajo el respeto por la diversidad y la no determinación de una alternativa de tipo económico o político.

Las bases entre lo didáctico y lo disciplinar deben potenciar en los futuros profesores, en el transcurso de su formación universitaria, elementos que aporten desde diversos caminos a la formación de conciencias históricas pluralizadas y que no se estandarizan bajo una única postura metodológica de enseñar y aprender historia. Los futuros maestros están obligados a tener conciencia histórica, a ser profesionales comprometidos con la realidad, pues nadie va a tener conciencia histórica si ignora la realidad y es incapaz de problematizarla, explicarla y comprenderla; pues ahí no hay conciencia, no hay compromiso y mucho menos posibilidades de transformación en las prácticas sociales que configurarían el futuro.

La sociedad reclama, sin duda, la formación de grupos con mayor nivel de análisis de su sociedad, que comprendan cómo la política impregna todos los espacios de la vida humana, donde exista articulación entre la crítica y las opciones de crecimiento y transformaciones sociales. Allí las ciencias sociales como área formal de la enseñanza obligatoria deben responder a las comunidades, pues ¿cuál es la intención de que un ser humano se comprenda como ser en el tiempo y en el espacio? ¿La intención de saber tiene incidencias en la vida de un ciudadano o ciudadana del mundo? La Historia como ciencia de los hombres y mujeres en el tiempo es transversal a la vida de cada individuo dentro de su contexto y por esto analizar la conciencia histórica como eje de la formación del futuro docente requiere tener en cuenta la complejidad de la cultura humana, que solo se explica a través de los cambios y continuidades.

La responsabilidad de enseñar la multiplicidad de las acciones humanas, de los alcances de diversa índole que los grupos han alcanzado, de las maneras en que podemos y debemos transformar el espacio y que la verdadera competencia social está en ese *saber hacer*, es decir, en las maneras en que potenciamos aquello que

fuiamos y somos con aquello que podemos ser. Aunque el objeto de estudio de la historia es sin duda el pasado, nosotros estamos en el presente y estos presentes están preñados de futuros, razón por la cual ni el historiador ni el profesor de historia pueden desligarse de las dinámicas que movilizan la vida humana en el juego pasado-presente-futuro, no bajo la gastada premisa de no repetir sus errores, sino bajo el enfoque de aportar desde nuestra propia historicidad a las intenciones de construcción ciudadana y las necesidades que el mundo hace a quienes intentan interpretar y enseñar a interpretar nuestro acontecer en el tiempo.

Una apuesta por la conciencia y el territorio como ejes para la construcción de paz

Las categorías desarrolladas a lo largo del escrito tienen como punto de encuentro proponer apuestas teóricas en torno a la formación de docentes en ciencias sociales a partir de las relaciones entre la conciencia histórica y la enseñanza de la historia regional. Este capítulo es un cierre-apertura, en términos de Morin, pues se convierte en una posibilidad de pensar diferentes cuestiones que surjan para el trabajo de docentes en diferentes espacios y contextos, en aras de defender la importancia de la formación en ciencias sociales y la historia como partes vitales de la formación humana y los asuntos didácticos y educativos.

Un llamado a las conciencias desde territorios con historias vivas: una apuesta por la paz

¿Por qué pensar en los territorios socialmente vivos como ejes para potenciar la formación de conciencia histórica? Para responder este cuestionamiento es importante recordar las nociones de Santos (1990) al referirse a las relaciones espacio-tiempo y abordar de esta manera lo regional como perspectiva histórica con múltiples posibilidades, puesto que el conocimiento del espacio como categoría universal se incluye en el conocimiento del espacio como categoría histórica y viceversa.

Pero el espacio no es vivido ni sentido de la misma manera por todas las comunidades, pues la experiencia temporal está delimitada por elementos de carácter cultural que hacen parte de la memoria y la historia incorporadas, permitiendo poner las formas y expresiones de las memorias que se llevan dentro. La relación con la memoria está atenta a la relación del individuo como actor social con el mundo cultural que lo contiene y también al trabajo sobre ese objeto de estudio, o sea, a las alusiones que hace la historia incorporada sobre los contenidos de ese mundo colectivo que alberga el individuo. Por la historia incorporada se aprehende el mundo social bajo las posturas de Bourdieu y se realizan los ejercicios de la memoria por los cuales se rutiniza e incorpora la cultura (Nates *et al.*, 2004).

Pensar en las regiones como objeto de estudio histórico implica desestructurar el límite político o natural, pues la complejidad de las relaciones humanas y las dinámicas que otorgan al espacio en las construcciones culturales no tienen sentido de la misma manera que las regiones establecidas por los estamentos de planeación nacional ni las divisiones territoriales producto de decisiones administrativas de los gobiernos. En consecuencia: “estudiar una región significa penetrar en un mar de relaciones, formas, funciones, organizaciones, estructuras, con sus más diversos niveles de interacción y contradicción” (Santos, 1996, p. 46).

Esta referencia, que es solo una ejemplificación de las muchas que podrían realizarse, permite identificar la complejidad al abordar la región en términos históricos y la riqueza de estos estudios como posibilidad de comprender las transformaciones de los humanos a través del tiempo y el espacio, como proceso donde lo único constante es el cambio, que establece relaciones de cercanía o distancia con territorios, que aunque separados o unidos desde las directrices político-administrativas, presentan elementos culturales y determinan, por ende, percepciones, ideologías y prácticas de vida.

Otro caso que podría resultar interesante dentro de esta concepción dialéctica de las regiones fronterizas es el que identifica la conformación cultural del denominado Gran Caldas⁷, pues, aunque los intentos generalizadores de las narrativas históricas

⁷ Gran Caldas o Viejo Caldas es la toponimia con la cual se delimitan los territorios actuales de los departamentos de Risaralda, Caldas y Quindío, aunque los estudios de historia regional muestran

le han circunscrito exclusivamente como parte de los procesos de colonización antioqueña⁸, al analizar las relaciones de frontera con la conformación geográfica y cultural de los territorios, es interesante comprender las situaciones de poblaciones dentro de procesos de colonización caucana, tolimenses o de las zonas del altiplano cundiboyanense, lo cual relaciona la historia de la gran región caldense como parte de un territorio diverso, pluriétnico y pluricultural, que debe ser estudiado más allá de los procesos de colonos antioqueños, sin decir que estos no sean importantes o representativos dentro de las narrativas históricas.

Siguiendo a Santos podría entonces señalarse que, el dinamismo regional, como parte real de la vida humana, se desarrolla a través de diferentes tipos de duración y está sujeto a permanentes posibilidades y transformaciones del entorno como acción intencional de las comunidades humanas:

El paisaje está formado por los hechos del pasado y el presente. La comprensión de la organización espacial, como de su evolución, solo se torna posible mediante una cuidadosa interpretación dialéctica entre las formas, la estructura y las funciones a través del tiempo. (Santos, 1996, p. 54)

Estas posturas implican como hecho vital pensar en relaciones regionales que no niegan la posibilidad de comprender otros aspectos de la historicidad y permiten otros sentidos. La globalización, fenómeno innegable para la mayor parte de las comunidades del planeta, ha permitido la creación de conciencias cada vez más

que se integra el sector del norte del Valle del Cauca. En esta vasta región, que hoy agrupa al antiguo Caldas y norte del Valle, existen muchas zonas con profundas diferencias entre sí: norte de Caldas, región minera, resguardos indígenas, zona cálida del oriente, valle del Risaralda, el Quindío, norte del Valle y otras. Numerosos factores contribuyeron a darle unidad económica, social y cultural a la región: las vías de comunicación, el comercio y el café, entre otros. De este modo el desarrollo de las fuerzas productivas, como consecuencia del fenómeno de colonización, produce diferenciación y especialización de las actividades, lo que conduce al mercado de aldea y al crecimiento de los pueblos integrando la región a la vida nacional (Valencia, 2000).

⁸ La colonización antioqueña fue un fenómeno expansivo de población que marcó un hito social y económico en el siglo XIX, implicó la aparición y fundación de centros urbanos y la consolidación de lo que hoy conocemos como el Eje Cafetero. Esta expansión geográfica hizo que antiguos departamentos como Antioquia y el Gran Caldas dieran lugar a nuevos departamentos y al crecimiento demográfico de otros.

particulares de sociedad y modos de vivir, en aras de las mismas búsquedas de expresiones de identidad para los sujetos. Estas relaciones se ven sujetas con la memoria y permiten comprender la afirmación de Prat:

Para que la llamada *Memoria histórica* llegue a ser provechosa e inspiradora de aprendizajes, el requisito fundamental es que sea verificada y pensada a través de la historia [...] Trabajar la memoria histórica con los estudiantes es un reto de gran interés didáctico: la combinación de lo micro y lo macro considerados holísticamente. (Prat, 2010, p. 3)

En la dinámica de los regional y lo local se desarrollan las dinámicas de construcción identitaria. La región es, entonces, el efecto de un proceso de estructuración social que articulando tiempo y espacio concentraría disímiles procesos sociales, este conjunto implica una territorialización de las relaciones histórico-sociales. El espacio es el espacio de cada tiempo, el espacio como categoría histórica es el propio de los objetos, su significado, su contenido y las relaciones entre ellos que mudan con la historia.

La era de la globalidad es también un reto para la localidad y la región, exige crear nuevas interconexiones que permitan reconocer relaciones históricas entre lugares y contextos que antes podían parecer no afectarse mutuamente. Esta situación no puede negarse en la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia, pues permite otorgar nuevos sentidos a su enseñanza dentro del reto en la formación del ciudadano global, término basado en las ideas sobre ciudadanía de Cortina (1997) y que, a su vez, es un puente entre los múltiples significados culturales que debe otorgar la globalización, fenómeno que supera lo netamente económico.

Este caso es representativo en un territorio como el colombiano. Colombia es un país de regiones, pluriétnico y pluricultural, no es un país de departamentos, Colombia es un país de región, pero la región cultural, la región económica y digamos, la región étnica, formas de región que hacen parte de los procesos de consolidación de un país entero. El respeto y la valoración de las regiones como integradoras de los lugares de existencia, los cuales no solo se estudian como operación intelectual, sino como hecho sensible, permiten comprender y relacionar los lugares de memoria (Halbwachs, 2004) y los espacios que se

construyen en el sentir, el pensar y el vivir de los sujetos, y que hacen parte de su identidad impuesta o también de su identidad consciente.

Conciencia histórica para la paz como posibilidad a partir de la región

Los lugares de experiencia se convierten en espacios de realidad para el sujeto social, realidad que se construye por un devenir histórico que el sujeto, en compañía del colectivo, tiene la posibilidad de replantear. Entonces, formar conciencia histórica en estos lugares de experiencia podría resultar vital no solo dentro los retos del aprendizaje, sino en la búsqueda de sentidos para la vida misma. Esto no quiere decir que bajo otras relaciones espaciales analizadas desde la temporalidad no pueda o deba apuntarse a la formación de conciencia histórica, pero siguiendo la postura de Rüssen sobre la orientación de la historia en la vida humana y la problematización como ejes en la interacción entre pasado, presente y futuro puede visualizarse una mayor conectividad a partir del concepto de experiencia temporal, bajo el cual la región juega un papel esencial.

El sentido de la historia se relaciona con los asuntos precondicionados de los espacios sociales en los cuales interactúan los sujetos, las posibilidades que crean en ellos mismos y las relaciones generadas con otros territorios:

Sense must have attributes that connote some pre-given entities, an “objectivity” that limits the arbitrariness of creative subjective sense-making, anchoring such subjectivity securely in “earthly” ground, supporting its head, which is creative autonomy, but grounding its feel in reality. Not until then can it be plausibly argued that a reconstructive subjectivity is endowed with a pre-given entity of sense which is mediated with the former in such a way that subjectivity’s source of sense also provides access of historical experience. (Rüsen, 2010, p. 24)

La intencionalidad de orientación de la vida humana como eje para el estudio de la historia representa una relación espacio-temporal, pues la vida humana implica pensar o materializar transformaciones en un territorio, que bajo la perspectiva fronteriza de región, implica dinámicas, intercambios y posibilidades. Orientar las

acciones humanas desde las relaciones de la temporalidad desarrolla lo que podría denominarse como competencia hermenéutica⁹ que, en términos de Gutiérrez (2010) fundamentado en Gadamer, permite comprender de manera integrada los elementos que componen la existencia, con el fin de crear *horizontes*, es decir, el posible campo de visualización sobre las posibilidades de transformación y acción que se pueden ejercer desde la comprensión de las relaciones temporales, en aras de construcción de alternativas futuras y, por tanto, formar conciencia, puesto que:

Concientizar es educar para leer el mundo; es poner a los grupos en posibilidades y situación de realizar una lectura crítica de la realidad que nos circunda. No basta con estar sufriendo pasivamente una realidad, hace falta dar paso a la malicia de la crítica, a la desconfianza de la percepción espontánea. Saber objetivar el mundo mediante el distanciamiento, supone el primer paso en orden a poder reflexionar sobre él. Lo “evidente” desaparece cuando se formula la crítica. Sin embargo, el contenido del pensar crítico no es el mundo en cuanto tal, sino la relación que mi conciencia establece con el entorno. (Sanz, 1988, p. 119)

Comprender el conocimiento como potencialidad del desarrollo de la crítica de carácter emancipatorio permite otorgar al sujeto una comprensión de su realidad social, pues sus decisiones se toman como base en lo predeterminado, pero bajo la visualización que posibilita pensar el futuro, tal como lo propone Freire (2006), como posibilidad y no como determinación, es decir, del constante desequilibrio sobre el mundo y las relaciones de cambio y permanencia en la

⁹ Hans Georg Gadamer (1900-2002) es considerado el padre de la hermenéutica filosófica contemporánea. La hermenéutica o arte de la interpretación es antiquísima, se remonta a los orígenes de la escritura y a la necesidad de encontrar el sentido de los textos. La hermenéutica filosófica es el arte del entendimiento que consiste en reconocer como principio supremo el dejar abierto el diálogo. Se orienta a la comprensión, que consiste ante todo en que uno puede considerar y reconsiderar lo que piensa su interlocutor, aunque no esté de acuerdo con él o ella. Es un saber peculiar: lo mucho que queda por decir cuando algo se dice. La culminación sería llegar a ponerse de acuerdo. Gadamer insistió en que la peculiaridad de la hermenéutica filosófica que él se esforzó en desarrollar radica en poner de relieve el carácter fundamentalmente móvil de la existencia, que es lo que constituye el carácter específico y finito del ser humano y abarca la totalidad de la experiencia humana.

Historia. Estos elementos no pretenden crear un caos frente al indeterminismo y la incertidumbre, sino que permiten pensar y sentir el contexto social como algo que se encuentra allí, pero que no siempre ha sido de la misma manera y no tiene que ser así en el futuro. La conciencia histórica se fundamenta en el principio de problematizar, y para ello se requiere pensar en la posibilidad de transformación humana, en una realidad siempre transformable y, así pueda sonar utópico, en el sueño de las transformaciones:

En lo referente a la estructura de la conciencia en estado estacionario de no-equilibrio, la configuración de saberes se mantiene en orden por fluctuación, ajustándose y reajustándose [...] En tal ubicación, podría darse también la negación a aventurarse en otros territorios, incluso, sabiéndose que en ellos las proposiciones funcionan o podrían ser realizables. Hay una resistencia a abandonar un estado estacionario cualquiera, por temor a perder la seguridad, más cuando el tejido cultural y social tiene tendencias conservadoras en sus bases ideológicas. (Gallego, 1997, p. 89)

La comprensión histórica enseña a pensar en la transformación de aquello de la vida humana que es en apariencia fijo, les enseña a las personas que las estructuras que les rodean han sido hechas y vueltas a hacer una y otra vez, enseñando que los seres humanos viven en la Historia (Kealey citado en Giroux, 2006).

Este tipo de relaciones pueden ser importantes en cualquier estudio de narrativas históricas, analizadas desde los diálogos entre la temporalidad humana propuestos desde la conciencia histórica, ¿por qué entonces apostar a la región? Siguiendo el concepto de *horizonte* (Herrera, 2010) como ámbito de visión que abarca lo visible para un sujeto desde determinado punto, es posible argumentar que los horizontes a pensar y construir parecieran tener mayor posibilidad de potencializar al estar inmersos en espacios de sentido colectivo y memoria, que aunque cuentan con un carácter impuesto como lo son también el asunto nacional o global, poseen una diversidad de sentido por hacer parte vital del transcurrir de las personas dentro su medio y en el cual establecen relaciones humanas. Pensar lo cercano no solo convoca a una reflexión cognitiva, sino a una perspectiva emocional de la cual los estudios históricos no están libres, por cuanto el territorio es un lugar que no solo se piensa, sino que se vive con la *piel social* propuesta por Connerton.

Es importante reconocer que estas posturas pueden relacionarse, a primera vista, con regionalismos o diferenciaciones marcadas entre grupos y sujetos, que lejos de generar comprensión y vivencia en la sociedad diversa y pluralizada, segmenten y jerarquicen de modo tal que no resulta posible aceptar la alteridad y los modos de vida diferentes¹⁰. Es decir, se puede pensar que formar conciencia histórica desde lo regional puede involucrar identidades extremas, situación que la misma Historia ha demostrado genera caos y atrocidades entre los seres humanos. La conciencia histórica sí apunta a la formación de identidades, pero *identidades constructivas*.

Voces de la historia que convocan a las identidades de construcción y diversidad

La identidad ha sido quizás el argumento más reiterado para fundamentar la necesidad de enseñar historia, y es importante retomar elementos del pasado dentro de la vida de los seres humanos. El desarrollo de la identidad como elemento impuesto por los órdenes sociales hace parte de todas las comunidades, independientemente de la identificación a partir de símbolos, íconos y valores. La intención de este apartado es sostener dos ideas básicas en relación con la conciencia histórica como posibilidad desde lo regional: en primer lugar, adjuntar al concepto de identidad el calificativo de *constructiva*, como parte de una postura transformadora de las sociedades y la educación y, en un segundo momento, argumentar la necesidad de pensar las identidades construidas de manera consciente por los sujetos que hacen parte de un colectivo, bajo la premisa de que no siempre la identidad impuesta es la identidad sentida y, por tanto, consciente.

La construcción de la identidad está ligada a la memoria, ya sea una memoria impuesta por las condiciones y prácticas habituales o la memoria sobre la reflexión de estas mismas; en ambos casos la identidad es importante como

¹⁰ Quizás uno de los ejemplos más reconocidos en torno a las identidades extremas sea el caso de la Alemania nazi, en donde a partir de una serie de ideas influenciadas por la conciencia grupal, se generó el rechazo a todo tipo de diferencias, principalmente aquellas de carácter étnico y religioso. La intención no es detallar los sucesos acontecidos durante la Segunda Guerra Mundial, pero sí traer un ejemplo que sustenta la idea expuesta en el párrafo.

elemento orientador de la vida humana y resulta vital tanto en las acciones que buscan afirmar como negar o transformarla, debido a que son representaciones y manifestaciones que no pueden desligarse del contexto. Este tipo de reflexiones se relacionan con la postura de Scott:

La experiencia sirve de fundamento a una política identitaria según la cual diferencias entre sus componentes son producto de la falta conciencia o del oportunismo. Se supone que la experiencia es una descripción veraz de sistemas cerrados de dominación y opresión, y que el conocimiento es siempre reflejo de una experiencia objetiva. Esta es justamente la versión que deseo poner en tela de juicio, sustituyéndola por una noción de experiencia entendida una lectura teorizada que se hace posible, aunque no inevitable o especialmente, en virtud de la propia relación con las instituciones y discursos dominantes. (Scott citado en Jay, 2009, p. 289)

Pensar la identidad a partir de relacionar pasado-presente-futuro como parte del devenir permite no solo visualizar en la historia el cúmulo de saberes que deben aprenderse para conocer la propia identidad, sino que, adicionalmente, permite identificar que estos saberes son tan variables y complejos como la propia vida, donde los héroes y líderes, sin dejar de ser importantes en las narrativas identitarias, son solo el rostro de los cambios generados por los colectivos sociales, sin los cuales jamás podrían pensarse las transformaciones que se reconocen como hitos históricos. Esta percepción podría generar, incluso, que el mismo sujeto se sienta como un verdadero actor social, ante la comprensión de la historia como una construcción plural, no individualizada.

La identidad solo puede constituirse en la rememoración y, por lo tanto, a partir de la experiencia, pero no solo de nuestra propia experiencia, de la experiencia vivida personalmente, sino en la experiencia del otro (Mèlich, 2001). El otro no es únicamente el sujeto que se encuentra presente y en el presente, el otro, o los *otros*, son también esos reflejos de las narrativas históricas que muestran y enseñan a sujetos de otros tiempos y espacios, pero que comparten la condición de humanidad y, que, por tanto, permiten puntos de encuentro en la construcción de identidades, que posiblemente no nieguen al otro, sino que entiendan en su diferencia la búsqueda individual de los sujetos en su devenir de vida. Bajo las mismas posturas de Mèlich: “La memoria no hace referencia al pasado, como suele decirse. La memoria hace referencia al tiempo, la memoria es tiempo, es

pasado, en efecto, pero también es presente y futuro. La memoria es recuerdo del pasado, crítica del presente y esperanza de un futuro justo” (2001, p. 59). La memoria como postura viva de la historia podría apuntar a pensar y repensar este tipo de retos en la construcción de identidades particulares-sociales.

Basada en la perspectiva de Habermas (1999), la identidad particular en la cual el individuo asume la responsabilidad de su propia biografía, convirtiéndose en aquel que es. A partir de esto puede surgir un cuestionamiento sobre la realidad del proceso de elección si cada quien está ligado a condiciones temporales y espaciales sobre las cuales no se puede decidir, por ejemplo, nadie decide dónde ni en qué momento nace, pero estos elementos marcan de manera determinada parte vital de su existencia.

Sin embargo, bajo la misma postura de Habermas, aquello sobre lo cual sí puede elegirse es sobre el tipo de apropiación consciente que se hace de la propia historia. La adquisición de una identidad particular no olvida el componente de la existencia factual, sino que debe remitirse al pasado en términos del acontecer histórico. Asumir la identidad personal no sucede únicamente por los hechos factuales que determinan la existencia, sino porque de manera reflexiva y consciente a través de un despliegue político y social se hace una serie de reflexiones sobre aquello que se quiere seguir.

Esta identidad se fundamenta en el pasado, pero es necesariamente una identidad hacia el futuro, de lo contrario sería un fuerte determinismo, pues negaría la posibilidad de cambio. Por lo tanto, el compromiso de identidades constructivas de futuro implica un compromiso social y, principalmente, un rol de carácter educativo para los gobiernos y comunidades. Este compromiso, al cual deben responder todos los agentes que participan del sistema educativo, incluye además una responsabilidad extra para aquellos educadores que tienen como deber enseñar las comunidades a lo largo de los tiempos y espacios, pues no solo se encuentra el deber ciudadano, sino el deber científico sobre el quehacer de la historia y las ciencias sociales.

Como cierre-apertura se propone que, desde los procesos de formación y prácticas docentes, puedan establecerse vínculos con los pasados de las comunidades y los territorios en los cuales la escuela tiene sentidos y responsabilidades, pero, además, una historia viva. La escuela colombiana presenta una serie de retos, dentro de los cuales la construcción de paz en perspectiva temporal es uno de

los múltiples caminos que pueden llevar desde la conciencia histórica a este fin social, político y ciudadano. Es una invitación que convoca a muchos actores, instituciones e intereses, y a la cual los autores esperan aportar desde la escuela, el aula y sus dinámicas.

Referencias

- Collingwood, R. G. (2000). *Idea de la historia*. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Ediciones Morata.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo, hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza Editorial.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Ediciones Morata.
- Gallego, R. (1997). *Saber pedagógico, una visión alternativa*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo Veintiuno Editores.
- Gutiérrez, R. (2010). Heródoto y Febvre: formas de hacer historia. *Revista Gráfica*, (8), 237-247.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro*. Editorial Paidós.
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Anthropos Editorial.
- Herrera, J. (2010). *La comprensión de lo social, horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Ediciones Ántropos.
- Hobsbawm, E. (2004). *Sobre la historia*. Editorial Crítica.
- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia, variaciones modernas sobre un tema universal*. Editorial Paidós.
- Mèlich, J. C. (2001). *La ausencia del testimonio*. Anthropos Editorial.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Serie lineamientos curriculares, ciencias sociales*. <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENLineamientosCienciasSociales.pdf>
- Nates, B., Jaramillo, P. y Hernández, G. (2004). *Más allá de la historia, sentidos de pertenencia, socialización y economía en el concepto de pueblo de los Andes*. Editorial Universidad de Caldas.
- Prats, J. (2010). *Memoria histórica y enseñanza de la historia*. www.ub.es/histodidactica/articulos/Memoria%20historica.pdf. Revista Escuela.
- Rüsen, J. (1994). *¿Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia*. http://culturahistorica.org/wp-content/uploads/2020/02/rusen-cultura_historica.pdf

- Rüsen, J. (2007). How to make sense of the past- salient issues of Metahistory. *Journal of Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 3(1).
- Rüsen, J. (2010). *Historical Consciousness as a matter of research on History Textbooks*. Artículo sin publicar.
- Ricoeur, P. (2000). *La historia, la memoria y el olvido*. Fondo de Cultura Económica de Argentina. Ediciones du Seuil.
- Santos, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. Editorial Oikos-tau.
- Sanz, J. J. (1988). Cultura y educación popular en América Latina. En Marquínez, G., González, L. J., Beltrán, F., Rodríguez, E., Houghton, T., Sanz, J. J. y Salazar, R., *Educación y cultura popular latinoamericana*, (pp. 103-125). Editorial Nueva América.
- Santos, M. (1996). *Por una geografía nueva*. Alianza Editorial.

Capítulo 3

La innovación social como instrumento de reconstrucción del tejido social: una mirada desde la educación y la participación ciudadana¹¹

La construcción de la paz se refiere a la construcción de un conjunto de actitudes, medidas, planteamientos, procesos y etapas encaminadas a transformar los conflictos violentos en relaciones y estructuras más inclusivas y sostenibles.
(Barbero, 2006, p. 5)

Germán Albeiro Castaño Duque
Carlos Mario Ramírez Guapacha

¹¹ Este capítulo de libro es el resultado del trabajo desarrollado a través del programa de investigación Reconstrucción del Tejido Social en Zonas de Posconflicto en Colombia, código SIGP: 57579 con el proyecto de investigación “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”, código SIGP 58950. Financiado en el marco de la convocatoria Colombia Científica, Contrato FP44842-213-2018.

Preámbulo

La innovación social es considerada como una las prácticas que la sociedad civil lleva a cabo para transformar sus realidades de manera disruptiva en un territorio determinado, constituyéndose en un aspecto que permite fortalecer procesos que le apuesten a la generación de la paz territorial y consolidar la reconstrucción del tejido social en zonas afectadas por el conflicto armado colombiano. La búsqueda de nuevos lenguajes que fortalezcan lo social permite, además, lograr nuevos enfoques y estructurar estrategias que se ajusten al entorno particular al que se quiere aplicar, logrando de esta manera mayor impacto en lo que se refiere a su implementación y resultados.

Mediante un análisis reflexivo y ayudados por la voz de distintos autores, se evidencia la importancia de la reconstrucción del tejido social en nuestro país y se muestra cómo resulta posible llevar a cabo esa reconstrucción por medio de la educación y la participación ciudadana.

Innovación social, reconstrucción del tejido social y educación

Así, en un principio y sabiendo que el concepto de innovación social no presenta una definición única y canónica (Hernández *et al.*, 2016) podemos decir que la revisión efectuada por Conejero (2016) revela una serie de elementos —valores— compartidos en relación con el concepto de innovación social, aunque estos se presentan con desigual intensidad:

- Satisface necesidades humanas no atendidas, ya sea por escasez de recursos, por cuestiones de oportunidad política, o bien porque su importancia no sea percibida ni para el sector privado ni para el sector público.
- Origina cambios en las relaciones sociales, especialmente con respecto a la gobernanza, ya que incrementan los niveles de participación, en general, y más concretamente de los grupos más vulnerables de la sociedad.
- Acreecienta la capacidad sociopolítica y el acceso a los recursos necesarios para fomentar el empoderamiento ciudadano.

- Se desarrolla mediante un proceso que emerge desde la base de la ciudadanía — *bottom-up*— (Hernández *et al.*, 2016, p. 180).

Los elementos antes mencionados de los que se ocupa la innovación aplicada a lo social dejan ver una amplia responsabilidad en la construcción comunitaria y en las consecuencias que se ocasionan. Generalmente aplicada a necesidades no satisfechas y que tienen que ver con el sector público o privado. La capacidad de solucionar problemas, situaciones específicas o dificultades que tengan relación directa con lo social hace que esta —la innovación— sea una herramienta importante en la resolución de desafíos. También se puede enfocar hacia la gobernanza de los territorios, teniendo en cuenta que cualquier decisión que se tome tiende y debe impactar benéficamente a los más desfavorecidos socialmente, pues permite que estos tomen directamente los instrumentos para una adecuada participación democrática, incitando la toma de decisiones y la responsabilidad gubernamental por parte de todos los sectores de la población, quienes, con su ejemplo construyen la cultura política, pues al motivar e incentivar la forma como se entienden las relaciones sociales, posibilitan su participación en los procesos comunitarios que los afectan directamente, todo ello teniendo como base los ciudadanos.

Al ser esta la base de la sociedad, se entiende que sus procesos —es decir, las dinámicas en que estos se ven envueltos— afectan directamente a las partes involucradas, creando, como ya se ha dicho, mayor apego, ponderación, evaluación y solución a los dilemas que se pueden presentar en el día a día.

De esta manera, la innovación en lo social plantea los siguientes aspectos y preguntas.

Tabla 1. Aspectos y preguntas que surgen de la innovación social

Innovación social

Tema	Preguntas que plantea
Impacto Social	¿Hasta qué punto la iniciativa logra la transformación social deseada y resuelve el problema abordado?

Tema	Preguntas que plantea
Sostenibilidad Económica	¿Cuál es el modelo de financiación y qué estrategias se han adoptado para garantizar su supervivencia en el futuro?
Tipo de Innovación	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Es una innovación cerrada o abierta —puede ser replicada por otros—? • ¿Se basa en algún concepto anterior? • ¿Qué rasgos innovadores presenta? • ¿Es incremental o radical la innovación que presenta?
Colaboración Intersectorial	¿Quiénes son los diferentes actores implicados en la iniciativa y cómo se relacionan entre sí?
Escalabilidad y replicabilidad	<ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué medida la iniciativa se puede ampliar o multiplicar? • ¿En qué condiciones se puede replicar en una situación diferente?

Fuente: Adaptado de Buckland y Murillo (2013).

Para que sea viable y responda a las necesidades requeridas, la innovación social debe contener todas las variables y momentos. Al aplicarla en territorios que han sido golpeados por el conflicto en nuestro país, la innovación termina por ser una herramienta que crea y oxigena el tejido social, dañado por años de relaciones violentas entre las comunidades que viven en él:

Si entendemos (el tejido social como el) soporte de las relaciones que nutren y dan existencia a la vida comunitaria en las ciudades, son los espacios de convivencia, de cruce de las diferentes realidades que hacen que una comunidad con sus caracteres se exprese como tal. Son lugares de soporte de nuestra cotidianeidad y que aseguran también otras propiedades vitales como la seguridad, la pertenencia y la identidad. (Ferreti Ramos y Arreola Calleros, 2012, p. 99)

De allí que la creación de redes sociales sea de extrema importancia. En su seno todo se recoge y encuentra cobijo, posibilidad concreta de crecimiento, expansión y salud. Aquí confluyen todos los tiempos y los momentos de la vida en comunidad. Sus partes se encuentran y se funden en una sola, facilitando la vida orgánica y el fortalecimiento del tejido social. Nuevos escenarios son

creados y se mantienen los que ya existen, gracias a las acciones de los sujetos que continuamente transforman y dan pie a nuevos momentos, vitalizando aspectos que si no se cuidan desaparecen, terminan por lacerar, desgastar y consumir las riquezas y capacidades que ofrece la vida en comunidad.

Además, en el plano local y de acuerdo al *Programa Colombia Científica: Reconstrucción del Tejido Social en Zonas de Posconflicto en Colombia*, se hace necesaria la:

Transformación social a través de la coconstrucción de estrategias de I+D+i multidisciplinares 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 para un mejor vivir. (Programa Colombia Científica: Reconstrucción del Tejido Social en Zonas de Posconflicto en Colombia, 2020)

En Colombia, particularmente, donde por años se ha vivido una guerra que ha enfrentado todos los sectores de la población, y que ha golpeado sobre todo a los más humildes, se hace imperativa la restauración y el restablecimiento de las relaciones sociales por parte de todos los sectores sociales y no solo del estamento gubernamental.

La unión de los diferentes estamentos en torno a los proyectos sociales permitirá atender las necesidades de la población que ha sufrido los rigores de la guerra, y dará pie a la reconciliación y al establecimiento de nuevas relaciones entre la comunidad.

Con la resolución de los conflictos se da paso a la solución pacífica de estos y en última instancia a la reconciliación por parte de los actores protagonistas, tanto víctimas como victimarios. Así, la convivencia está fortalecida por medio de mecanismos ciudadanos que regulan la vida en comunidad y dan cuenta del proceso sanador que ofrecen el entendimiento mutuo y sus acuerdos:

La reconciliación representa el camino hacia la liberación de las víctimas de la violencia, la clausura del ciclo de violencias ad portas de la edificación de una paz duradera y estable en un territorio. En esta medida, la reconciliación

representa un proceso que facilita elementos sociales y políticos fundamentados en postulados como el perdón, la compensación, el arrepentimiento y la verdad. Una verdad que impregna de justicia entender las causas del conflicto y todo el transcurso que llevó a la catástrofe de actores afectados por el conflicto. Roy H. May, Jr (1996) refiere que la verdad implica reconstrucción y preservación de una memoria colectiva una narrativa de redención, símbolos y valores que sostienen e identifican a las personas. (Galindo, 2018, p. 13)

Es bien sabido que el proceso reconciliatorio y de reconstrucción del tejido social necesita de herramientas peculiares que puedan complementar las distintas facetas que la componen. Una de ellas es la educación:

La educación busca la perfección y la seguridad del ser humano. Es una forma de ser libre. Así como la verdad, la educación nos hace libres. De allí la antinomia más intrincada de la educación: la educación busca asegurarle libertad al hombre, pero la educación demanda disciplina, sometimiento, conducción, y se guía bajo signos de obligatoriedad y a veces de autoritarismo, firmeza y direccionalidad. Libertad limitada. (León, 2007, p. 1)

La innovación social requiere compromiso y trabajo. La educación permite como nos lo dice León (2017), libertad limitada. Los márgenes que contienen las decisiones e intervenciones de los individuos, vienen determinados por las prácticas y procederes de los demás. En la sociedad se gesta la simbiosis que permite la vida en compañía unos de otros, pues como lo dice Sennet (2016), parafraseando a Aristóteles: “Una ciudad está compuesta por diferentes clases de hombres; personas similares no pueden crear una ciudad” (p. 15).

Lo mismo pasa con la comunidad. En la reconstrucción del tejido social hay que tener en cuenta todas las diferencias que conforman la unicidad de la misma. Como vemos, la educación:

Es un proceso humano y cultural complejo. Para establecer su propósito y su definición es necesario considerar la condición y naturaleza del hombre y de la cultura en su conjunto, en su totalidad, para lo cual cada particularidad tiene sentido por su vinculación e interdependencia con las demás y con el conjunto. (León, 2017, p. 1)

La interdependencia es condición propia del hombre. Se puede decir que parte de nuestra naturaleza es determinada y se determina por la misma sociabilidad para con los otros. Las condiciones del hombre le impulsan al trato con los demás y con los que forman y hacen parte de su entorno, de allí la importancia de innovar, de buscar nuevas herramientas y potenciar proyectos que reestructuren y sanen las heridas dejadas por tantos años de conflicto armado en nuestro país.

Por otro lado, y para complementar el concepto de tejido social:

Este término fue traído desde la Biología y la Medicina, y asumido por la Sociología como “El conjunto de redes personales, categoriales, estructurales, formales y funcionales, inter e intra sistémicas; que constituyen un activo para los individuos y la sociedad pues les permite ampliar sus opciones y oportunidades para mejorar su calidad de vida. Tejido social es el entramaje de toda la comunidad, es una red de relaciones, de interacción y comunicación entre los individuos que comparten la vida, el tiempo y el espacio”. (Castro, 2011, p. 2)

Como vemos, este tejido —como en los seres vivos— se compone de redes, de vasos comunicantes que se encargan de transmitir y llevar a todos los rincones los materiales y nutrientes que mantienen sano el cuerpo social. Esta analogía y comparación para la vida en comunidad es perfecta, pues ilustra cómo los movimientos colectivos y las relaciones entre los hombres son un cuerpo proteico, cambiante, lleno de dinamismo, que a la par de la materia viva, necesita de constante cuidado y alimentación.

Ambas cosas se pueden llevar a cabo por medio de la educación, el perfeccionamiento y la mejora de las condiciones comunes por medio de la innovación en lo social y, claro está, también por el trabajo constante en la reconstrucción de las áreas o elementos dañados o que han sufrido algún deterioro por culpa de las malas o inadecuadas prácticas sociales.

Por ejemplo, y teniendo en cuenta la ya enunciada importancia de la educación:

La convivencia escolar y el tejido social son construcciones colectivas y dinámicas, constituidas por el conjunto de interrelaciones humanas que establecen los actores educativos al interior del establecimiento.

Depende de cada una de las personas que integran la comunidad educativa, de lo que hace o deja de hacer en relación con los demás; y, por tanto, se construye entre todos cada día. Así, la calidad de la convivencia como la del tejido social, es responsabilidad de todos los miembros de la escuela, sin excepción. (Castro, 2011, p. 3)

Podríamos decir que la escuela es uno de los primeros escenarios donde se ponen a prueba y se practican a diario todos los principios y componentes que hemos mencionado hasta el momento. A diario se hacen necesarios nuevos abordajes en lo que se refiere a la atención que se les da a los alumnos, para que las relaciones humanas se vean siempre fortalecidas en el presente y a futuro. Cada uno tiene una tarea específica como integrante de la comunidad y de su desarrollo cabal, dependen en gran medida las de los demás como construcción netamente colectiva:

El espacio escolar es el lugar donde los saberes se hacen públicos y, por lo tanto, es también ahí donde se sintomatiza la crisis. La resignificación social de la escuela pasa por la vigencia de lo público, con saberes que son orientados para todos sin restricciones ni jerarquías, y sin expoliaciones de saberes previos. La crisis de lo histórico en la enseñanza recuerda que la escuela es una práctica social concebida como uniformadora, con una universalidad sin restricciones, pero también homogeneizadora, con una universalidad que supone el despojo de saberes previos. (Castro, 2011, p. 10)

La tarea educativa es de vital importancia cuando se refiere a la creación de nuevos espacios de convivencia y comunidad, sobre todo cuando hace referencia a lo público, como se ha dicho en el párrafo anterior. La academia es, se reitera, uno de los vasos comunicantes entre los diferentes sectores sociales y, si bien, la escuela es en un primer momento uno de los ejes fundamentales que agrupan e integran los modelos de relaciones entre las personas, las universidades son laboratorios donde las expresiones y los trabajos teóricos y prácticos, altamente elaborados gracias a las continuas investigaciones, deben entregar sus resultados y logros a la comunidad:

Los centros universitarios están llamados en esencia a aportar en la recuperación de la vida, la dignidad, la superación de la mercantilización de

todos los sectores de la vida, recuperar al sujeto: Ante la actual crisis de sentido, es necesario “rescatar al sujeto” (Insuasty Rodríguez, 2013); para ello, requiere abrir escenarios para soñar, debatir, construir camino, nada está terminado, debemos encontrarnos como sociedad diversa, construir, superar la pérdida de lo colectivo, retomar el sentido de lo público, de lo esencial para el bien vivir. (Insuasty Rodríguez y Borja, 2016, p. 375)

Sin embargo, y teniendo en cuenta el rol social de la universidad y de la educación, se debe decir que el conocimiento de las materias que conforman el plan de paz elaborado por el gobierno no corresponde solamente al estudiante de educación superior. Temas de tan alta importancia como estos deben ser enseñados desde el principio e, incluso, deberían hacer parte de la educación elemental que se brinda en el país, en todas las escuelas e instituciones.

Pero hay que ver y volver sobre la importante y sensible labor que desempeña la universidad en lo que se refiere a la construcción y reconstrucción del tejido social y como ente encargado de solucionar las necesidades que se presentan en el ámbito social.

Pretender ignorar el compromiso de las universidades con su entorno social limita o elimina el carácter reivindicativo del conocimiento y de la investigación científica, y además niega que: “lo que acontece por fuera afecta directamente a la universidad” (Papacchini, 2002, p. 20). A lo que se debe sumar que:

La responsabilidad no se agota en un examen desapasionado del papel jugado por la universidad frente al conflicto armado y la violencia. Por el contrario, se proyecta hacia las tareas que la universidad está en condición de desempeñar de manera exitosa en relación con una solución civilizada y digna al conflicto armado y las múltiples manifestaciones de violencia. (Papacchini, 2002, p. 20 citado en Delgado, 2010, pp. 120-121)

La tarea investigativa de la universidad es protagonista cuando utiliza métodos novedosos al momento de ocuparse de temas sensibles para la sociedad. El compromiso de la universidad y de la educación en general, es el de proyectarse hacia áreas que hasta el momento no se habían dimensionado, ni siquiera vislumbrado. Estar un paso adelante es la virtud de la tarea investigativa

y para ello se buscan nuevas herramientas que ayuden y solucionen las necesidades de los distintos grupos poblacionales, debido a la relación estrecha existente entre todos los estamentos sociales, como ya se ha reiterado.

Aun así, no se debe olvidar que el individuo es quien debe y tiene el trabajo de restaurar y complementar las relaciones sociales por medio de la educación, y más importante todavía, por su participación ciudadana y política. La enseñanza de las capacidades propias y colectivas dará luces acerca de cómo actuar, de cómo hacer. De la enseñanza estructurada y enfocada se sigue que el ciudadano tenga una participación más directa, visible y transparente, minimizando los estragos de la tercerización democrática, a saber, la corrupción política, la demora en los procesos y la normalización de los mismos por parte de la población civil.

La participación ciudadana

Es esta una de las características más importantes de cualquier sociedad, ya que permite visibilizar los problemas que la aquejan, buscar las posibles soluciones y mantener las buenas relaciones sociales, irrigando el terreno de lo colectivo. La participación ciudadana puede ser entendida de varias maneras:

La participación ciudadana se encuentra actualmente bifurcada. Por un lado, están las interpretaciones que resaltan la autonomía y lo alternativo, respecto de la esfera estatal, de dichos procesos participativos (es decir, la diferenciación entre Estado y sociedad) como los rasgos esenciales de su originalidad, así como los significados democratizadores y ciudadanos que, se supone, son propiedades inmanentes de dichos procesos. Por otra parte, el contacto y la proximidad (esto es, la comunicación e incluso la interacción entre lo estatal y lo social) recreados a través de dichos proyectos de participación ciudadana, son traducidos, regularmente, como propiedades secundarias o artificiales, en tanto que solo denotan el despliegue de acciones estratégicas para la conformación de una mayor legitimidad democrática y el respectivo control de la participación ciudadana por parte de órganos de representación política. (Espinoza, 2009, p. 1)

Las dos concepciones no dejan de estar ligadas a los procesos de participación directa de los individuos en las tareas de transformación de los espacios en que viven. La participación ciudadana en política oxigena la esfera pública, optimizando todos sus componentes y estimulando el diálogo directo entre quienes hacen las leyes, piensan las políticas públicas y quienes las ejecutan. Sobra decir que estos procesos potencian y proyectan la innovación social, pues permiten establecer puentes y conexiones directas con las personas que buscan el bienestar y el buen vivir en su comunidad:

Un buen principio al tratar el tema de la participación ciudadana consiste en advertir que se trata de un concepto que no es neutral. Detrás de cada forma de entender la participación ciudadana no solo están involucrados —implícita o explícitamente— determinados sistemas de normas y valores, sino también distintos objetivos... Se entiende la participación ciudadana como el proceso a través del cual los ciudadanos, que no ostentan cargos ni funciones públicas, buscan compartir en algún grado las decisiones sobre los asuntos que les afectan con los actores gubernamentales e incidir en ellas. Es decir, el concepto de “participación ciudadana” incluye cualquier forma de acción colectiva, de reivindicación o de respuesta a las convocatorias formuladas desde el gobierno para incidir en las decisiones de política pública. Es decir, la participación ciudadana implica voluntad de incidencia. (Díaz, 2017, p. 1)

La participación ciudadana en política busca dejar huella por medio de procesos que impacten socialmente y repercutan a futuro en la vida de los sujetos de una comunidad. Por medio de la innovación social y la educación, la participación política da cuenta de la apropiación y empoderamiento de los individuos que viven en determinado sector o que buscan lo mejor para ellos y sus territorios.

La formulación de la problemática es inmediata en este sentido, pues nadie conoce mejor las necesidades de su territorio que sus habitantes. De esta manera, por medio de la participación política directa de cada uno, el tejido social tiende a la recuperación continua, a su crecimiento y fortalecimiento. Las debilidades que aquejan los componentes sociales de la comunidad se pueden ver menguados gracias al trabajo mancomunado que tenga como resultado el bien común.

La oportuna y continua pedagogía política juega aquí un papel fundamental, pues ella es la que da pie al pensamiento crítico que pone en duda, cuestiona y pregunta.

Como vimos anteriormente, es fundamental que la investigación y la praxis enfocadas en la política salgan de sus escenarios habituales —las universidades, las academias y las instituciones gubernamentales—, y dejen de ser encumbradas por los mismos que las practican.

Podemos identificar, así mismo, cada componente de la sociedad como una hebra de hilo que entreteje, que hace parte de la trama vital de la vida en comunidad, enriqueciéndola con sus múltiples colores, con la abundancia de tipos que se pueden encontrar, la gran mayoría dispuestos a trabajar hombro a hombro por recuperar lo perdido durante tantos años de sufrimiento constante, de violencia inútil y de agresión sin sentido.

La voluntad política y el deseo de cambio son primordiales en la participación y transformación democrática. Como ciudadanos y sujetos cívicos, cada uno de los individuos que constituyen una comunidad tienen la obligación de decidir sobre el destino de la misma. Ese es el espíritu y ser del gobierno de todos. Sobre la base de esta responsabilidad se construyen la mayoría de políticas públicas y leyes que se enfocan en los derechos y privilegios de quienes —como en las caras de una moneda— concentran las responsabilidades de la comunidad. La fortaleza del tejido social como estructura y armazón de la vida en común permite el orden, el equilibrio y la tranquilidad general. Solo por medio de la vida activa en la política, ayudados por la cultura y la pedagogía, es posible visualizar un cambio real en las relaciones locales y territoriales.

La participación política en los territorios

La participación política es la acción por medio de la cual las personas contribuyen y comunican su interés por la gestión territorial, bien sea en busca de beneficios comunes, particulares o por la consolidación de un proyecto. Todo esto, en el marco de unos medios preestipulados y con finalidades específicas. Se trata de una acción que se realiza de forma voluntaria (Martínez, 2016).

Las perspectivas ciudadanas, en su mayoría, reflejan descontento con los medios políticos y las posibilidades o espacios de participación. La percepción de los colombianos mayores de 18 años denota que tan solo un 29,3 %, ve el país como un Estado democrático, y un 55,6 % como medianamente democrático

(DANE, 2017). Por tal motivo, se evidencia que la baja participación política de la sociedad civil es causada por la creencia según la cual el destino político del país ya se encuentra trazado. Entre tanto, un 11,5 % de las personas de 18 años en adelante afirma estar muy satisfecha con la democracia y los espacios de participación política que existen actualmente (DANE, 2017).

Como si fuera poco, existen muchos otros factores de percepción que influyen negativamente en la participación política. Por ejemplo, el 52,67 % de los ciudadanos creen que no se les respeta el derecho a elegir y ser elegidos, un 41,09 % supone que no se les garantiza el derecho a participar y que no se les permite la libertad de expresar y difundir su pensamiento, y 61,18 % opina que no se les respetan los derechos humanos (DANE, 2008).

Otra de las circunstancias que se traduce en baja disposición ciudadana en los espacios de participación se relaciona con el imaginario de la transparencia en las elecciones. En las diferentes cabeceras municipales la confianza en el proceso de conteo de votos es solo del 26,8 % (DANE, 2017).

De igual forma, la tendencia social evidencia no solo la desconfianza en la labor realizada por los políticos y dirigentes del país, sino también el desinterés generalizado por todos los temas referentes, es así como un 14,57 % expresa no estar nada interesado en estos contenidos, y un 31,08 % declara estar poco interesado en los asuntos políticos. Adicionalmente, en las cabeceras municipales el 81,5 % de los ciudadanos manifiesta no hacer uso de los espacios y mecanismos de participación (DANE, 2008).

El comportamiento social demuestra que existen tres grandes dificultades que restringen la participación ciudadana, determinantes que estratégicamente deben contrarrestarse si lo que se busca es consolidar y aumentar la concurrencia de la población civil en los diferentes espacios dispuestos para llevar sus inquietudes, sugerencias, iniciativas y necesidades políticas. Un 59,6 % considera que los individuos que hacen uso de los espacios de participación los utilizan para lograr un beneficio particular. Es decir, no creen que las personas se interesen en estos temas o los conformen de una manera altruista, filantrópica y con la iniciativa de colaborar con la sociedad en general, desinteresadamente. Por otra parte, un 29,3 % piensa que los espacios y mecanismos de participación son realmente relevantes para el logro y consolidación de proyectos, programas o planes con trascendencia o con un beneficio substancial para la comunidad, cifras

que reflejan la baja confianza en los fines de los mecanismos de participación (DANE, 2017).

La posibilidad de alcanzar la paz es vista como un logro lejano por quienes consideran que su consolidación no beneficia a todos del mismo modo. El conflicto armado y el alcance de la paz no se viven de la misma manera en todas las regiones, es decir, mientras que en muchas zonas del país sigue latente la esperanza de lograr la paz y luchar por ella como un hecho crucial para tener y construir una mejor calidad de vida, en diversos sitios del país no se presenta mayor relevancia a la posibilidad de afianzar la paz (Mendoza, 2017).

Otro suceso que incide en la apatía ante la posibilidad de consolidar la paz se relaciona con el desprestigio de los grupos armados, por lo tanto, muchos se abstienen de participar activamente en la consecución de una paz duradera y estable de la mano de actores del conflicto. Así mismo, un determinante que deriva en la visión de la paz como una prioridad menor es la percepción de la existencia de otras necesidades primarias a satisfacer con antelación: “calidad en la salud, la educación, la pobreza, la delincuencia común y el costo de vida” (Mendoza, 2017).

Las opiniones de las personas permiten entrever una fuerte desconfianza hacia las instituciones y gran apatía hacia las cuestiones que tienen que ver con la política y la toma de decisiones, situación que se complica todavía más debido a las malas prácticas democráticas y la desidia e indiferencia ante la imposibilidad de un cambio real. Esto obedece también a la crisis dada en Colombia a través de tantos años de incesante conflicto y al consiguiente deterioro del tejido social y los vínculos colectivos, de allí que sea tan importante la innovación en materia social, en la búsqueda e implementación de estrategias que impulsen y fortalezcan las dinámicas locales y territoriales, trascendiendo en última instancia lo nacional, ayudados por la educación y la participación ciudadana.

Hasta aquí se ha visto cómo estos tres elementos combinados pueden ayudar no solo a una mejor comprensión del entorno inmediato en un primer momento, también a delimitar, definir y concretar acciones que restablezcan las condiciones vitales y colectivas de un país que tanto lo necesita.

Hallazgos

Resulta fundamental construir de manera articulada entre el Estado y la ciudadanía políticas públicas encaminadas al cumplimiento de cada uno de los aspectos que configuran la paz y la reconstrucción del tejido social, buscando que los gobiernos locales y regionales se apropien de estrategias que vayan de la mano con la educación y la participación ciudadana en cada uno de los municipios del país.

La tarea en materia de reconciliación —institucionalmente— apenas empieza, y es deber de cada uno de nosotros, desde la ciudadanía, el trabajo y la academia participar en todos los procesos que reclaman nuestra atención y actividad consciente. La innovación social es un elemento práctico que busca mejorar las condiciones de una sociedad lacerada desde hace años por el conflicto armado, la desigualdad social, la falta de empatía y la pobreza.

Haciendo uso responsable de la innovación social es posible vislumbrar un futuro más equitativo que parte de premisas objetivas encaminadas a solventar las urgentes necesidades de una sociedad que se quiere revitalizar, que busca sostenerse por medio de la participación activa de los estamentos que la componen, que quiere —entre otras cosas— que los ciudadanos vuelvan a confiar en las instituciones como vigilantes y garantes de derechos y dadoras de oportunidades de bienestar social.

Sin embargo, ante la falta de recursos y tiempo la innovación emerge como base y punto de apoyo para cimentar la participación de los individuos en los procesos y cambios sociales que determinan su diario vivir en comunidad.

El empoderamiento y la confianza en el desarrollo responsable de las causas sociales, la correcta práctica de la educación y la fe en el trabajo por la reconstrucción del tejido social solo pueden dar como resultados el vivir en paz de los territorios afectados por el conflicto armado y la estabilidad del bienestar social de las comunidades que le apuesten a las actividades enmarcadas en el cambio. Esto se puede lograr mejorando la inversión en lo social, mediante el empoderamiento de los ciudadanos ante las instituciones, mediante la reconstrucción de una sociedad que ha sufrido múltiples heridas, mediante la aventura que supone la

educación constante con miras hacia la paz y, sobre todo, orientada al bienestar personal que redunda en lo comunitario.

Teniendo en cuenta lo anterior, si se estimula de manera directa y constante la participación de la ciudadanía por medio de la pedagogía política y su metodología, con la creación de conciencia sobre la importancia que tiene el individuo, su rol como pieza dinámica en la construcción del tejido social y la relevancia que comporta la toma de decisiones en los escenarios comunes, se logrará que la innovación social cumpla uno de sus principales cometidos: que el tejido social dañado se recupere paulatinamente, fortaleciendo a su vez las instituciones, los procesos que las legitiman y los principios que desde su creación las deben regir —el afán y el trabajo constante para lograr la tranquilidad de las personas—.

La tarea es ardua y a diario se edifican o derrumbar mitos, concepciones y escenarios que ayudan a que el ideal de sociedad —una sociedad mejor— sea más fácil de alcanzar. Por medio de la educación es posible transformar realidades, regenerar y enriquecer la urdimbre que compone la existencia de nuestra comunidad. La paz es posible por medio de la comprensión de nuestras diferencias, se logra observando, reflexionando, transformando las concepciones que en un primer momento el mundo nos presenta como determinadas y establecidas.

Cuestionando, proponiendo, perfeccionando e impulsando las herramientas que nos brinda la innovación aplicada a lo social —análisis constante, cooperación mutua, creatividad empática— es posible materializar los ideales que vienen dados con el proceso de creación de nuevos recursos o escenarios, respondiendo a los desafíos que continuamente se presentan.

Así, el perfeccionamiento del marco en el que habitualmente nos movemos contribuye a la proyección y producción de nuevos significados y sentires, los cuales, a partir de los sujetos involucrados directamente, forjarán experiencias vitales complejas, pero aterrizadas en el límite de sus posibilidades y capacidades.

Referencias

- Banrepcultural. (2017). *Plebiscito*. Banco de la República de Colombia.
- Barrero, F. (2013). *Abstencionismo electoral en Colombia: una aproximación a sus causas*. Digiprint.
- Castro Rodríguez, E. L. (2011). Reconstrucción del tejido social en el aula. *Educación y Territorio*, 1(1), 139-158. <https://www.jdc.edu.co/revistas/index.php/reyte/article/view/426>
- Delgado Barón, M. (2011). La universidad como constructora de paz: reflexiones conceptuales sobre la contribución de las universidades a la superación del conflicto. *Revista Análisis Internacional* (Cesada a Partir de 2015), (1). <https://revistas.utadeo.edu.co/index.php/RAI/article/view/7>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2008). *Encuesta de Cultura Política*. Departamento Administrativo Nacional de Estadística.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística . (2017). *Encuesta de Cultura Política. Dirección de Regulación, Planeación, Estandarización y Normalización*. DIRPEN. DANE.
- Díaz Aldret, A. (2017). Participación ciudadana en la gestión y en las políticas públicas. *Gestión y política pública*, 26(2), 341-379. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-10792017000200341&lng=es&tlng=es
- Espinosa, M. (2009). La participación ciudadana como una relación socio-estatal acotada por la concepción de democracia y ciudadanía. *Andamios*, 5(10), 71-109.
- Ferreti Ramos, M. y Arreola Calleros, M. (2012). Del tejido urbano al tejido social: análisis de las propiedades morfológicas y funcionales. *Nova Scientia*, 5(9), 98-126.
- Insuasty Rodríguez, A. y Borja Bedoya, E. (2016). El papel de la comunidad universitaria en el posacuerdo o posconflicto en Colombia. *El Ágora U.S.B.*, 16(2), 373-376. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-80312016000200001&lng=en&tlng=es
- Martínez, C. (2016). *Los efectos de la participación política ciudadana en Colombia: la revocatoria del mandato en Boyacá*. Universidad Colegio Mayor Nuestra Señora del Rosario.
- Mendoza, M. L. (2017). *Siete razones detrás de la indiferencia frente a la paz*. El Tiempo.
- Romero Ballivián, S. (2014). Participación política y electoral en las democracias de América Central e inicios del siglo XXI. *Trace*, (66), 104-129.

Capítulo 4

El conflicto armado en Colombia¹²

Manuela Vallejo Espitia
Yésica Alejandra Marín Giraldo
Yasaldez Éder Loaiza Zuluaga

Preámbulo

El conflicto armado colombiano ha sido relatado por la institucionalidad estatal e incluso desde la misma producción académica. No obstante, la apuesta del

¹² Este capítulo de libro es el resultado del trabajo desarrollado a través del programa de investigación Reconstrucción del Tejido Social en Zonas de Posconflicto en Colombia, código SIGR: 57579 con el Proyecto de investigación “Alianza interinstitucional, multidisciplinar, nacional e internacional en el aumento de la calidad educativa, científica, innovadora y productiva de las Instituciones Educativas de Educación Superior”. Financiado en el marco de la convocatoria Colombia Científica, Contrato FP44842-213-2018. Y es producto de la tesis titulada *Las voces de Irene: una mirada comprensiva al discurso de sujetos inmersos en el conflicto armado interno colombiano*, de Manuela Vallejo Espitia. Dicho trabajo fue presentado en el I Seminario Internacional y III Seminario colombiano sobre imaginarios y representaciones, y también hace parte de los análisis que surgen en el marco del Proyecto de Investigación Conciencia Histórica del Conflicto Armado y Capacidades de los docentes en procesos de Construcción de Paz en la Escuela: Caso de los maestros de Riosucio y Marquetalia, Caldas, código: 112787279382, el cual se financia con recursos provenientes del Patrimonio Autónomo Fondo Nacional de Financiamiento para la Ciencia, la Tecnología y la Innovación Francisco José de Caldas.

presente trabajo es hacer una revisión del conflicto armado interno colombiano desde las voces de otros, voces que han sido actores armados del conflicto, de académicos que dentro de su experiencia vivida han estado en sus episodios, de aquellos que han sido silenciados; es decir, tanto de aquellos que fueron Ares (dios griego de la guerra, del conflicto) en nuestro país, y de aquellos que también han sido Irene (personificación griega de la paz).

Para lo cual se acude a una serie de entrevistas con el fin de hacer un análisis del discurso frente a las representaciones sociales que tienen del conflicto armado interno del país. Buscando de esta manera perspectivas y comprensiones distintas, fuera de la institucionalidad estatal y la homogeneidad analítica-comprensiva del conflicto armado colombiano en que a veces la academia recae.

Por último, esta es una apuesta de otredad, de escucha y diálogo con las posiciones de los entrevistados, a veces Ares, a veces Irene. Otra perspectiva relatada desde un exordio de Ares en Macondo, hasta la veracidad de hechos vivenciados y relatados. Es finalmente, otra forma de construir paz, escucha y análisis del discurso.

El conflicto armado en Colombia: exordio de Ares en Macondo

“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”.
(Hillman, 2010, p. 104)

Trabajar la categoría de Ares como una analogía con la mitología griega frente al conflicto armado colombiano para el presente capítulo es también entender que “Los ciclos en la historia no tienen un día de inicio ni otro al final, no registran una temporalidad definida” (Villamizar, 2017, p. 25)¹³. Por lo tanto, los hechos

¹³ Se entiende a Ares no desde lo estático sino desde lo dinámico. Es decir, los Ares que se seleccionaron para el trabajo de campo son actores que han estado inmersos en el conflicto armado

(masacres, asesinatos, desplazamientos, entre otros) conceden ser estudiados en estos tiempos; es decir, la vigencia actual del conflicto armado en Colombia. El estudio de este se ha visto institucionalizado y bajo procesos de ocultamiento de las verdades históricas, razón por la cual se da una visión distinta bajo la comprensión y voces de actores inmersos en el conflicto armado colombiano.

Figura 1. Peregrinación por la vida y por la paz, 4 de noviembre de 2020, Bogotá



Fuente: Carlos Antonio Lozada (2020).

colombiano, que han tenido en sus manos un fusil para ser partícipes del conflicto como ideología. Son, además, otros sujetos que un día fueron Ares y hoy en actualidad son *Irenes* (personificación de la paz griega), en sus múltiples versiones y definiciones.

El presente trabajo comprende que el origen del conflicto armado interno colombiano se remonta a los tiempos de la colonización; sin embargo, para este estudio se retoma desde la segunda mitad del siglo xx; en el entendido que, justo durante esta época se presentaron, en términos socio-políticos, bastantes inconformidades, resistencias y movimientos sociales que marcaron un hito en materia de conflicto en Colombia. Al respecto, bien vale la pena retomar los planteamientos de Modesto (2017):

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)¹⁴

El ideólogo Arenas (2017), uno de los fundadores de Fuerzas Revolucionarias de Colombia- Ejército del Pueblo FARC-EP, en su texto *Diario de la resistencia de Marquetalia*, fija tres etapas de la lucha armada de la guerrilla, desde el inicio de las FARC-EP, con la finalidad de mostrar otras versiones y relatos del conflicto armado; relatos que van más allá tanto de la academia como de la institucionalidad. La primera etapa, comprendida entre 1949 y 1953, se presentó un año después del asesinato del líder político Jorge Eliécer Gaitán Ayala (1948). Suceso que provocó un estallido social, vinculado al derrumbamiento de una ilusión política colombiana de cambio y transformación liderada por Gaitán. Este hecho lo reconoce Melo (1988) como el *síndrome del 9 de abril*. Para esta narrativa puede comprenderse como un reinicio de la formación de Ares, la reaparición del conflicto liderado por grupos tanto del lado de la ley, como al margen de la misma en Macondo, haciendo alusión a la figura literaria de Gabriel García Márquez (1967) para referirse a Colombia. En esta primera etapa el Partido Comunista Colombiano

¹⁴ Con el fin de ilustrar la situación política de Colombia para la época, Salom Becerra (2000) expresa que “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). Mientras Molano (2001) ilustraría un panorama de desasosiego, de dolor, de todo lo que es producto de Ares: “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” (p. 13).

PCC y el Partido Liberal instauran su política de autodefensa¹⁵, en este tiempo, además, se perfilaba la hacienda El Davis (origen de las FARC en el Tolima)¹⁶.

Villamizar (2017) relata el conflicto armado colombiano y llega a puntos en común con Arenas (2017). Para la primera etapa, profundiza en la idea según la cual el asesinato de Gaitán va más allá de un inicio de confrontaciones:

No 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*. (Villamizar, 2017, p. 139)

Se puede resaltar, además, que Molano (2000), por medio de relatos y de su trabajo de campo, pudo identificar la inmersión del conflicto, por ejemplo, uno de esos relatos fue *Efraín Barón* donde se menciona: “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” (Molano, 2000, p. 60).

La segunda etapa que destaca Arenas (2017) es la comprendida entre 1954 y 1957, la cual fue permeada por el miedo que Estados Unidos y sus colonias le

¹⁵ Marulanda (2017) explicaría la coalición de la guerrilla liberal y de los comunistas del siguiente modo: “Para este tipo de guerra, los liberales en un momento habían necesitado de la colaboración de los guerrilleros comunistas” (p. 43), puesto que “La lucha conjunta era para ellos una necesidad elemental” (p. 43) para resistir el hostigamiento del Estado.

¹⁶ Describiría Molano (2016) sobre el territorio: “Marquetalia es una vereda del corregimiento de Gaitanía, 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).

tenían al comunismo. Al ser Colombia una de sus colonias, se ilegalizó el Partido Comunista en el país. Caballero (2018) para 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)

Villamizar (2017), por su parte, aterrizará en esta etapa lo sucedido en los Llanos Orientales, de hecho, Espinosa (2020) considera que el proceso guerrillero liderado por Guadalupe Salcedo es considerado como hito dentro del estudio del conflicto armado por dos razones. La primera, fue de impulso para que otras conformaciones insurrectas se estructuran. Y la segunda, fue una de las primeras lecciones para los futuros procesos de paz.

La última etapa definida por Arenas (2017) comprende a partir de 1964 en adelante e incluye la edificación y manutención de la industria guerrillera, estrategias de combate, estructuras rurales y urbanas y la conformación de juventudes comunistas. Frente a las acciones iniciales realizadas por parte de la insurgencia de las FARC-EP, Villamizar (2017) refiere que: “Establecieron una granja comunal, un servicio de Cruz Roja, construyeron casas” (p. 155).

Lo relatado anteriormente hace parte de algunos escenarios del conflicto armado del siglo XX, de Ares en Macondo. No obstante, los puntos álgidos de dicho conflicto los explica el Centro de Memoria Histórica (CMH) a partir de escenarios que tienen persistencia hasta hoy. A continuación, la propuesta del CMH (2013).

El primer escenario va de 1958-1982 y es producto La Violencia, periodo que se desata particularmente tras la caída de Rojas Pinilla, la instauración del Frente Nacional¹⁷ y por la evidente necesidad de la reforma agraria y de la tenencia de

¹⁷ Mesa (2009) explica que el Frente Nacional fue “[...] 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). Y concluye: “Tiene elementos que

la tierra. Ante esta última, Reyes Posada (1987) explica que: “La consecuencia más notable de los procesos de violencia es la expulsión del campesinado y la concentración de la propiedad rural” (p. 30). Desde otro apunte, Molano (2016) menciona que: “El siglo xx conocerá el renacimiento de la lucha del indio por la tierra” (p. 14)¹⁸.

En este contexto, el CMH (2013) concluye 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)¹⁹. La marginalidad que se vivía en el territorio colombiano reflejaba el dolor y la angustia de su población, la geografía concede el ejemplo para esto y Nieto (2012) lo menciona:

Desde 1964 los niños del río no hemos dejado de morir, asegura. 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)

Las cifras que representan el trance entre el primer período álgido del conflicto y el segundo del CHM (2013) son alarmantes. Uribe (2004) expone que:

hacen que se asemeje más a una oligarquía o una aristocracia, o incluso, a una dictadura civil” (Mesa, 2009, p. 182).

¹⁸ La problemática por la tierra, desde un tinte social, también ha sido reflejada en la literatura colombiana. Eduardo Caballero Calderón (1954) en la figura literaria de Siervo Joya relata el drama de un miliciano que retorna a su tierra. Se encuentra en un contexto de rechazo, de apoderamiento de la tierra, de intereses particulares, de un poder estatal corrupto y abusivo. Traducido como el Capitán en la obra de Echeverri (1960), aquel opresor que abusa de su poder, un trastorno psicológico, una negación del otro, un individualismo estatal. Molano (2009) con el relato de Doña Otilia concluiría la realidad del Ares en Macondo: “La verdadera causa de tanta pelea era defender la tierra y la vida, que al final para nosotros era lo mismo” (p. 67).

¹⁹ Para profundizar sobre este tema, puede verse el texto de Mauricio Archila sobre las protestas sociales en este periodo: Archila, M. (1995). Protestas sociales en Colombia 1946-1958. *Historia Crítica*, 11, 63-78.

“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). Pécaut (1991) agregaría además 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 de 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)

El segundo punto álgido del conflicto armado que propone el CMH (2013) va de 1982 a 1996 y corresponde también al cambio de lógica y posicionamiento de las guerrillas en las principales ciudades, Cali, Medellín y Bogotá. Por su parte, la coca, el petróleo y los impuestos de guerra permitían el mantenimiento de las guerrillas. En otro relato de Molano (2011), el testigo explica: “La coca hizo florecer los pueblos, pueblos abandonados que estaban por morir” (p. 185). A lo anterior se debe agregar otro fenómeno:

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)

El Estado entrenará, formará y armará movimientos y organizaciones ilegales para combatir a la insurgencia (Velásquez, 2007)²⁰. El CMH (2013) resumiría esta etapa así:

²⁰ “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

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 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)

La tercera etapa (1996-2005) es el umbral del conflicto armado y coincide con la expansión guerrillera y paramilitar²¹. Se intensifica la opinión pública para solucionar el conflicto. La presión internacional reafirma la necesidad de la lucha contrainsurgente (CMH, 2013). Esto provoca que Álvaro Uribe Vélez instaure la Política de defensa y seguridad democrática. En el documento que contiene dicha política, a manera de prólogo, Uribe Vélez (2003) enunció: “Requerimos eficacia con transparencia. Eficacia, que se mide en resultados, y transparencia, que se mide en la observancia de los derechos humanos” (p. 6). No obstante, más allá del juego retórico el panorama fue desconsolador, agresivo e inhumano:

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. (Gutiérrez, 2019, p. 236)

El CINEP (2007), entidad que elaboró monografías —bitácoras— frente a los falsos positivos durante el gobierno de Uribe menciona, en relación con las víctimas, lo siguiente: “[...] fueron presentadas como guerrilleros dados de baja en combate

financieras, alcaldías, gobernaciones e incluso algunas universidades, según lo señalaron congresistas opositores al gobierno de Uribe Vélez” (Velásquez, 2007, p. 140).

²¹ Ante el paramilitarismo Mendoza (2013) explicó 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).

y siendo este hecho una muestra más de los recurrentes falsos positivos” (CINEP, 2007, p. 201)²².

Las últimas etapas están permeadas por masacres, muerte de líderes políticos como Bernardo Jaramillo Ossa en 1990 y Carlos Pizarro León en el mismo año. Reforzadas además por la legalidad de las Convivir mediante el Decreto-Ley 356 de 1994, cooperativas de seguridad privada promovidas para combatir a los grupos guerrilleros; “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” (CMH, 2013, p. 158). Molano (2001) consideró 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).

El presente trabajo intentó mostrar un exordio del conflicto armado interno colombiano, tal como se hizo en los renglones anteriores al hacer referencia a una parte del gobierno de Álvaro Uribe Vélez. De ahí en adelante, el conflicto permanece sobre paramilitares y disidencias, pese a la firma de los acuerdos de paz de paz (2016) con una sola guerrilla, FARC-EP, demostrando de esta forma que no es el único conflicto que tiene el país: violencia estructural, económica, social, política, asesinato de líderes sociales, de excombatientes, de jóvenes que luchan en las calles por sus derechos mientras sus madres los protegen, en la noche y en el día, para que una tanqueta y un disparo no se los lleven. Será otro capítulo de nuevos Ares o unos transformados por contar en la historia colombiana.

²² La ficha bibliográfica en la que se registra este hecho es la siguiente:

“Febrero/07/2007.

Departamento: Cauca.

Municipio: Sotará (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).

Consideraciones del exordio de Ares: lo que se puede decir de un nuevo momento del conflicto armado colombiano

A manera de conclusión, entender el conflicto armado colombiano es entrar en los delirios de *Agustina* el personaje literario de Laura de Restrepo (2014) que, enraizada al pasado, sostiene un delirio constante. *Agustina* para esta narrativa es perseguida por el narcotráfico, por el paramilitarismo, por los diversos Ares que presenta el conflicto armado colombiano. La visitan las marchas estudiantiles, los campesinos, la violencia, la corrupción, “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* entonces está silenciada en Colombia.

Por otro lado, se quisiera mencionar que la formación de una nueva generación en los territorios, que han estado aislados, compañeros o no de los viejos Ares, al otro lado del río, sienten los fusiles, sienten las injusticias que comete el Estado, y los crímenes de un conflicto interminable. En los territorios urbanos, la dinámica es el derecho a la protesta social, que es invalidado cuando jóvenes mueren en las calles. Así pues, la resonancia del ruido de las cosas caer, se vuelve repetitivo, tajante:

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 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 tolla de su percha. (Vásquez, 2011, p. 83)

Pero para no verlo de manera negativa, es la súplica permanente de Mnemósine (la personificación griega de la memoria) que solicita Colombia, como llamados a la reconciliación y a ejercicios territoriales de paz.

Representaciones sociales de los actores inmersos del conflicto armado interno colombiano: en términos de Ares e Irene

La contribución de las representaciones sociales se le debe a la psicología social, la cual ha hecho desde su perspectiva grandes aportes en este campo, con el pensamiento de varios autores como Moscovici, quien es el pionero en este, además de plantear las diferencias significativas entre las representaciones colectivas de Durkheim y las sociales, donde las segundas y de nuestro interés son más dinámicas y cambiantes, al tiempo que contextualizadas propias de grupos sociales particulares que se construyen en la diferencia existente al interior de una sociedad en relación a un objeto social y que nacen del debate y del desacuerdo entre grupos que comparten un mismo contexto social (Navarro y Restrepo, 2013).

Las representaciones sociales presentan tres tipos: hegemónicas, que buscan un consenso entre los sujetos de una comunidad frente a una situación, y que tal vez corresponden con las representaciones colectivas expuestas por Durkheim; las emancipadas, las cuales no son uniformes y se dan entre subgrupos particulares para formar nuevo pensamiento social; y las polémicas, que surgen entre comunidades o grupos que se encuentran dentro de un mismo contexto que presenta controversia social o conflicto, lo que genera diferentes formas de pensamiento divergente (Pérez, 2003).

La representación social como lo plantea Moscovici (2000) y en la postura principal que se basa este trabajo, es una modalidad particular del conocimiento, que tiene como función la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos, siendo así el conocimiento de la cotidianidad que tiene como objetivo comunicar dentro de un ambiente social y así darse el intercambio comunicativo entre un grupo social. Para Farr (1984) las representaciones sociales aparecen cuando los individuos debaten temas de interés mutuo o cuando existen acontecimientos significativos por quienes tienen el control de los medios de comunicación. Por otro lado, Banachs (1982) plantea las representaciones sociales como una forma de reconstrucción mental de la realidad que se da por el intercambio de información entre sujetos (Mora, 2002). En este sentido, y en contraposición a la perspectiva Moscoviciana, Abric (2001) afirma que estas representaciones sociales emergen entonces como respuesta a la tendencia conductista de dividir a los sujetos de los objetos, ya que considera que estos

están inmersos en un campo de actividad de las personas y que responden a las actitudes y comportamientos que se tengan frente a los mismos. Sin embargo, existen otras posturas como las de Jodelet (1986) que no son excluyentes con la propuesta por Moscovici; más bien son posturas complementarias, al hacer énfasis en diferentes aspectos, pero presentes todas en el fenómeno representacional (Pérez, 2003).

Y bien la teoría de las representaciones sociales trata generalmente de un grupo organizado de conocimientos gracias a los cuales los seres humanos hacen una lectura de su realidad social, donde se considera a las personas como seres sociales en desarrollo social e individual que determinan su forma de actuar y de pensar (Acevedo y Juanebeth, 2017).

Se ha propuesto que las representaciones sociales responden esencialmente a tres necesidades así: a) Clasificar y comprender acontecimientos complejos y dolorosos, b) Justificar acciones planeadas o cometidas contra otros grupos, y c) Diferenciar un grupo respecto de los demás existentes, en momentos en que pareciera desvanecerse esa distinción (Mora, 2002). Este estudio responde esa primera necesidad, permitiendo descubrir la realidad y organizarla a través de la herramienta del discurso manifestando historias individuales en relación con el Ares en Macondo.

Hay que reconocer que las representaciones que forman los sujetos no son neutras ni estáticas, las representaciones que establecen sirven de guía para su comportamiento en el mundo, como establecer posiciones políticas y de acción; las representaciones influyen directamente no solo de manera individual, también en la comunidad y así mismo en el entorno de esta comunidad. Por lo tanto, también es importante diferenciar entre las representaciones compartidas e individuales; las individuales son las creencias particulares en determinado tema y que a lo mejor no son las mismas de la comunidad; mientras que estas últimas son las que dan cohesión entre las sociedades como por ejemplo las leyes, pero lo más importante es señalar que permiten la potencial creación de una identidad colectiva.

Los párrafos anteriores muestran un panorama general sobre las posturas de significancia de las representaciones sociales, para darle inicio al objetivo central de este trabajo, el cual pretende mostrar las representaciones sociales que tienen

diferentes actores inmersos en el conflicto armado interno colombiano, desde docentes investigadores, excombatientes y combatientes activos.

Varios estudios sobre diferentes representaciones sociales en relación con el conflicto armado colombiano se han suscitado durante los últimos años. En uno realizado en una comunidad indígena del oriente colombiano se evidencia que una de las principales representaciones sociales frente a la paz es la configuración de una realidad que nace desde el interior del individuo para ser expresada socialmente, pero que es inalcanzable por la limitación de expresar tradiciones culturales y espirituales y por Ares como uno de los elementos más trascendentales de esa imposibilidad de ser terminado, el ver el poder como la motivación de los grupos armados, la inequidad social que brinda el Estado, el miedo, el diálogo, la tristeza y el dolor (Martínez, 2017).

Otro estudio en relación fue el mostrado por unos docentes de la Universidad de Granada, en el cual las representaciones sociales de estudiantes frente a temas relacionados con Irene para nuestro caso destacan en especial en la repercusión de la labor docente, siendo pocas las experiencias personales en su estancia en los centros educativos en relación a estos temas, la falta de ideas por parte de los docentes para afrontar la educación para Irene, y solo el reconocimiento de una violencia verbal, la poca conciencia de la violencia cultural y estructural, y la falta de información sobre cómo afrontar una educación para Irene en el ejercicio profesional docente (Bedmar y Montero, 2013).

Las representaciones sociales de los docentes frente a estos temas también se muestran en el estudio doctoral de Jiménez (2018), en el marco de las prácticas educativas, estas representaciones sociales permiten identificar por ejemplo modelos curriculares donde como Pages (1994) describe son representaciones que orientarán a una formación del profesorado reflexivo consciente de los diferentes procesos que se conlleva como sociedad en este caso en temas como Ares, Irene y sus derivados. Las representaciones sociales que se muestran como conclusión para Ares desde esta perspectiva de enseñanza son en el marco de las prácticas educativas, permiten identificar a Ares como una oportunidad para aprender a convivir, además de servir para enseñar desde la reflexión y el diálogo y de manera pacífica. En estos estudios que se han descrito brevemente en los últimos párrafos en relación a nuestro tema de interés se evidencia que se tuvieron en cuenta análisis de tipo discursivo siendo un consenso al ser el más prevalente y

significativo, discursos desde las diferentes miradas de actores inmiscuidos en estos temas sociales que nos compete a todos.

Y es así como en el lenguaje y en sí en los discursos se describen como una forma de interacción hablada de manera formal e informal, donde el valor del material discursivo mediante entrevistas en profundidad y asociaciones de palabras para su codificación dicho por Potter y Wetherell (citado en Pérez, 2003), favoreciendo así estos estudios empíricos, además de reducir en gran medida la apropiación por los sujetos de los contenidos representacionales de que es portador el investigador, entendiendo que estos discursos son los tránsitos de las representaciones y que es al investigador a quien le corresponde construirlas mediante el procesos de análisis y asociaciones sucesivas (Pérez, 2003).

Análisis del discurso en las representaciones sociales de actores inmersos del conflicto armado interno: de Ares e Irenes en Macondo

A la memoria de Andrés Felipe Vanegas

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.

(Soto, 1962, p. 396)

Dentro de la historia del análisis del discurso se denotan ambigüedades, puesto que ha sido un campo estudiado desde diferentes vertientes como la lingüística, psicolingüística, sociolingüística; existen diferentes teorías y métodos que lo describen, y entre estas existe un punto de encuentro: el estudio del discurso y su significado en relación con el poder que, hasta hoy, aún se explica desde VanDjk.

En los años 1910-1920 se hablaba de un discurso y de un estudio de este, sin embargo, para ese entonces no se tenía en cuenta la relación del análisis de textos con el contexto. Años más tarde el discurso vivió una evolución desde la retórica

clásica, dándole una explicación estructuralista a los textos, un ejemplo claro de esto es el método Z. Harris, expuesto en 1952 en América. Fue hasta 1970 que se hacen las primeras publicaciones del análisis del discurso como campo de investigación independiente teniendo en cuenta dos grandes sinergias de estudio: las ciencias humanas y la lingüística. Las ciencias humanas están establecidas desde la argumentación, la retórica y estilo de los textos y la gramática textual o del texto que se plantea el sujeto hablante con su lengua y discurso (Olano, 1998). Para este trabajo se tuvo en cuenta esta última perspectiva sobre la lingüística y la gramática, donde se da la importancia al sujeto dentro del contexto social dejando huella y transformado la lengua en discurso.

Una de las funciones que cumple el análisis del discurso específicamente “Es relacionar el uso del lenguaje en contextos sociales y, concretamente, con la interacción o diálogo entre los hablantes” (Stubbs, 1983, p. 17). Partiendo de esta postura para el estudio del discurso en las entrevistas realizadas a actores inmersos, se tiene en cuenta las funciones discursivas que se revelan al analizar la variabilidad de interpretaciones producidas por un excombatiente, por docentes, por combatiente activo; y que muestran versiones con posiciones singulares desde sus contextos y vivencias propias.

A través de las entrevistas se busca resaltar el papel del lenguaje como una herramienta que permite comprender y llevar una repercusión para compartir la visión actual de estos *Ares* e *Irenes* en Colombia; desde conceptos como *Irene* se desenvuelve un sinfín de significaciones, interpretaciones y posibles interacciones que se estudian a partir de la relación entre las representaciones sociales. Estudios anteriores como los mostrados por Sánchez (2017) muestran una visión crítica del análisis del discurso, en la que se establece una relación entre el discurso y las estructuras sociales para así determinar posturas frente a un tema específico y dentro de un contexto especial.

Se termina reconociendo entonces, el interés de realizar un análisis del discurso en estas temáticas y con este tipo de instrumentos como la entrevista semiestructurada, donde a través del discurso se permite leer una realidad social no muy alejada de cualquier población de Colombia; contribuyendo desde el campo investigativo a encontrar los significados que hoy tienen *Irene* y *Ares*, sus representaciones sociales para proponer perspectivas diversas, pero también esos puntos de encuentro que tienen ambos para construir paz desde la escucha y la construcción teórica-comprensiva.

Breves ejemplos de las representaciones sociales: de las voces de Irene y Ares en Macondo

Tabla 2. Consolidado y descripción de las entrevistas realizadas y de los sujetos entrevistados

Sujeto 1 Darío Villamizar Herrera	Sujeto 2 María Alexandra Marín	Sujeto 3 Jaime Alberto Pineda Muñoz	Sujeto 4 Andrés Felipe Vanegas Londoño, alias Uriel (Q. E. P. D)
Estudios 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 la reincorporación de excombatientes de la ONU. Exmilitante del Movimiento 19 de abril (M-19).	Estudiante de quinto semestre Artes visuales UNAM. Trabaja en fotografía. Firmante de la paz. Exguerrillera de las FARC-EP.	Ph.D 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.	Comandante abatido del Ejército de Liberación Nacional ELN, tercero al mando del Frente de Guerra Occidental

Nota. Se muestra en la tabla el consolidado y breve biografía de cada uno de los entrevistados.

Para empezar, los relatos obtenidos de las entrevistas reconocieron la permanencia del conflicto armado en Colombia, independiente del Acuerdo de la Paz 2016; lo anterior no quiere decir que espacios de construcción de la paz no se estén dando. El *Sujeto 1, Villamizar (2019)*, en la entrevista lo afirmó así:

Yo creo que la paz, es digamos, como un déficit que tiene la humanidad. Hemos en los últimos dos siglos transcurrido 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.

Sin embargo, los relatos también reflejaron otras perspectivas que hacen parte del conflicto colombiano, bajo un tinte social. La injusticia social, la desigualdad, la corrupción hacen parte de fenómenos que agudizan el conflicto armado colombiano. En relación con esto, el *Sujeto 2, Marín* (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 de enterrado, a eso no se le puede llamar paz. Mientras eso pase, hay conflicto, y por tanto insurgencia.

Con respecto al discurso del *sujeto 1 y del sujeto 2* sobre la justicia social y la desigualdad, *Pineda, Sujeto 3* (2020) permite una reflexión frente a la paz, el conflicto y la justicia:

[...] la experiencia de la 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.

Y frente a la situación armada en uno de los territorios colombianos más afectado como lo es Chocó, el *Sujeto 4, comandante Uriel* (2020) relata la crisis humanitaria, la violencia directa (Galtung, 2016) y las masacres 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 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 tanto, el conflicto. Aunque el paragobierno lo niegue.

Lo que se ha querido mostrar en este análisis, y en general en el presente trabajo, más allá de lo que se hizo en el *Exordio de Ares en Macondo*, es una perspectiva más actual del conflicto armado colombiano. Existe un enemigo para la paz, aquel de Cabello (2016) que lleva consigo la justificación de Ares en el país. Pineda, *sujeto 3*, lo confirma al mencionar que, “(...) 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 así mismo como hacedor de la guerra”.

Finalmente, la realidad del país muestra la fuerza represiva, los instrumentos de un Estado con políticas de manutención de un conflicto, de masacres a líderes y jóvenes, excombatientes, fuente del informe de INDEPAZ (2020) y de Pares Fundación Paz y Reconciliación (2020). El silenciamiento de la verdad, la impunidad, la pobreza, la desigualdad, entre otros, son la *Medusa*, aquella petrifica y silencia (Pineda, 2016). Además, sucede que el gobierno no ha sido capaz de aceptar y reconocer el conflicto (Molano, 2020). Obstruyendo entonces, la labor de la memoria histórica.

Conclusiones generales

Dentro del relato institucional y clásico del conflicto armado interno colombiano, se pretende ver un interés incesante por la paz. No obstante, y más allá de la existencia de la insurgencia, el ejercicio político está enraizado a intereses particulares por parte de un gobierno. Lo anterior se observa como una artimaña del poder público para mantener un monopolio del poder y la violencia. Por supuesto, trabajado por discursos y por una reproducción a la sociedad colombiana.

Por esto, dentro de la comprensión del conflicto armado, las otras voces de aquellos que han sido actores inmersos, los relatos y los versos que describen hechos históricos, no solo no concuerdan con el discurso institucional, también, pueden dar espectros más amplios.

Finalmente, creemos que la escucha, el análisis y el diálogo con los *Ares* e *Irene* que tiene este trabajo, hacen parte del reconocimiento, de otredad, de todas formas, toda representación social es válida; y, por tanto, otras formas de construcción de paz.

Referencias

- Archila, M. (1995). Protestas sociales en Colombia 1946-1958. *Historia Crítica*, 11, 63-78.
- Arenas, J. (2017). *Diario de la resistencia en Marquetalia*. FARC-EP Editores.
- Banchs, M. A. y Lozada, M. (2000). Representaciones sociales en Venezuela: la apuesta al cambio. En D. Jodelet y A. Guerrero (Ed), *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales* (89-108). <http://saber.ucv.ve/jspui/handle/123456789/13838>
- Bedmar-Moreno, M., y Montero-García, I. (2013). Valoración de las representaciones sociales sobre el concepto de paz en futuros educadores. *Convergencia*, 20(62), 221-246.
- 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>
- Caballero, A. (2018). *Historia de Colombia y sus oligarquías*. Editorial Planeta.
- Caballero, A. (2016). Las FARC sin la “a”. En *Paz en Colombia: perspectivas, desafíos, opciones*. CLACSO.
- 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>
- Centro de Memoria Histórica (CMH). (2013). *¡Basta Ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Informe general Grupo de Memoria Histórica*. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf>
- CINEP. (2007). *Noche y niebla y violencia política en Colombia 34/35*. Editorial Códice. <https://www.cinep.org.co/publicaciones/PDFS/20070601.nocheyniebla34y35.pdf>
- Echeverri, A. (1960). *Marea de ratas*. Aguilar editor.
- 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/>
- Farr, R. y Moscovici, S. (1984). *Social representations*. Cambridge University Press.
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de Estrategia*, (183), 147-168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>

- Gutiérrez, C. A. (2019). De víctimas a pedagogos de la memoria: el caso de las llamadas Madres de Soacha. *Revista Controversia*, (213), 229-262. <http://www.revistacontroversia.com/index.php?journal=controversia&page=article&op=view&path%5B%5D=1181&path%5B%5D=954>
- Hillman, J. (2010). *Un terrible amor por la guerra*. Sexto piso.
- Marulanda, M. (2017). *Cuadernos de campaña*. FARC-EP Editores.
- Melo, J. O. (1988). Colombia es un tema. *Credencial Historia*, (96). <http://www.jorgeorlandomelo.com/gaitan.htm>
- Mendoza Acevedo, J. (2017). *Significados de la paz en Colombia: representaciones y discursos de las víctimas del conflicto armado colombiano frente a los diálogos de paz entre el gobierno Santos y las FARC* [Trabajo de grado]. Universidad Externado de Colombia, Colombia. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/325>
- Mendoza, M. (2013). *Lady Masacre*. Editorial Planeta Colombiana S. A.
- 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>
- Molano, A. (2016). *A lomo de mula. Viajes al corazón de las FARC*. Ediciones Aguilar.
- Molano, A. (2011). *Del otro lado*. El Áncora Editores.
- Molano, A. (2001). *Desterrados. Crónicas del desarraigo*. El Áncora Editores.
- Molano, A. (2000). *Los años del tropel*. El Áncora Editores.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 1(2).
- Moscovici, S. (2000). *Representaciones sociales: exploraciones en psicología social*. Polity Press.
- Navarro Carrascal, O., y Restrepo Ochoa, D. A. (2013). Representaciones Sociales: perspectivas teóricas y metodológicas. *CES psicología*, 6(1), 1-4.
- Nieto, P. (2012). *Los escogidos*. Sílabas.
- Olano, C. O. (1989). El análisis del discurso: introducción teórica. *Epos: Revista de filología*, (5), 81.
- Pécaut, D. (1991). Colombia violencia y democracia. *Análisis político*, (13), 35-50. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/74721/67473>
- Pérez, M. P. (2003). *A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*. CD Caudales. CIPS.

- Restrepo, L. (2014). *Delirio*. Alfaguara.
- 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>
- Salom, A. (2000). *Al pueblo nunca le toca*. Editorial Tercer Mundo.
- Sánchez Mendoza, V., Lara Gutiérrez, J. M., Rodríguez Obando, A. C., Santamaría Uribe, L. S. y Carranza Carranza, J. L. (2017). *Análisis del discurso en torno a los diálogos de paz*. Universidad Católica de Colombia.
- Soto, F. (1962). *La rebelión de las ratas*. Editorial Plaza y Janés S. A.
- Uribe, M. V. (2004). *Antropología de la inhumanidad: un ensayo interpretativo sobre el terror en Colombia*. Educactiva S.A.S.
- Velásquez, E. J. (2007). Historia del paramilitarismo en Colombia. *História Sao Paulo*, 26(1), 134-153. <https://doi.org/10.1590/S0101-90742007000100012>
- Villamizar, D. (2017). *Las guerrillas en Colombia. Una historia desde los orígenes hasta los confines*. Penguin Random House Grupo Editorial.

Parte II.

Tejidos para la educación en contextos de conflicto



El hilo de la educación ha sido uno de los más débiles del tejido social en el conflicto colombiano. De eso nos hablan los tres capítulos de este apartado. Entender cómo ha sido afectado el sistema educativo en las zonas rurales y duramente impactadas por el conflicto armado en Colombia, es fundamental para construir una paz estable y duradera.

La metáfora del tejido es la forma como se entienden las expresiones del conflicto en los territorios y en este caso en el sistema educativo, primero comprendiendo el fenómeno para así proponer y coconstruir alternativas de solución desde la alfabetización digital, mediática informacional como posibilidad de reconstrucción del tejido social en las zonas rurales afectadas por el conflicto.

Los hilos para el tejido social y educativo los aportan los educadores, los estudiantes, directivos e investigadores, en un diálogo en espiral de participación y cocreación que parte de la comprensión de y en los territorios para proponer y desarrollar soluciones viables.

Capítulo 5

Caracterización de los territorios con mayor afectación del conflicto armado en Colombia²³

Alejandro Peláez Arango
Germán Albeiro Castaño Duque

Preámbulo

La perturbación histórica del conflicto armado en Colombia ha incurrido en la afectación de las diversas esferas económicas, sociales, ambientales, culturales y políticas. Al implicar una ruptura y desarticulación de las diferentes sinergias institucionales, las cuales, deben estar orientadas en custodiar, fortalecer y promover los derechos y deberes de todos los individuos del territorio nacional.

²³ Este capítulo de libro es el resultado del trabajo desarrollado a través del programa de investigación Reconstrucción del Tejido Social en Zonas de Posconflicto en Colombia, código SIGP: 57579 con el proyecto de investigación “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”, código SIGP 58950. Financiado en el marco de la convocatoria Colombia Científica, Contrato FP44842-213-2018.

Por consiguiente, si se analizan los municipios, existe una disparidad considerable entre las instituciones que deben hacer presencia territorial y sus dinámicas institucionales, que son las acciones resolutorias a las problemáticas de la comunidad, presentándose con mayor intensidad en los municipios de mayor afectación del conflicto armado (García, 2013, p. 5).

Atender el ejercicio de caracterización de la población con mayor afectación del conflicto armado en Colombia, busca contribuir en una aproximación a los diversos contextos enmarcados en las necesidades, intereses, expectativas y preferencias de la población objetivo, así, como el ajuste de la oferta institucional y disposición de información de suma importancia en los procesos de intervención regional (DNP, 2018).

Para lo anterior, el documento propone un marco general en que se visualizan aspectos de las regiones naturales de Colombia, al igual que una orientación particular de municipios objeto de estudio como Quibdó, Unión Panamericana (Chocó), Chalán, Ovejas (Sucre) y por último los municipios de Marulanda y Samaná (Caldas).

Asimismo, como antecedente, se dispone de diferentes bases de datos pertenecientes a entidades públicas y privadas, en especial La Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas del Conflicto Armado, que por medio de su plataforma de Red Nacional de información²⁴ (RNI), proporciona información global de los diferentes factores característicos de las víctimas y su relación con las instituciones. Desde esta perspectiva el capítulo permite tener un panorama general de los hechos victimizantes ocurridos en el país, haciendo énfasis en diversas regiones, incluidos los municipios de influencia del programa “Reconstrucción del Tejido Social en Zonas de Posconflicto en Colombia”, siendo este un insumo para el análisis y el desarrollo de alternativas y propuestas que puedan ser proyectadas acorde a las necesidades de cada comunidad.

²⁴ RNI, como se dijo anteriormente, es la instancia donde converge la información de la población víctima proveniente de las entidades comprometidas con la asistencia, atención y reparación integral a las víctimas del conflicto armado.

Elementos conceptuales

Para comprender los distintos elementos de la caracterización de la población con mayor incidencia del conflicto armado en Colombia, es necesario establecer una aproximación a los conceptos más relevantes del objeto de estudio. También, cómo acceder al reconocimiento de las múltiples dimensiones para su respectivo análisis. Por consiguiente, se consideran las siguientes nociones.

Conflicto armado

Las Naciones Unidas (2018) establecen una noción sobre el conflicto armado, lo describe como un ataque deliberado contra civiles, incluidos los trabajadores de la asistencia humanitaria, la transgresión generalizada de los derechos humanos, las violaciones y otros delitos sexuales, utilizados como arma de guerra contra mujeres y niños, así como el desplazamiento forzado de cientos de miles de personas.

De este modo, si se utiliza la expresión *conflicto armado*, esta presenta una dicotomía conceptual, como la que define el *Derecho Internacional Humanitario* (DIH), dando una distinción entre el conflicto armado internacional y no internacional. Según la disposición del *Convenio de Ginebra de 1949*, existe un *conflicto armado internacional* cuando se recurre a la fuerza armada entre dos o más Estados. En lo que respecta a los conflictos armados no internacionales son enfrentamientos armados prolongados que ocurren entre fuerzas armadas gubernamentales y las fuerzas de uno o más grupos armados, o entre estos grupos, que surgen en el territorio de un Estado (CICR, 2018).

Víctima

Según el Diccionario de la Real Academia Española (2014), se entiende por víctima:

1. Persona o animal sacrificado o destinado al sacrificio.
2. Persona que se expone u ofrece a un grave riesgo en obsequio de otra.
3. Persona que padece daño por culpa ajena o por causa fortuita.
4. Persona que muere por culpa ajena o por accidente fortuito.
5. Persona que padece las consecuencias.

Por otra parte, desde el punto de vista de Arias (2015, p. 26), en su análisis de la noción de víctima, señala que tiene como vía de acceso el sufrimiento:

[...] tanto la violencia como la dignidad humana (vulnerada) son perceptibles a partir de la vida dañada en las víctimas, cuyo registro radica en las narrativas del sufrimiento. De este modo, para la teoría contemporánea de los Derechos Humanos, la relación entre violencia y dignidad vulnerada no es directa. Está mediada por la (noción) de víctima. Tanto la violencia como la dignidad humana (vulnerada) son perceptibles a partir de la vida dañada en las víctimas, cuyo registro radica en las narrativas del sufrimiento.

Para el contexto de Colombia, según el RNI (2018), la noción de víctima es la manifestación y declaración de las personas, que denuncian ser victimizadas por hechos en el marco del conflicto armado en Colombia. Por cierto, gracias a este mecanismo como la ley de víctimas y restitución de tierras, ha beneficiado a miles de víctimas en su proceso de dignificación. No obstante, son varias las quejas que se ventilan a nivel nacional entre las víctimas del conflicto sobre la ausencia del Estado en el tema de atención, asistencia y reparación.

A continuación, se consideran algunos aspectos relevantes en cuanto a la caracterización de las víctimas del conflicto armado en Colombia, con el propósito de avanzar en la comprensión de las diversas configuraciones y particularidades de la población objeto de estudio.

Contexto general de la caracterización

Las caracterizaciones de poblaciones tienen por objetivo evidenciar realidades sociales, políticas y culturales. Permiten obtener conocimientos fiables del estado actual de las condiciones de vida de una sociedad, o una comunidad en particular, en temas amplios y a su vez conexos (Restrepo *et al.*, 2017, p. 2).

En esta perspectiva, la política pretende resultados derivados de una caracterización que suministre la comprensión de las diversas relaciones complejas que se presentan en las comunidades. Esto, a razón de facilitar el diseño de estrategias de mayor eficiencia, eficacia y pertinencia, así, como el

de desarrollo de programas de intervención dirigidas a las problemáticas que corresponden a las víctimas del conflicto armado en Colombia.

En mención, los contextos que se derivan de la población más vulnerable del conflicto armado se encuentran constituidos por los múltiples factores socioeconómicos y demográficos que particularizan la población. De esta forma, suministra el universo de las víctimas como punto referente y de comparación entre las distintas zonas del país.

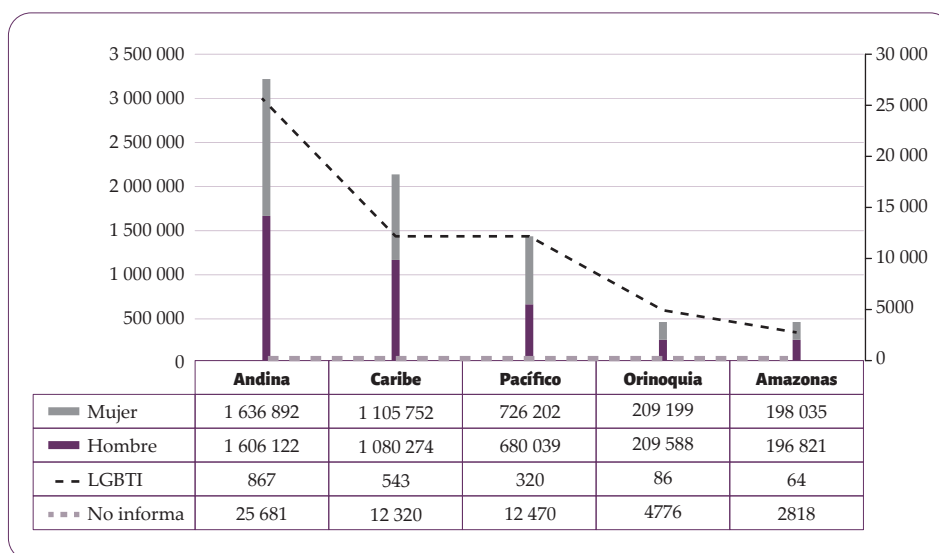
Universo de la población víctima de Colombia

Para el presente análisis, se recurre a la población registrada por la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, institución creada por la Ley 1448 de 2012²⁵, con el objeto de brindar atención, asistencia y reparación a las víctimas del conflicto armado en Colombia. Esto da lugar al Registro Único de Víctimas (RUV), que proporciona la generación de información en referencia a la ubicación de la víctima, por medio de la Red Nacional de Información. Por lo tanto, a fecha de corte del 30 de abril de 2018, se registran 8 679 002 víctimas del conflicto armado en Colombia (figura 2), comprendida en su gran mayoría por mujeres en un 50,28 %, en segundo lugar, los hombres con 48,94 %. Para el grupo LGBTI la comprenden como minoría 1880 personas, equivalente al 0,02 % y para otra parte, las personas víctimas que no indican su condición de género se encuentran en un 0,75 %.

Asimismo, al estimar los segmentos regionales por las víctimas del conflicto armado, se observa que la Región Andina ostenta la mayor concentración, por el cual comprende el 42,1 %. También, es relevante la región del Caribe con 28,52 % y la región del Pacífico con el 18,4 %. Luego, al tomar este grupo como un bloque representativo de la población en referencia, constituyen el 89,34 % de las víctimas de las cinco regiones naturales de Colombia.

²⁵ Conocida como Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, con el objetivo de proporcionar una reparación integral a las víctimas del conflicto.

Figura 2. Población de víctimas por género



Fuente: desarrollo del grupo de investigación.

Efectivamente, este grupo²⁶ también concentra las variables más representativas por géneros, como, por ejemplo, las tres regiones suman 89,23 % de los hombres; las mujeres en un 89,49 % el LGBTI con un 92,02 %. En este sentido, al analizar los porcentajes anteriores, se observa un exceso en el promedio de la población LGBTI, por lo tanto, esto indica que hay un considerable aumento de vulnerabilidad en esta población, en especial en la región Andina que representa el 42,12 %.

²⁶ El grupo se refiere a la región Andina, Caribe y Pacífico, como los segmentos que mayor concentración de víctimas y de población tiene Colombia según las proyecciones del DANE en el 2018.

Población víctima de los municipios de interés (M. I.)

El departamento de Caldas registra 173779 víctimas por el RUV, equivalente al 4,78 % de toda la Región Andina. Asimismo, el municipio de Samaná reporta 56293 víctimas, al ser un equivalente de 32,93 % con respecto a todas las víctimas registradas del departamento caldense. Igualmente, corresponden en un 50,33 % a mujeres, un 48,45 % hombres y una minoría de 0,03 % LGBTI. Mientras el municipio de Marulanda lleva registrado a la fecha 2729 víctimas, de las cuales 48,85 % son mujeres, el 50,35 % son hombres y el 0,81 % reportado a la población LGBTI.

El departamento de Sucre tiene registradas 311372 víctimas del conflicto, representando un total de 11,63 % de esta población en la Región Caribe. En el que el municipio de Chalán presenta un total de 11619 víctimas con 50 % de mujeres, un 49,19 % de hombres y un 0,03 % de LGBTI. Para el municipio de Ovejas, es una población de víctimas más amplia, al reportar 51481, de las cuales el 49,39 % son mujeres, 49,83 % son hombres y el 0,02 % LGBTI.

Una de cada cuatro víctimas reportadas en la Región Pacífico corresponde al departamento del Chocó, con alrededor de 515874 personas victimizadas. Su capital Quibdó tiene 54198 víctimas, esto ostenta el 10,51 %, desagregada con el 52,90 % de mujeres, 46,26 % de hombres y 0,06 % LGBTI. Entre tanto, La Unión Panamericana, es un municipio con una población de víctimas inferior, al reportar 640 personas, representada con un 52,34 % de mujeres, 45,94 % de hombres y un 0,47 % de LGBTI.

Población por ciclo vital

Las víctimas presentan particularidades con respecto a su ciclo vital²⁷ (ver tabla 3), ya que, en el análisis de los grupos por edades, hay un mayor predominio entre la edad de 29 a 60 años con 2991208 personas, que corresponde al 34,46 % de las víctimas, seguido de las edades entre 18 a 28 años, que representan el 21,54 %. A esto, se concluye que ambos ciclos comprenden más de la mitad de las víctimas, consideradas como adultos.

²⁷ Corresponde a los periodos que el ser humano tiene para su desarrollo biológico.

Tabla 3. Población de víctimas por ciclo vital

Región	entre 0 y 5	entre 6 y 11	entre 12 y 17	entre 18 y 28	entre 29 y 60	entre 61 y 100	ND
Andina	153 061	343 980	402 159	660 290	1 179 826	296 345	233 901
Caribe	86 564	243 280	296 517	458 077	784 625	205 742	124 084
Pacífico	60 776	159 590	188 288	298 856	499 895	121 932	89 694
Orinoquía	25 506	46 979	53 857	88 354	147 615	32 815	28 523
Amazonas	21 469	47 536	55 576	87 207	136 340	29 138	20 472
Sin información	117 314	80 810	98 071	276 640	242 907	60 150	94 241

Fuente: Desarrollo del grupo de investigación.

Ciclo vital de las víctimas de los M. I.

Entre los seis municipios objeto de estudio, se analiza según la tabla 4, las acciones de victimización hacia grupos de edad que comprenden entre 29 y 60 años. De esta manera, se encuentra muy marcado en los municipios de Samaná, Quibdó y Ovejas.

Tabla 4. Población de víctimas por ciclo vital M. I.

Departamentos	Caldas				Sucre				Chocó														
	Marulanda		Samaná		Chalán		Ovejas		Quibdó		Unión Panamericana												
Municipios	H	M	No Info	H	LCBTI	M	No Info	H	LCBTI	M	No Info	H	LCBTI	M	No Info								
Ciclo vital	H	M	No Info	H	LCBTI	M	No Info	H	LCBTI	M	No Info	H	LCBTI	M	No Info								
Entre 0 y 5	46	49	2	1131	0	1054	16	267	0	236	1	1149	0	1046	7	1593	2	1565	15	22	0	18	2
Entre 12 y 17	47	54	1	2834	1	694	35	657	1	605	6	2791	3	2609	18	3694	1	3468	30	33	0	31	0
Entre 18 y 28	254	283	3	6562	3	5982	157	1239	1	1174	14	5445	2	5419	49	6322	6	6543	96	56	0	79	1
Entre 29 y 60	576	570	11	10719	9	11314	317	2025	1	2387	52	9494	3	10261	212	7227	19	10448	195	105	3	129	2
Entre 6 y 11	113	104	1	2164	1	1994	38	506	0	490	3	2412	1	2227	21	2333	2	3175	33	29	0	40	1
Entre 61 y 100	81	43	2	3732	1	3443	81	672	0	718	10	2978	0	2854	64	1734	1	2354	39	30	0	24	1
ND	57	30	2	11993	0	792	26	1345	0	200	9	1383	0	11008	25	1271	0	1111	16	119	0	14	1
Total	1374	1333	22	28335	15	27273	670	5711	3	5810	95	26652	9	25424	396	25074	31	28669	424	294	3	335	8

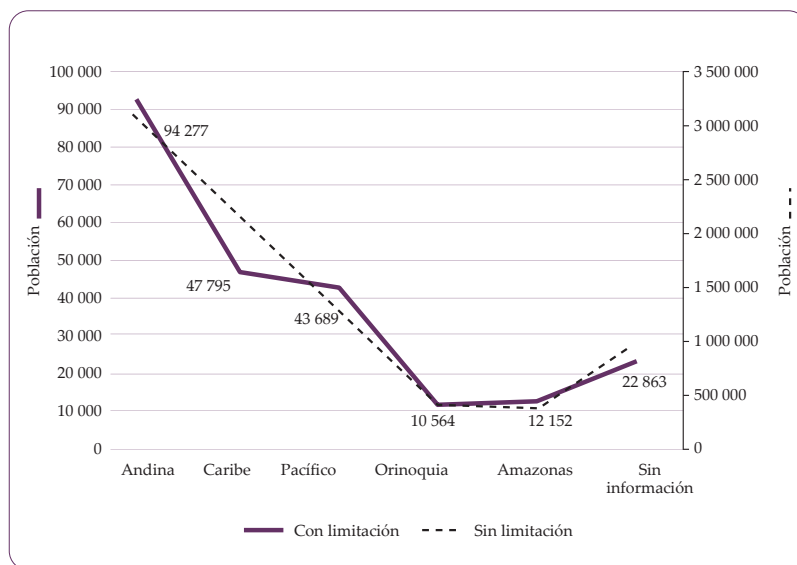
Fuente: Desarrollo del grupo de investigación.

En la interpretación por género de este grupo de interés, se observa que hay una tendencia a la uniformidad en casos de víctimas entre hombres y mujeres. Mientras, la población LGBTI se entiende como un grupo genérico que ha evidenciado pocos casos de victimización o hasta ninguno como indica la información del municipio de Marulanda. Sin embargo, en los otros 5 municipios se presentan casos de un rango de entre 1 a 19 casos como en Quibdó.

Población con limitación física

El concepto de discapacidad es un término que no es bien aceptado por los grupos que padecen esta condición física o psicológica. Desde la posición de Pagliuca *et al.* (2015, p. 5), en su estudio sobre la construcción de este concepto, concluyen que, a pesar de las diferencias entre las discapacidades, es positivo si se les denomina como población con limitación física. A pesar de esto, las publicaciones de entidades o institucionales de Colombia, prosiguen con esta connotación a este grupo en particular.

Figura 3. Población de víctimas por limitación



Fuente: Desarrollo del grupo de investigación.

De este modo, de acuerdo el Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE (2005), revela que en Colombia se encuentra una población de 2 632 255, equivalente al 6,4 % de las personas con alguna limitación física. Por lo que respecta a la población víctima con limitación (ver figura 3), esta asciende a 231 340 personas, distribuido mayormente en la región Andina²⁸ con 40,75 %; seguido por la región caribe con el 20,66 %; Pacífico con el 18,89 %; Orinoquia con el 5,25 % y la región amazónica con el 5,25 %.

Población víctimas con limitaciones físicas M. I.

Las personas con limitaciones físicas de este grupo de municipios suman alrededor de 176 960 víctimas, en el que siguen siendo minoría esta característica en comparación de toda la población víctima del conflicto armado, pero según esta cifra (tabla 5) los municipios del departamento del Chocó ostentan unos elevados índices de vulnerabilidad de derechos a los grupos LGBTI con limitaciones físicas, mientras que los demás municipios no registraron víctimas en este rubro.

Tabla 5. Población de víctimas por ciclo vital M. I.

Género	Marulanda	Samaná	Chalán	Ovejas	Quibdó	Unión Panamericana
Hombre	8,59	3,44	2,26	1,91	2,80	5,10
LGBTI	0	0	0	0	9,68	33,33
Mujer	7,13	2,51	2,27	1,62	3,19	3,88
No informa	9,09	3,13	3,16	2,27	5,19	25

Fuente: Desarrollo del grupo de investigación.

²⁸ El departamento de Caldas presenta 6653 personas víctimas con limitaciones físicas, equivalente al 5,09 % de la Región Andina. Entre tanto, 1 de cada cuatro víctimas con esta característica en este departamento se encuentra en el municipio de Samaná, al generar altos índices de vulnerabilidad.

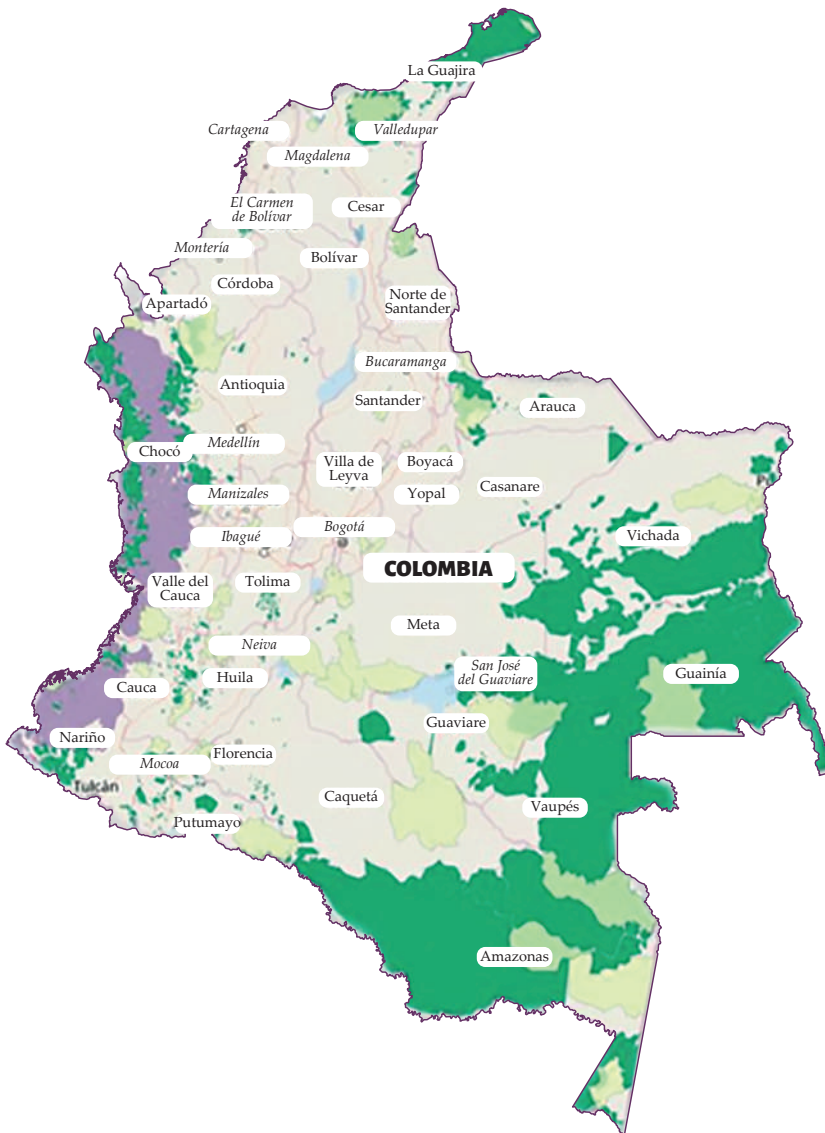
En promedio, la mayoría de los registros con esta categoría no superan el 10 % en los otros municipios, sin embargo, fuera de su limitación que es una condición proclive por la sociedad a estigmatizarlos los hechos victimizantes acrecientan su vulnerabilidad.

Grupos étnicos

En lo que concierne a los grupos étnicos víctimas del conflicto (ver Figura 4), la constitución política de Colombia en sus principios fundamentales²⁹, proclama que el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación. Por ello, el Ministerio de Salud y Protección Social (2018) define los grupos étnicos como las poblaciones cuyas condiciones y prácticas sociales, culturales y económicas, los distinguen del resto de la sociedad y que han mantenido su identidad a lo largo de la historia, como sujetos colectivos que aducen un origen, una historia y unas características culturales propias, que están dadas en sus cosmovisiones, costumbres y tradiciones. En contraste, a pesar de este reconocimiento normativo, los grupos étnicos son blanco de la violencia derivada del conflicto armado, en forma individual y colectiva, lo cual hace peligrar su autonomía y sus derechos territoriales y culturales (Human Rights Library, 2018).

²⁹ El artículo 7.º de la Constitución Política de Colombia señala que “el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”.

Figura 4. Grupos étnicos



Fuente: Visor geográfico de víctimas del conflicto Armado en Colombia, 2018.

Fuente: DANE (2007).

Según el censo del DANE de 2005³⁰, en Colombia se calculaba una población total de 41 468 384 habitantes (ver figura 5), comprendida por 5 971 447 personas pertenecían a un grupo étnico, como la comunidad gitana (a) ROM con una participación del 0,01 %, la comunidad indígena con el 3,4 % y comunidades de negros (as) o afrocolombiano (os) con el 10,6 %. Estos porcentajes son minoritarios ya que representan el 14,4 % de la población total.

En la actualidad, se proyecta según el DANE una población estimada en 49 834 240 de habitantes en Colombia. Así, de acuerdo con la información del visor geográfico de víctimas (VGV)³¹ y el RNI en el 2018, la población víctima registrada por étnica se encuentra constituida por el 12,38 % del total de la población (ver tabla 6), también, se encuentra conformada en un 9,48 % por las comunidades negras. En efecto, esta comunidad se encuentra en todo el territorio nacional, pero particularmente se concentran en la región del Pacífico (ver tabla 6). Por otra parte, los indígenas comprenden la tercera población víctima con 208 807.

Tabla 6. Población de víctimas-grupos étnicos

Región	Gitano	Indígena	Negro	Palenquero	Raizal	Ninguna
Andina	18 980	38 376	153 272	177	3612	3 055 145
Caribe	4751	34 820	164 013	772	1627	1 992 906
Pacífico	1593	58 867	408 446	546	3136	946 443
Orinoquia	1109	5 094	7665	18	757	409 006
Amazonas	1938	19 026	7622	28	510	368 614
Sin información	1806	52 624	81 595	738	575	832 795

Fuente: Desarrollo del grupo de investigación.

³⁰ Información suministrada en el censo general de Colombia 2015 de la población que dio información de la pertenencia étnica.

³¹ Aplicativo online de la Unidad de Víctimas que funciona con base en la información de RNI para georreferenciar los grupos funcionales de interés.

De igual modo, estas comunidades hacen presencia en todas las regiones de país, pero su gran mayoría se concentran en la región Andina, Caribe y Pacífico, representando el 63,25 % del total de este grupo étnico a nivel nacional. No obstante, si se observa el VGV, la población indígena hace presencia en vastas extensiones del territorio de la región Amazónica y de la Orinoquia. Por otro lado, los grupo étnicos como los Gitanos (ROM) que representan el 0,35 % de las víctimas del conflicto, se ubican en casi todo el territorio nacional, principalmente sus Kumpanias³², se concentran en la región Andina con un 62,9 %, el Caribe con el 15,74 %.

En cuanto a las etnias como los raizales, que son provenientes del Archipiélago de San Andrés y Providencia, ascienden a 10217 víctimas del conflicto armado. Además, la región del Andina y Pacífico presentan entre ambas un reporte de 66,5 % de las víctimas. En contraste, esta población originaria de la región Caribe, es tan solo la sexta parte del valor total. Por lo tanto, se puede analizar que los derechos de este grupo étnico fueron vulnerados por fuera de su región. Por último, está el grupo de los palenqueros que comprende 2279 víctimas del conflicto armado, centrado en las regiones del Caribe y el Pacífico con un 57,83 %.

Grupos étnicos M. I.

Los grupos étnicos, por lo que se ha dicho anteriormente, son poblaciones que históricamente han sido vulneradas y en este grupo en especial (tabla 7) se evidencia en mayor medida efectos en las comunidades afrocolombianas en Quibdó y Ovejas e igualmente en las indígenas en estos mismos municipios.

Tabla 7. Población de víctimas-grupos étnicos M. I.

	Marulanda	Samaná	Chalán	Ovejas	Quibdó	Unión Panamericana
Citano (a) ROM	1	224	10	74	45	640
Indígena	3	109	124	1666	1556	1

³² Las Kumpanias son los diferentes clanes que ellos forman como unidades comunitarias de residencia y circulación. En Colombia, las Kumpanias se asientan en un barrio o se dispersan por familias en las viviendas de los demás habitantes manteniendo vínculos con las demás Kumpanias (Forero, 2007).

	Marulanda	Samaná	Chalán	Ovejas	Quibdó	Unión Panamericana
Afrocolombiano (a)	12	337	347	1492	24 309	1
Ninguna	2709	55 599	11 138	48 223	28 144	296
Palenquero	0	0	0	0	15	342
Raizal del archipiélago de San Andrés y Providencia	4	24	0	26	129	0

Fuente: Desarrollo del grupo de investigación.

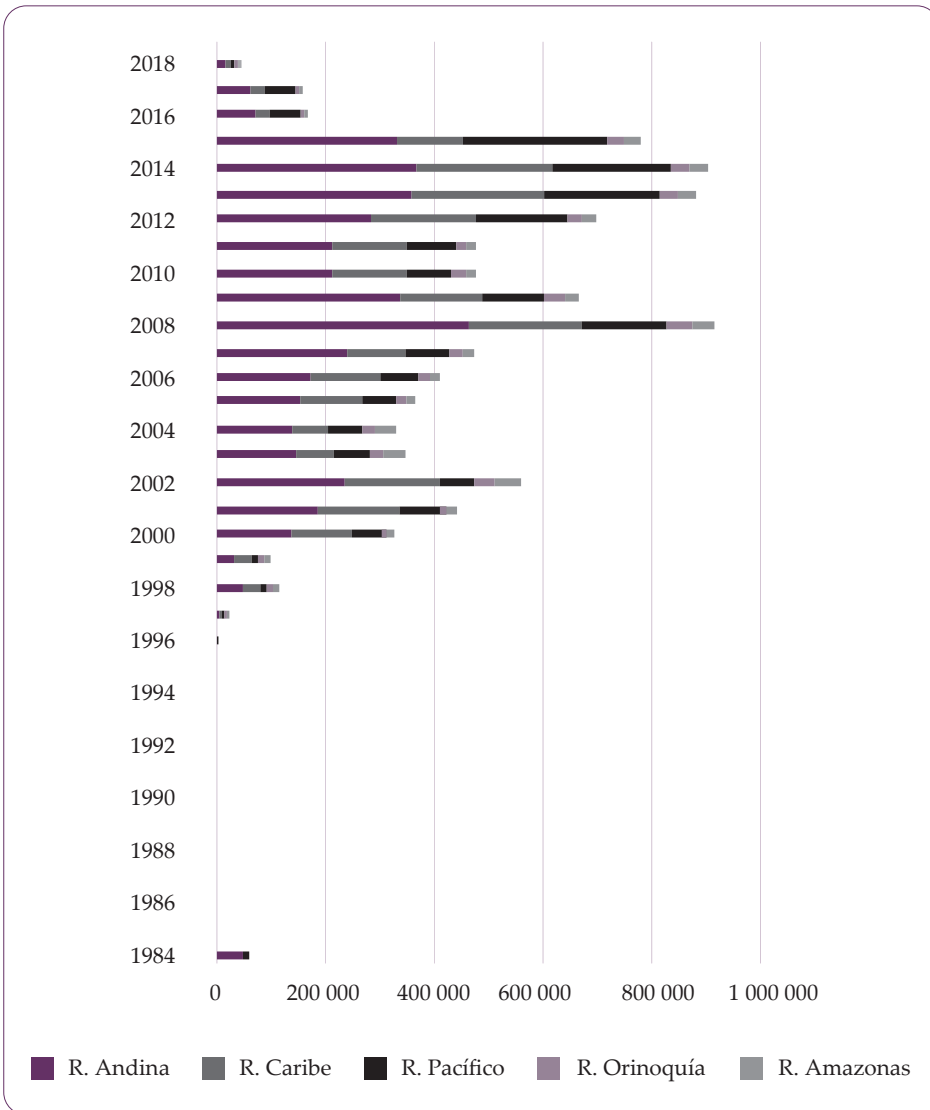
Las otras comunidades étnicas son aún minoría en estas zonas de análisis, pero tras de todo, los ROM al ser una población pequeña en comparación del común, es de resaltar los datos presentados en la Unión Panamericana y en Samaná.

Reportes y declaraciones de las víctimas

La Unidad Administrativa Especial de Atención y Reparación a las Víctimas³³ define los medios, instrumentos y mecanismos mediante los cuales se toman las declaraciones. Por consiguiente, la consigna de los datos básicos permite la obtención de la información necesaria para una correcta valoración y facilita la determinación de las medidas de asistencia, atención y reparación que se adecúen al daño sufrido y las necesidades de cada víctima. Es por ello, que la declaración se realiza a todas aquellas personas que se consideren víctimas del conflicto armado en Colombia, en la cual deberán brindar toda la información requerida y contar de manera detallada las circunstancias de tiempo, modo y lugar en que se dieron los hechos victimizantes (Unidad de Víctimas, 2018).

³³ Artículo 29. Formato único de declaración, para reglamentar la Ley 1448 de 2011 otras disposiciones. En su título II, capítulo II del procedimiento de registro.

Figura 5. Declaración de las víctimas por año



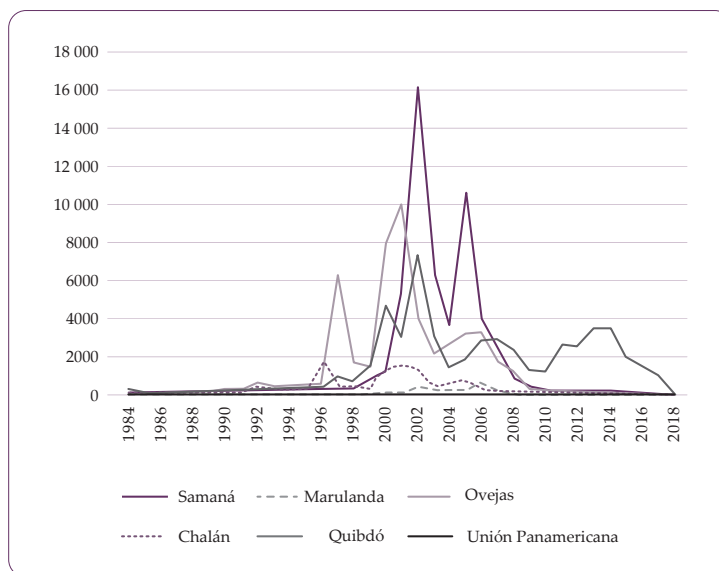
Fuente: Desarrollo del grupo de investigación.

De hecho, los reportes generados por las víctimas del conflicto armado en Colombia presentan un registro desde el año 1984 al 2018 (ver figura 5) de 9704665 reportes. De este modo, la región Andina es la que más recibe y reporta las declaraciones de las víctimas en un 44,3 %; posteriormente la región Caribe en un 27,1 %; el Pacífico con el 18,4 %; la Orinoquía con el 5 % y Amazonas con el 5 %. Además, para los años comprendidos entre el 2006 y el año 2015, se recibió el 70 % de todas estas declaraciones, siendo el 2008, el año con mayor incidencia de reportes representado en el 10 % del total.

Reporte y declaración de víctimas M. I.

Este grupo de municipios se podría indicar que es un reflejo de lo que ha acontecido históricamente en el conflicto armado en el país. Al analizar los datos (figura 6), la mayoría de estos municipios presentan una tendencia alta de declaraciones desde 1996 hasta el 2002, en donde el recrudecimiento de la violencia en Colombia es más fuerte.

Figura 6. Declaración de las víctimas por año M. I.



Fuente: Desarrollo del grupo de investigación.

Posteriormente, esta tendencia cae hasta el 2004 y nuevamente se incrementa ese mismo año hasta regularizarse y llegar a una tendencia baja en el 2009, este periodo corresponde a la administración Santos con su política en búsqueda de un tratado de paz con los grupos subversivos.

Por lo dicho, el municipio de Samaná es donde se repercute la denuncia de estos hechos victimizantes, al igual que Ovejas, Quibdó y Marulanda, al coincidir casi en los mismos periodos de 2000 al 2002 las acciones de la guerra.

Ahora bien, Quibdó presenta entre el periodo de 2010 al 2014 un aumento progresivo de denuncias, por lo tanto, se infiere que los mecanismos y programas estatales siguen generando falencias por su poca eficiencia y acceso la región, al persistir la vulneración de los derechos de las comunidades por parte de los grupos armados.

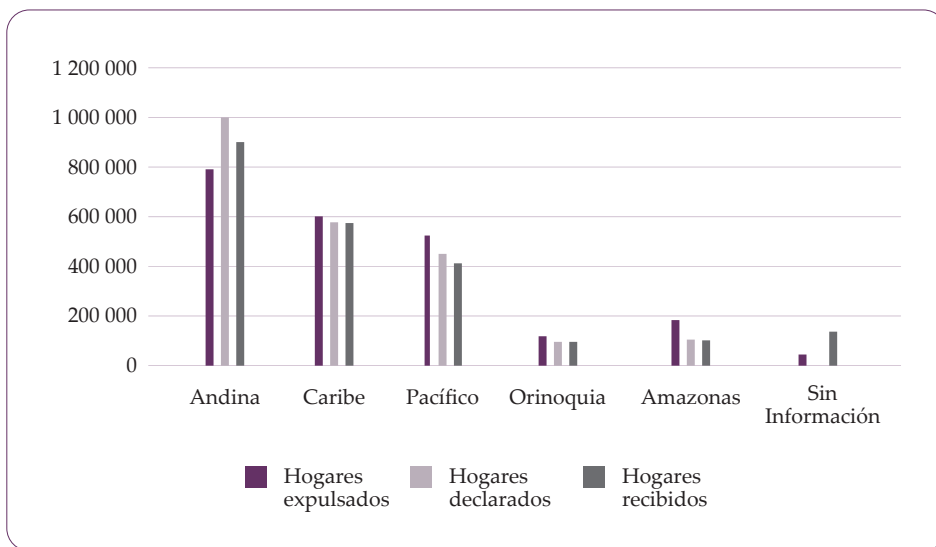
Hogares desplazados

Uno de los eventos más trascendentes en los conflictos armados de un país son los desplazamientos de miles de familias y hogares. En consecuencia, el desplazamiento, forzado o no, implica un proceso de relocalización espacial de los hogares afectados. Incluso, el desplazamiento forzado de población constituye una violación masiva de los derechos humanos, y esta situación impone a los estados obligaciones de restitución y reparación (Villalba y Aguirre, 2008, p. 58). Al mismo tiempo, este fenómeno ha ocasionado transformaciones sustanciales en las estructuras sociales, políticas y económicas de los territorios de expulsión y recepción, con serias implicaciones en las condiciones de vida de las víctimas, asociadas a las condiciones de residencia y hábitat en el reasentamiento (Castaño *et al.*, 2018, p. 239).

De acuerdo con el Global report on internal displacement (2016), Colombia es el segundo país en el mundo con mayor cantidad de desplazados, ascendiendo a 7.2 millones de desplazados internos (más del 14,5 % de su población total). Por otra parte, se lleva un registro de 340 mil colombianos que viven con la situación parecida de refugiados en el extranjero. Por lo tanto, se estima que el 78 % de los desplazados viven en 282 de los 1122 municipios que tiene el país. También, es necesario resaltar que los dos grupos étnicos con mayor afectación

por los desplazamientos son las comunidades indígenas y los afrocolombianos que conforman el 74 % de los desplazados. Por consiguiente, conforme a las cifras del RNI se calcula que en Colombia hay 2272192 hogares expulsados a causa del conflicto (ver figura 7). Aunque, tan solo 2237693 han declarado ser desplazados, esto indica, que el 1,52 % se abstuvieron de declararse víctimas del conflicto armado por desplazamiento.

Figura 7. Hogares desplazados



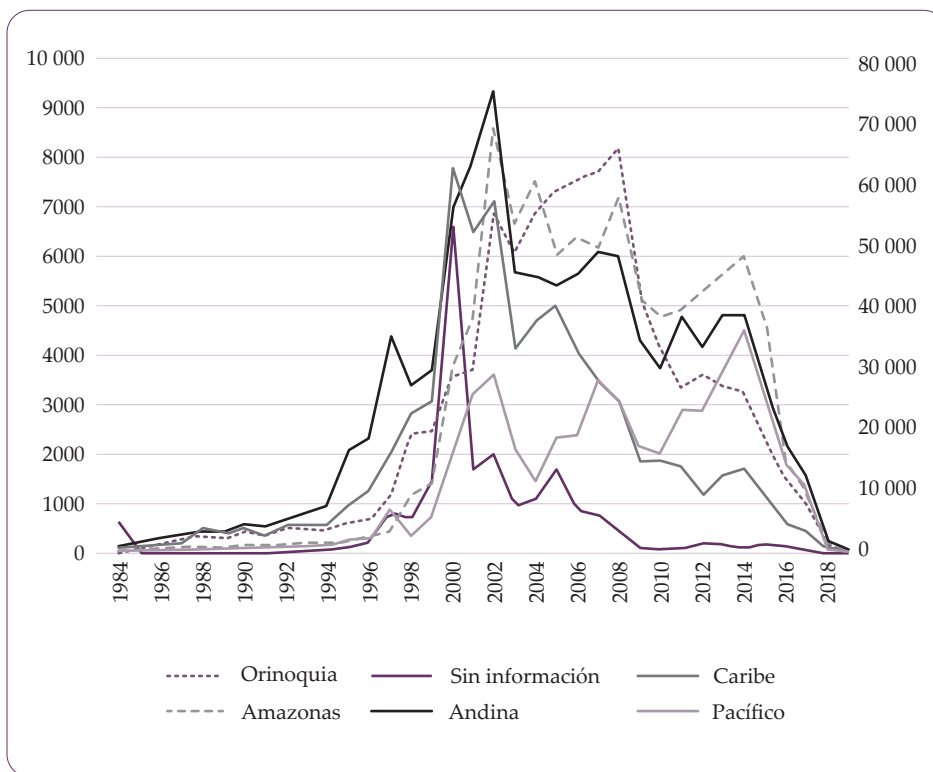
Fuente: Desarrollo del grupo de investigación.

En otra instancia, la región Andina reporta 1003707 hogares que declaran ser desplazados, representando el 45 % todas las declaraciones a nivel nacional, seguido de la región Caribe, que se posiciona en segundo lugar con 581051 hogares, esto representa el 26 % de los que declaran. Según esta información las dos regiones comprenden el 71 % de las declaraciones sobre hechos de victimización.

Por otra parte, 1128 municipios del país registraron para el año 2017, haber recibido 28997 hogares, cifra que disminuyó en un 27 % con respecto al año 2016

que reporta 40 139 hogares que se asentaron en 1219 municipios. Por otro lado, al observar el gráfico de hogares desplazados por año (ver figura 8), se acotan dos extremos del conflicto desde 1984 al 2018, donde se ilustra que la región Andina en el años 2002 reportó más de 7000 hogares desplazados, seguido de la región Caribe en el año 2000 con 6500 hogares, la región Pacífico en el año 2014 con 3500 hogares, la región de la Orinoquia en el 2008 con más de 8000 hogares desplazados y por último la región del Amazonas en el 2002 con más de 8600 hogares.

Figura 8. Hogares desplazados por año



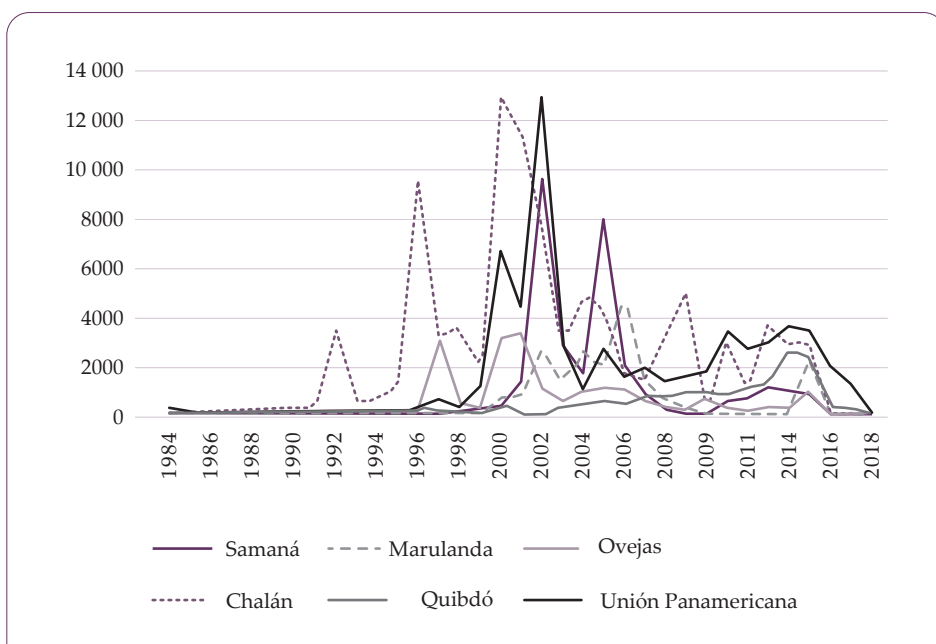
Fuente: Desarrollo del grupo de investigación.

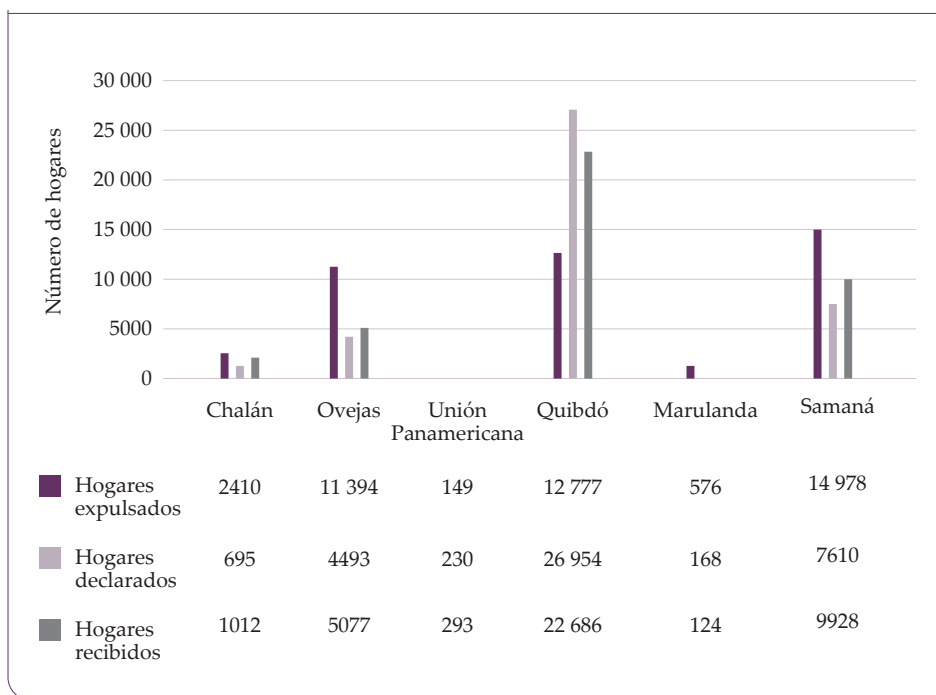
Al analizar la información anterior, los valores máximos del conflicto se encuentran en gran medida en el año 2002, periodo provisto de un recrudecimiento del conflicto armado en todo el territorio nacional. En consecuencia, el gobierno de turno implementa programas de intervención militar y el aumento del su pie de fuerza, con el propósito de hacer presencia institucional y disminuir los niveles de éxodo interno que padecía el país.

Hogares desplazados M. I.

El desplazamiento de los hogares en estos municipios se registra desde 1984-2018 (34 años), aumentado progresivamente desde 1990 al 2002 (figura 9) e igualmente fluctuando a la baja hasta el 2018.

Figura 9. Hogares desplazados por año M. I.





Fuente: Desarrollo del grupo de investigación.

Para puntualizar, Quibdó presenta los índices de desplazamiento más altos de la serie, en igual instancia Samaná, que señala cierta simetría con la gráfica de Quibdó en el periodo de 2002 al 2006, entre tanto Ovejas genera una fluctuación en consideración desde el 1996 al 2002 de hogares desplazados.

Otra fluctuación importante, es la del municipio de Chalán, que con menor cantidad de desplazados en comparación con Quibdó y separados geográficamente presentan concordancia en sus indicadores de desplazamientos, pero con la salvedad de que en Chalán el fenómeno trascendió un año antes que Quibdó.

De otro lado, Samaná presenta una cantidad exorbitante de hogares desplazados (ver figura 9) con respecto a la cantidad de población registrada en este municipio.

También, se observa que la cantidad de hogares recibidos en condición de desplazamiento no supera la mitad de los desplazados.

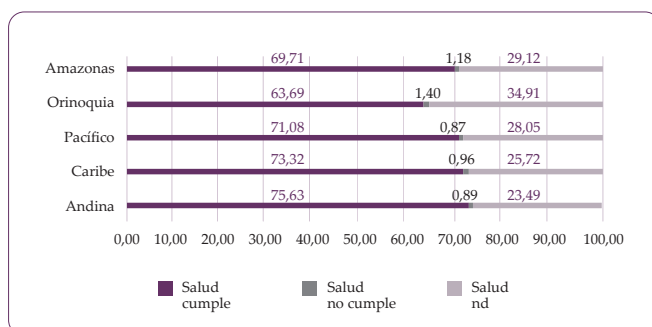
Pero en diferentes circunstancias se encuentra la capital de Chocó (Quibdó), que, con una pequeña diferencia de desplazados ante Samaná, señala cifras de hogares recibidos que supera más del 50 % de los hogares desplazados.

Situación socioeconómica de la población víctima

Uno de los designios principales de una caracterización de la población es conocer los aspectos socioeconómicos. El proceso de identificación de la población vulnerable se encuentra fragmentado y a su vez cohesionado socialmente, derivado de la comprensión colectiva del fenómeno y el desarrollo de estrategias propias en pos de su articulación como proceso previo para el progreso de iniciativas de superación a la vulnerabilidad (Fernández, 2006, p. 16). Más aún, esta información permite medir el nivel de estabilización socioeconómica de esta población, a fin de establecer parámetros de referencia de las personas víctimas del conflicto armado en el proceso de la superación de vulnerabilidad, la cual también será utilizada para la focalización y garante de visibilizar los derechos fundamentales como la salud, educación, vivienda, generación de ingresos y alimentación (DNP, 2018, p. 1).

Asimismo, la información suministrada por la Unidad de Víctimas con fecha de corte del 1° de mayo de 2018, establece en primera instancia 6984004 registros que indican la superación de vulnerabilidad de las víctimas. Por ello, se procede a mencionar algunos indicadores importantes para valorar la situación socioeconómica de las víctimas. Justamente, la salud tiene una cobertura nacional para las víctimas de 73,17 % (ver figura 10), distribuida en primer lugar por la región Andina con 2 162 521; Caribe con 1 541 715; Pacífico con 919 344; Orinoquia con 225 689 y Amazonas con 260 620, estas dos últimas regiones presentan un promedio de no acceso a la salud del 33 %, produciendo un valor negativo en el indicador de superación de la vulnerabilidad.

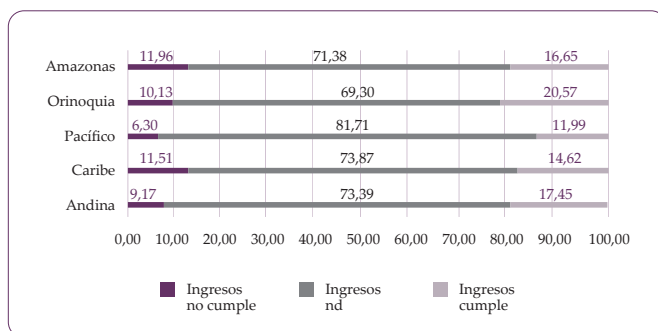
Figura 10. Situación en salud



Fuente: Desarrollo del grupo de investigación.

En lo que concierne a la superación de los ingresos de las víctimas del conflicto armado, se estima grandes dificultades en este rubro, debido a que tan solo 1096726 de víctimas han generado ingresos a nivel nacional, esto equivale a una cifra mínima del 15,7 % (ver figura 11). Por lo dicho, en la variable no determinada, se aprecia un promedio entre las regiones del 74 %, cantidad que se puede atribuir al nivel de informalidad laboral de la población de estudio. Por otro lado, las regiones que tienen menor contribución de superación por ingresos son Pacífico con tan solo el 12 %, seguido de la región Caribe con el 14,6 %.

Figura 11. Superación en ingresos

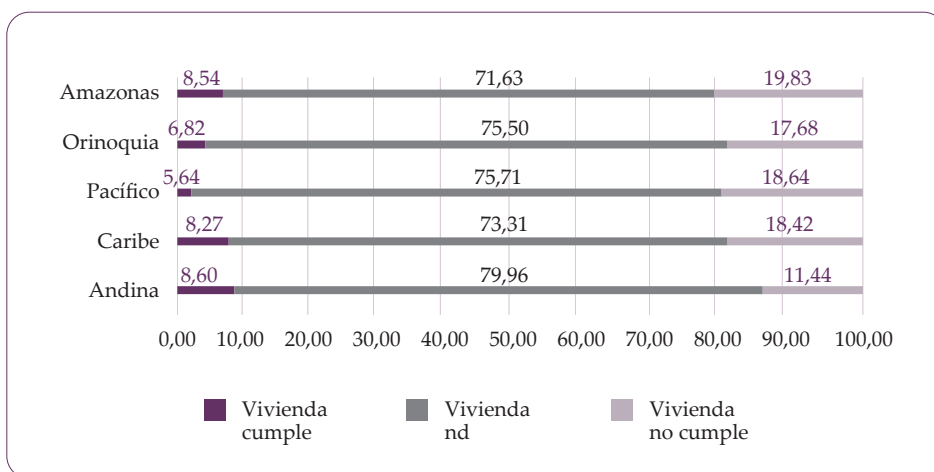


Fuente: Desarrollo del grupo de investigación.

Después, en la región de la Orinoquia, 1 de cada 5 personas víctimas ha generado ingresos, seguido de la región Andina y Amazónica en las que 1 de cada 6 víctimas supera esta condición económica. Estos resultados presentan diferentes situaciones económicas que son particulares a cada región, a ello, su confrontación debe darse un tratamiento en específico para su correcta superación.

En lo relativo a la superación en vivienda (ver figura 12), sigue siendo un segmento que genera preocupación, debido a que tan solo 548793 víctimas han logrado obtener una vivienda. Al comparar las regiones con mayor esfuerzo para superar esta dificultad son las regiones de Andina, Amazonia y Caribe con un promedio 8,5 %, esto indica que 1 de cada 11 personas logra obtener vivienda. Mientras que las regiones de la Orinoquia y Pacífico en promedio son inferiores al resto, con tan solo el 6,2 % de las víctimas con cobertura de vivienda.

Figura 12. Superación en vivienda

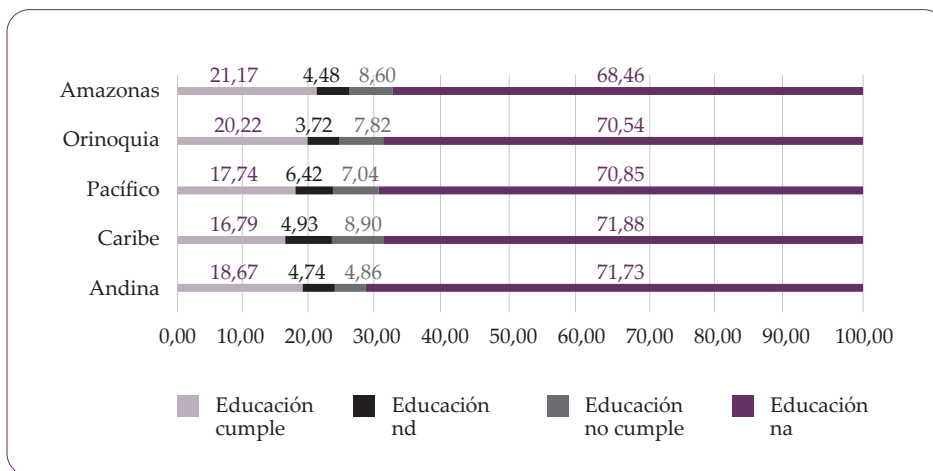


Fuente: Desarrollo del grupo de investigación.

En lo que atañe a la educación, las víctimas que han logrado ingresar al sistema educativo ascienden a 1 267 295, esto equivale al 18,1 % (ver figura 13). Entre las regiones con mayor aporte para la superación en educación para las víctimas,

se encuentran la región Amazónica y la Orinoquia con un promedio del 20,7 %, seguido del grupo de la región Andina, Pacífico y Caribe con un promedio del 17,7 %. Esto concluye que aún falta mayor esfuerzo por parte de las instituciones para mejorar el acceso a la educación para todas las víctimas del conflicto armado.

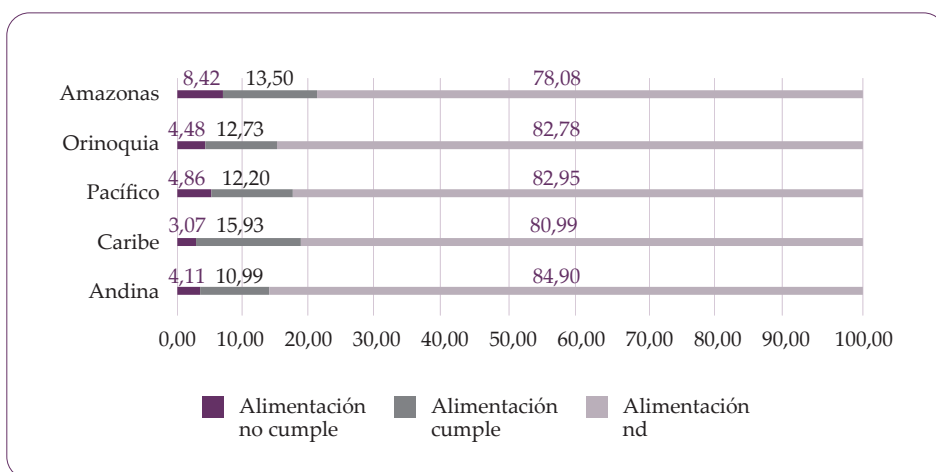
Figura 13. Superación en la educación



Fuente: Desarrollo del grupo de investigación.

Para finalizar, la superación del acceso a los alimentos para las víctimas es una cuestión prioritaria, ya que combatir el hambre es un imperativo para el Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo, del cual Colombia es miembro y asumió en el 2015 los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), y relaciona el ODS2 (hambre cero), que trata temas de poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible, para personas pobres y en situación vulnerable. En efecto, Colombia presenta aún unos márgenes muy bajos para las víctimas del conflicto, ya que apenas el 13 % tiene acceso de manera adecuada a los recursos alimenticios (ver figura 14).

Figura 14. Superación en la alimentación



Fuente: Desarrollo del grupo de investigación.

Hechos victimizantes

La guerra en Colombia ha sido un instrumento al servicio de múltiples intereses, los cuales han manipulado el desarrollo de los ideales cambio, al ponerlos al servicio de un proyecto con distintos rostros y variadas consecuencias, como el desplazamiento, el desarraigo campesino, la pérdida de la tierra, grandes círculos de pobreza, entre otros (Nieto y Pardo, 2017, p. 1). Estos hechos victimizantes presentan unos fuertes vínculos entre sí, ya que unos son causantes de otros y conforman grupos de problemáticas que son particulares de cada región, las cuales, presentan cierta sensibilidad al extenderse por el territorio nacional.

Por lo tanto, en los informes del Registro Único de Víctimas - RUV (2018), las personas que fueron susceptibles a un hecho victimizante en Colombia, ascienden a 9253944, compuestas por 16 hechos victimizantes (ver tabla 8) que muestran una fuerte relación entre ellas. Por ende, el desplazamiento se posiciona en primer lugar como el hecho más recurrente, encontrándose en un 79.75%, al analizar esta cifra puede estar atribuida a los demás hechos victimizantes; el homicidio

que representa el 10.78% y la amenaza con el 4.14%, son los indicadores más representativos a nivel nacional ya que los otros hechos se encuentran por debajo del umbral de 1.5% del total.

En otra instancia, las tres regiones que en mayor medida presentan hechos victimizantes, se encuentra en primer lugar la región Andina con el 35,88 % de todas los hechos; en segundo lugar está la región Caribe con el 26,53 % y por último la región del Pacífico con el 21,58 %, en suma todas estas comprenden el 83,99 % de los hechos victimizantes.

También, al observar el comportamiento de los hechos victimizantes por regiones (ver figura 15), la región Andina contiene el primer lugar en casi todas las clasificaciones, destacándose los homicidios con un 46,76 %, los secuestros con el 40,92 % y las minas antipersonales con 39,93 %.

La región Caribe presenta en primera instancia el abandono y despojo de tierras con el 43,67 % superando a la región Andina. Además, los delitos contra la integridad sexual se encuentran a igual nivel que la región Andina con el 30,3 %, como también el desplazamiento con el 29,22 %, solo superado por la región Andina.

Tabla 8. Hechos victimizantes

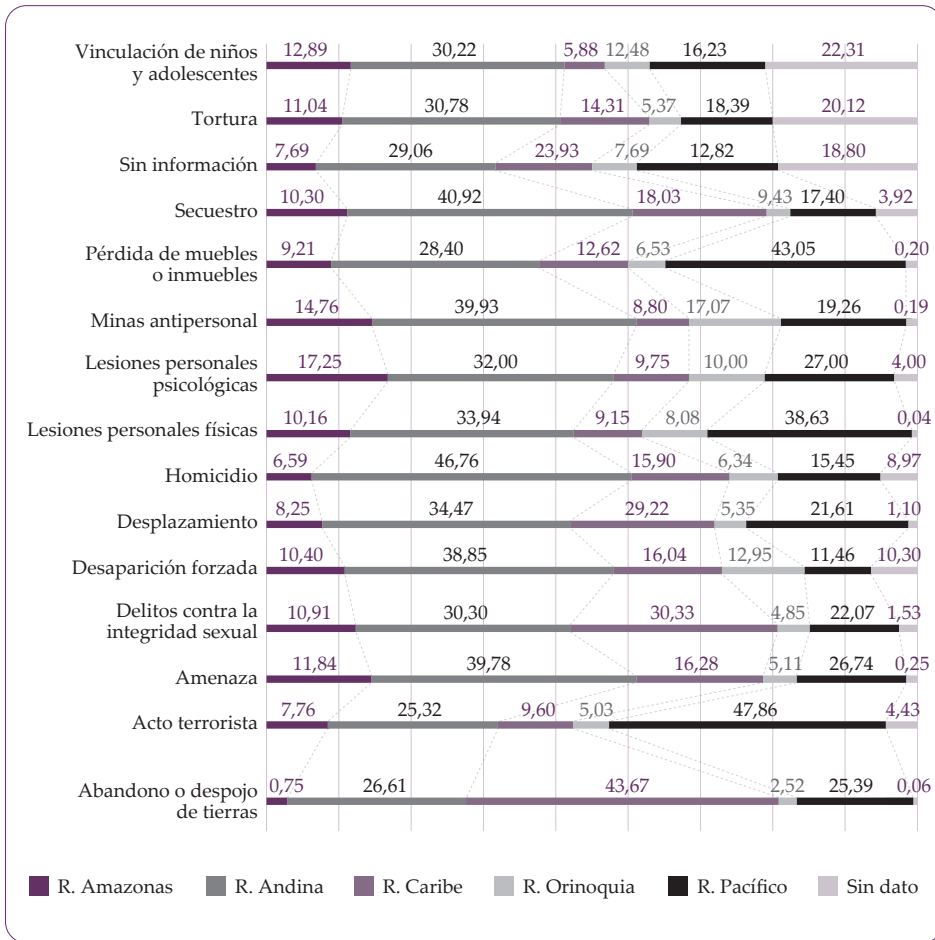
Hecho victimizante	Personas
Abandono o despojo forzado de tierras	6446
Acto terrorista/atentados/combatos/ hostigamientos	89 703
Amenaza	383187
Confinamiento	9649
Delitos contra la libertad y la integridad sexual	25 064
Desaparición forzada	169 764
Desplazamiento	7 379 975
Homicidio	997 264
Lesiones personales físicas	5836

Hecho victimizante	Personas
Lesiones personales psicológicas	7528
Minas antipersonal/munición sin explotar/artefacto explosivo	11 403
Pérdida de bienes muebles o inmuebles	113123
Secuestro	36 627
Sin información	126
Tortura	10 794
Vinculación de niños, niñas y adolescentes	7455
Total de la personas	9 253 944

Fuente: RNI.

Con referencia a la región del Pacífico se destacan tres hechos victimizantes, en primer lugar, se encuentran los actos terroristas con un 47,89 %, superando a todas las otras regiones; en segundo lugar está la pérdida de muebles o inmuebles con el 43.05 % y las lesiones personales y físicas con un valor del 38.63 %. Sin embargo, el confinamiento con 9860 (ver Figura 15) hechos victimizantes y la región Andina con dos casos es una situación que se puede particularizar a la región del Pacífico.

Figura 15. Hechos victimizantes por región



Fuente: Desarrollo del grupo de investigación.

En lo relativo a la región de la Orinoquia se consideran relevantes los hechos como las minas antipersonal con el 17,07 %; la desaparición forzosa con 12,95 % superando al Pacífico y la vinculación de niños y adolescentes con el 12,48 %.

Por último, la región del Amazonas muestra un 17,25 % en las lesiones personales psicológicas, superando a las regiones del Caribe y la Orinoquia. También, están las minas antipersonas con un 14,76 % superando a la región Caribe solamente.

Hechos victimizantes M. I.

Para este segmento, todos estos municipios presentan acciones a causa del desplazamiento, en gran medida en Quibdó y Ovejas. En igual medida, está el hecho victimizante de la amenaza que ha repercutido con un vínculo estrecho con acciones de desplazamiento (ver tabla 9).

Tabla 9. Hechos victimizantes M. I.

Género	Quibdó	Unión Panamericana	Marulanda	Samaná	Chalán	Ovejas
Acto terrorista	29	0	0	0	0	0
Amenaza	498	19	4	5	1	19
Delitos contra la integridad sexual	17	1	0	0	0	0
Desaparición forzada	1	0	0	0	0	0
Desplazamiento	1839	83	5	28	20	102
Homicidio	100	0	0	0	0	0
Lesiones personales físicas	31	1	0	0	0	0
Pérdida de muebles o inmuebles	13	1	0	0	0	0
Secuestro	2	0	0	0	0	0
Tortura	5	0	0	0	0	0

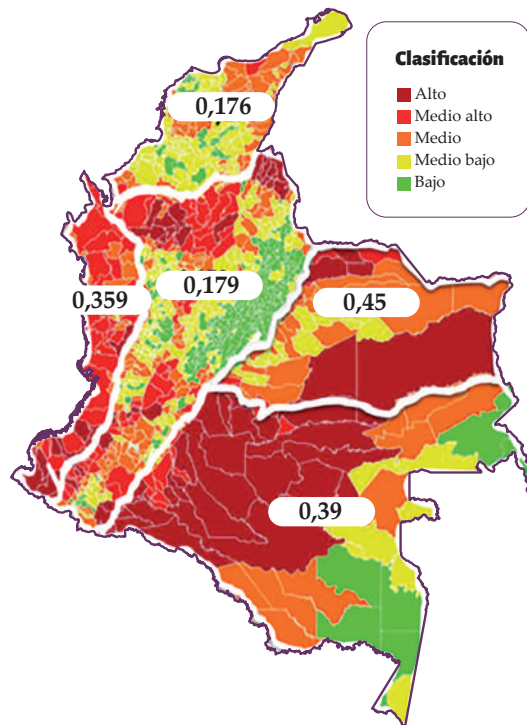
Fuente: Desarrollo del grupo de investigación.

Quibdó es el municipio que cuenta con 10 hechos victimizantes registrados, en condiciones similares está Unión Panamericana con 5 hechos registrados y el resto del grupo con 2 hechos. Esto quiere decir que el departamento del Chocó es donde la población ha tenido mayor incidencia de la guerra por falta de instituciones que garanticen sus necesidades básicas y derechos.

Índice de riesgo de victimización

El Índice de Riesgo de Victimización busca generar mecanismos de interoperabilidad conectando la nación y el territorio para generar prevención de la victimización y apunta a evaluar las condiciones de vulnerabilidad y riesgo que tienen las víctimas en cada uno de los municipios de Colombia. Así como posibilitar el diseño de estrategias y políticas públicas para evitar la revictimización a cualquier persona que se encuentre en cualquier región del país. Por lo tanto, el índice de riesgo de victimización se calcula con casi 150 variables, enfatizando en el desarrollo social, presencia de actores armados, minería ilegal, condiciones sociales, económicas, demográficas, entre otras (Unidad de Víctimas, 2018).

Figura 16. Índice de riesgo de victimización



Fuente: Unidad de Víctimas, 2018.

Ahora bien, el índice de riesgo de víctimas se compone en la distintas regiones del país con las siguientes componentes de medida: la región Andina tiene un índice del 0,17 %, con un valor clasificatorio de término medio bajo, no obstante, como se puede observar en la figura 16, las zonas noroccidental y suroccidental de la región presentan un aumento en la clasificación al riesgo; en cuanto a la región Caribe, igualmente de la región Andina presenta un índice de riesgo de 0,17 % tendiente a una clasificación medio baja, pero como se observa, el área geográfica del centro de esta región tiende al aumento y a una clasificación media; para la región del Pacífico, según el promedio de su índice con valor de 0,4% que equivale a un término medio alto, de modo que, esta zona posee un índice considerable en todo su territorio en la posibilidad que ocurra un hecho victimizante; la región del Amazonas es la segunda zona con mayor riesgo, presenta un valor de 0,4 %, ubicándose como una zona medio alta en promedio, pero, si se observa la imagen de referencia, en su parte del noroccidente es una zona clasificada como alta, podría atribuirse como un territorio en donde las instituciones no hacen presencia y, por ello, el riesgo es muy factible. Por último, la región de la Orinoquia es el territorio del país en el que el índice es aproximado a 0,5 %, con mayor intensidad en la parte suroriente de la región, esta comprende en mayor medida grandes extensiones de territorio que son considerados baldíos de la nación, por ende no hay mucha presencia humana y control por parte de las instituciones del Estado.

Índice de riesgo de victimización M. I.

En la valoración que se le da a los municipios con respecto al índice de riesgo se encuentran los municipios de Samaná y Quibdó como medio altos (ver tabla 10), superando el umbral del 0,5 %, a razón de diferentes variables dimensionales que ocasionan una interpretación de altas posibilidades en que se vulneren los derechos en estas regiones por sus antecedentes históricos del conflicto armado.

Tabla 10. Valores de índice de riesgo de victimización M. I.

Municipio	Valor	Clasificación
Marulanda	0,37	Medio alto
Samaná	0,51	Medio bajo
Unión Panamericana	0,19	Medio bajo
Quibdó	0,56	Medio alto
Chalán	0,21	Medio
Ovejas	0,29	Medio

Fuente: Desarrollo del grupo de investigación.

El municipio de Marulanda se encuentra ubicado en un riesgo medio bajo, sin embargo, al contrastar este índice en contexto, se podría decir que hay escenarios propicios para aumentar el riesgo, debido a que para la época de la muestra las condiciones eran precarias para su acceso por la fuerte presencia de los grupos armados.

Por último, los municipios de Unión Panamericana y Ovejas tienen un valor medio en este índice, en igual medida una valoración baja, ya que son poblaciones que se encuentran bajo una fuerte influencia de grupos armados por ser corredores del narcotráfico y otras aristas que agudizan la no presencia institucional del Estado Colombiano.

Hallazgos

Al evaluar los aspectos característicos que componen la población con mayor afectación del conflicto armado en Colombia, se estima que casi una sexta parte de la población ha sido afectada por hechos victimizantes, fenómeno que no distingue condiciones sociales, género, grupo étnico o ciclo vital, etc. Los efectos adyacentes se perciben en todo el pueblo colombiano.

Al realizar una evaluación por género, se evidencia que tanto mujeres como hombres poseen una distribución de víctimas en cifras similares en todo el país, pero al hablar de una minoría como la población víctima LGTB, sigue aumentando

la vulneración de sus derechos a causa del conflicto armado, en especial en las regiones Andina y Caribe.

También, hay que resaltar que el margen de edades de las personas víctimas, se encuentran entre los 18 a 28 años y entre 29 y 60 años, este último rango de edad es el que mayor afectación ha tenido la población, en especial en la región Andina con 1 179 826 personas con igual cantidad de víctimas entre mujeres y hombres.

En cuanto a los grupos étnicos, la población víctima más golpeada por el conflicto armado son los afrocolombianos y seguido por los grupos indígenas, ambos con fuerte presencia en las regiones Andina y Caribe, en mayor medida en la región Pacífica, con la mayor concentración de víctimas.

También, se concluye en cuanto al fenómeno del desplazamiento por hogares, centrado en las regiones Andina, Caribe y Pacífico, el cual presenta un máximo histórico en el año 2002, periodo de recrudecimiento del conflicto armado y éxodos masivos en el país.

En cuanto a los aspectos socioeconómicos de las víctimas, se aprecia en las cifras del RNI, falencia en los aspectos de Salud, que todavía falta un 27 % para la cobertura total; los ingresos económicos de las víctimas son bajos, al tener que recurrir a la informalidad para poder cubrir sus necesidades financieras; el acceso a la vivienda es otra cifra negativa, solo 548 793 víctimas han tenido acceso a vivienda muy probablemente a través de los programas gubernamentales. Sin embargo, la proporción es inferior para cubrir esta necesidad; el ingreso a la educación ha tenido grandes aportes, puesto que el gobierno ha creado gratuidad para los ciclos básicos de estudio, a pesar de ello, aún no es suficiente para incentivar a la población objeto de análisis hacia la culminación de los estudios y acceder a una educación complementaria o superior; por último y de extremo vital, es el acceso a la alimentación, solo un 13 % de las víctimas registra tener una nutrición adecuada.

Igualmente, los efectos y causas del conflicto armado se discriminan en 16 hechos victimizantes. Como resultado, la mayor causa que se registra es el desplazamiento, esta figura como el hecho con mayor recurrencia, puede estar atribuido a los demás hechos victimizantes; en segunda instancia, está el homicidio y por último la amenaza. Por lo tanto, estas son las causas más representativas del conflicto,

pues los otros hechos se encuentran con cantidades inferiores reportadas por las víctimas en el RNI.

Para concluir, es pertinente mencionar el vacío que se genera en cuanto a las causas particulares que se dan en determinada población, ya que todos estos fenómenos deben ser evaluados desde distintas aristas que implican aspectos sociales, económicos, ambientales y políticos, para comprender la complejidad del objeto de estudio y en particular la población de mayor afectación del conflicto armado en Colombia.

Los municipios de interés para el proyecto fortalecimiento docente presentan cifras significativas relacionadas con la afectaciones a causa del conflicto armado, entre los municipios con mayores indicadores se encuentra Samaná en el caso de Caldas y Quibdó por el departamento del Chocó, no obstante, los restantes cuatro municipios evidencian las secuelas del conflicto, siendo relevante el trabajo con comunidades y la inversión Estatal, en busca de suplir las necesidades que por tantas décadas han sido vulneradas.

Referencias

- Arias Marín, A. (2015). Tesis sobre una teoría crítica de los derechos humanos. *Revista de filosofía Open Insight*, 6(9), 11-33.
- Castaño-Pineda, Y., Atehortúa-Mira, S. y López-Arango, Y. (2018). Condiciones socio-habitacionales y morbilidad percibida de desplazados internos residentes en viviendas de interés social en Turbo, Antioquia. *Revista Ciencias de la Salud*, 16(2), 237-261. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.6768>
- CICR. (2018). *Protocolo II adicional a los Convenios de Ginebra de 1949 relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados sin carácter internacional*, 1977. Icrc.org. <https://www.icrc.org/spa/resources/documents/misc/protocolo-ii.htm#2>
- Real Academia de la Lengua Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Editorial Planeta Colombia.
- DNP. (2018). *Guía metodológica para la caracterización de ciudadanos*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Programa%20Nacional%20del%20Servicio%20al%20Ciudadano/Guia%20de%20Caracterizaci%C3%B3n%20de%20Ciudadanos.pdf>
- DNP. (2018). *Anexo técnico criterios para la superación de la situación de vulnerabilidad de la población víctima de desplazamiento forzado*. Colaboracion.dnp.gov.co. <http://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Politica%20de%20Victimas/Anexo%20Te%CC%81cnico%20-%20SSV.pdf>
- Fernández, F. V. (Ed.). (2006). *Exclusión social y estado de bienestar en España*. Icaria Editorial.
- Forero, L. (2007). La vida del pueblo Rom en Colombia todavía se mantiene, pese al paso del tiempo. *El Tiempo*. <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-4301943>
- García Villegas, M. y Espinosa, J. R. (2013). La debilidad institucional de los municipios de Colombia. *Dejusticia*. <https://www.dejusticia.org/la-debilidad-institucional-de-los-municipios-en-colombia/>
- Global report on internal displacement. (2016). *Internal Displacement Monitoring*. <http://www.internal-displacement.org/sites/default/files/publications/documents/20170522-GRID.pdf>
- Human Rights Library. (2018). *La situación de los grupos étnicos en Colombia*. <http://hrlibrary.umn.edu/research/colombia/Anexo%209%20Situacion%20de%20los%20grupos%20eticos%20en%20Colombia.pdf>

- Ministerio de Salud. (2018). *Salud pública*. <https://www.minsalud.gov.co/salud/publica/Paginas/salud-publica.aspx>
- Naciones Unidas. (2018). *Los conflictos armados - Las Naciones Unidas y la asistencia humanitaria*. <http://www.un.org/es/h>
- Nieto Bravo, J. A. y Pardo Rodríguez, J. P. (2017). From egalitarian contractualism to differential human development: a perspective of justice from the view of human capabilities in the process of returning to civilian life of demobilized persons in Colombia. *Hallazgos*, 14(28), 83-104.
- Pagliuca, L. M. F., Oliveira, P. M. P. D., Mariano, M. R., Silva, J. M. D., Almeida, P. C. D. y Oliveira, G. O. B. (2015). Disabled person: construction of concept by this population. *Northeast Network Nursing Journal*, 16(5), 705-713.
- Restrepo, N. E. G., Copete, Y. A. M. y Valencia, C. M. (2017). Caracterización poblacional vista desde la perspectiva del desarrollo humano y el enfoque diferencial. *Revista Investigación y Desarrollo*, 22(2), 360-401.
- Unidad para las Víctimas. (2018). *Red Nacional de Información*. <https://rni.unidadvictimas.gov.co/>
- Unidad para las Víctimas. (2018). *Solicitud de inscripción en el registro único de víctimas*. <http://www.unidadvictimas.gov.co/es/solicitud-de-inscripcion-en-el-registro-unico-de-victimas/281>
- Unidad para las Víctimas. (2018). *Visor Geográfico de Víctimas*. <http://vgv.unidadvictimas.gov.co/>.
- Villalba, Í. C. y Aguirre, A. A. (2008). Una aproximación a los determinantes de la decisión de restablecimiento de los hogares desplazados: un estudio de caso en la ciudad de Bogotá. *Outlier*, 457-112.

Capítulo 6

Rendimiento académico en zonas urbanas y rurales afectadas por el conflicto armado³⁴

Diana Patricia Quintero Lorza
Luis Felipe Londoño Rojas
Néstor Darío Duque Méndez

Preámbulo

Muchos estudiantes de las instituciones educativas de Colombia han sido afectados por el conflicto armado, lo cual está demostrado que puede afectar el rendimiento académico dado que sus niveles de estrés y ansiedad pueden aumentar, así como desarrollar desórdenes de comportamiento y otros problemas de salud (Macdonald y Boon, 2018; Hewitt *et al.*, 2014)

³⁴ Este capítulo de libro es el resultado del trabajo desarrollado a través del programa de investigación Reconstrucción del Tejido Social en Zonas de Posconflicto en Colombia, código SIGP: 57579 con el proyecto de investigación “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”, código SIGP 58950. Financiado en el marco de la convocatoria Colombia Científica, Contrato FP44842-213-2018.

Dado que el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior (ICFES) ha permitido el acceso a los resultados que se obtienen cada año en las Pruebas de Estado (Saber), se encuentra una gran cantidad de trabajos para identificar las características que pueden influir en el rendimiento en estas pruebas (Merchán y Duarte, 2016). Sin embargo, la mayoría de estos estudios se realizan para el caso de instituciones educativas de las zonas metropolitanas, evidenciando que los factores que más afectan el desempeño académico en Colombia son de carácter socioeconómico (Timarán-Pereira *et al.*, 2012; Chica *et al.*, 2011).

Partiendo del hecho que hay diferencias socioeconómicas y de alfabetización mediática e informacional entre las ciudades y las zonas rurales y reconociendo que Colombia está en una transición tras los acuerdos de paz; en el presente trabajo se desarrolla un análisis comparativo del rendimiento académico en las Pruebas de Estado Saber 11 en las instituciones educativas de Manizales en los sectores rural y urbano y Samaná, el cual fue el municipio más golpeado por el conflicto armado en el departamento de Caldas.

Se aplican técnicas de análisis de datos sobre los resultados de las pruebas Saber 11 desde 2014 hasta 2019 de cada uno de los tres grupos establecidos, obteniendo como resultado la identificación de algunas de las características del comportamiento que presentan los estudiantes en su rendimiento académico de acuerdo con la ubicación sociodemográfica de la institución educativa a la cual pertenecen.

Estado del arte

En esta sección se revisó la literatura sobre factores que influyen en el rendimiento académico de estudiantes.

Taylor *et al.* (2016) llevaron a cabo un análisis comparativo del rendimiento académico de estudiantes nacidos prematuramente y los que no, para esto aplican estadística descriptiva y obtienen como resultado que el rendimiento de los estudiantes nacidos prematuramente es inferior al de los estudiantes cuyo periodo de gestación fue correcto. Por su parte Mast (2018) realizó un estudio para examinar el rendimiento académico de las escuelas asignadas en cuatro

programas de asistencia del Departamento de Vivienda y Desarrollo Urbano de los Estados Unidos (HUD), para el análisis aplica estadística descriptiva y regresión lineal, obteniendo como resultado que el rendimiento académico de los estudiantes de estas instituciones está por debajo de los promedios nacionales y por debajo de los promedios nacionales para los estudiantes elegibles para almuerzo gratis.

Timarán *et al.* (2019) aplicaron un modelo de clasificación basado en árboles de decisión con el fin de determinar factores asociados al rendimiento académico de estudiantes de bachillerato en las pruebas Saber 11, obteniendo como resultado que los factores socioeconómicos bajos repercuten en un rendimiento académico bajo y que hay una mayor cantidad de estudiantes en Colombia que obtienen puntajes por debajo de la media.

Haynes y Haynes (2020) realizaron un estudio del rendimiento académico de estudiantes de primaria de Rwanda tras el genocidio vivido, donde se quería observar si el género es un factor relevante en el rendimiento académico, para el análisis se utilizó estadística descriptiva, correlaciones y regresiones múltiples, obteniendo como resultado que el género es un factor relevante para explicar las diferencias en las correlaciones educativas y los resultados de los exámenes de los estudiantes.

Fernández *et al.* (2019) realizaron un análisis predictivo del rendimiento académico de estudiantes de escuela pública del distrito federal de Brasil durante los años 2015 y 2016. Encontraron que los atributos demográficos como el vecindario, la institución y la edad son indicadores potenciales para determinar el rendimiento académico de los estudiantes al final del año. Timarán-Pereira *et al.* (2019) presentan los resultados a partir de un modelo de clasificación basado en árboles de decisión, para detectar los factores asociados al desempeño académico de los estudiantes colombianos que presentan la prueba Saber 11 en los años 2015 y 2016, siguiendo un enfoque descriptivo cuantitativo identificaron que los atributos con mayor ganancia de información al momento de predecir el modelo son el estrato socioeconómico y la disposición de herramientas TIC.

Begdache *et al.* (2019) y Arsad *et al.* (2014) proponen la creación de modelos matemáticos que puedan determinar la calidad del rendimiento académico y los factores influyentes en él. En los estudios presentados se plantean dos modelos: uno predictivo para las notas finales y otro para la clasificación de los estudiantes

académicamente débiles, el rendimiento de los modelos demostró una alta precisión de la clasificación.

Pathak *et al.* (2019) y Ahmed *et al.* (2018) intentan predecir los resultados de los exámenes finales de las evaluaciones de los estudiantes durante un semestre, planteando modelos de regresión lineal con el propósito de comprobar que componente evaluativo del curso afecta el rendimiento del examen final. Los resultados obtenidos en los estudios muestran que el modelo de regresión lineal es predictor preciso en comparación con otros tipos de evaluaciones para realizar el análisis del rendimiento académico.

Metodología

El estudio presenta un enfoque metodológico descriptivo, con el objetivo de evaluar el comportamiento en una prueba de estado desde el enfoque sociodemográfico de las instituciones educativas que participan en esta. La recopilación de los datos se realiza a través de la página web Datos Abiertos Colombia, en la cual, el ICES proporciona los datos referentes a la prueba Saber 11, la cual debe ser tomada por todos los estudiantes en su último nivel académico de educación media. La metodología presenta dos secciones principales: la primera llamada Contexto y Muestra en la cual se describe de manera detallada el contexto de las instituciones participantes en el estudio y las características del conjunto de datos utilizado; la segunda sección llamada Variables y Análisis de datos, donde se explican los atributos utilizados y el proceso llevado a cabo para dar respuesta al objetivo propuesto.

Contexto y muestra

Por sus características en el contexto sociopolítico, el territorio colombiano fue dividido en zonas de y no conflicto, durante los más de 50 años de violencia que generó el conflicto armado interno en Colombia; sin embargo, aunque el contexto actual es diferente después de firmado el acuerdo de paz entre el gobierno y la guerrilla de las FARC en el año 2016, la reconstrucción del tejido social de los territorios afectados inicia con la necesidad de entender su comportamiento en comparación con zonas del territorio menos afectadas. Por esta razón, el estudio

es llevado a cabo en el entorno del contexto educativo de una zona de conflicto (municipio) y una zona metropolitana (capital departamental) dividiendo esta última en el entorno rural y urbano.

La muestra empleada fue de tipo no probabilístico, de carácter intencional y sujeta a la disponibilidad de los datos pertenecientes a la última versión empleada de la prueba Saber 11 en los años 2014 a 2019. Esta se encuentra constituida por un total de 18344 estudiantes pertenecientes a dos municipios de Caldas (Manizales y Samaná), y a su vez, se encuentra subdividida en: 15702 estudiantes pertenecientes al área urbana de la ciudad de Manizales, 1310 pertenecientes al área rural y 1332 al municipio de Samaná, el cual es catalogado como el más golpeado por el conflicto en el departamento de Caldas (Equipo Colombiano interdisciplinario de trabajo forense y asistencia psicosocial, Fundación para el desarrollo comunitario de Samaná, 2018). Para la preparación de la muestra se toma en cuenta que las instituciones educativas presenten una naturaleza de tipo oficial y se excluyen los estudiantes que indiquen una jornada nocturna o sabatina, debido a que presentan una intensidad académica diferente a las jornadas de mañana, tarde y única.

Variables y análisis de datos

El repositorio de datos proporcionado por el ICFES posee diferentes tipos de variables socioeconómicas e institucionales; sin embargo, para este estudio se tomarán las variables académicas correspondientes a los puntajes obtenidos por los estudiantes en los componentes evaluados (ciencias naturales, lectura crítica, sociales y ciudadanas, matemáticas e inglés), los cuales se califican de forma individual en una escala entre 0 y 100 puntos y, el puntaje global se calcula como se muestra a continuación.

$$\text{Puntaje Global} = ((LC*3) + (CN*3) + (SC*3) + (M*3) + (I*1)) / 13$$

LC= Lectura Crítica CN= Ciencias Naturales SC=
Sociales y Ciudadanas M= Matemáticas I= Inglés

Para definir el tipo de análisis de datos que se realizarían en este estudio se hizo una revisión de las técnicas usadas en la literatura con base en la tabla 11. El primer análisis se realiza para identificar la tasa de rendimiento en cada zona, por lo que se define una escala de diez niveles (en el caso de los componentes la escala es establecida de 10 en 10 y para el puntaje global de 50 en 50). Para calcular la tasa, primero se agrupan los estudiantes pertenecientes a cada nivel de la escala, la cual indica el puntaje que obtuvieron los estudiantes y posteriormente se calcula la frecuencia relativa porcentual.

$$\text{Frecuencia porcentual} = \frac{\text{Cantidad de estudiantes en el nivel}}{\text{Cantidad de estudiantes por zona}}$$

En el segundo análisis se realiza un resumen estadístico con el propósito de evaluar la agrupación del rendimiento académico por variable en las zonas, por lo cual se calculan medidas de posición central (media aritmética y la mediana), medidas de posición no central (cuartil 25 y el 75) y un análisis de dispersión absoluta (desviación estándar).

Resultados

Tasa de rendimiento

A partir del análisis de frecuencia (tabla 11) se obtienen las siguientes observaciones:

- En los componentes sociales y ciudadanas y matemáticas, los estudiantes en las tres zonas no obtienen puntajes menores a los 10 puntos; mientras que, en los componentes restantes, al menos un estudiante obtiene un puntaje inferior.
- En ninguno de los componentes los estudiantes de la zona de conflicto alcanzan un puntaje superior a los 80 puntos, mientras en las otras dos zonas al menos 1 estudiante sí logra alcanzar un valor superior.

- Los estudiantes pertenecientes a la zona urbana alcanzan en el componente de Matemáticas la mayor tasa alcanzada en el intervalo superior, es decir, es el componente en que una mayor cantidad de estudiantes alcanzan puntajes de entre 90 y 100 puntos.
- En todos los componentes al menos un estudiante de la zona urbana alcanza puntajes en los mayores intervalos, sin embargo, la mayor tasa de población para esta zona se ubica en el intervalo de entre 50 y 59 puntos en todos los componentes.
- El componente de inglés es el único en el que los estudiantes de la zona rural alcanzan puntajes de entre 90 y 100 puntos. Aun así, la tasa poblacional se agrupa en los intervalos de 40 a 49 y 50 a 59 presentando una mayor tendencia al primer intervalo, se logra identificar que en el componente Sociales y ciudadanas la tasa de población entre los intervalos es igual.
- Los estudiantes pertenecientes a las zonas de conflicto para los componentes de sociales y ciudadanas, matemáticas y ciencias naturales no tienen puntajes inferiores a los 10 puntos, sin embargo, en los componentes de Lectura crítica e inglés al menos un estudiante sí.
- La tasa poblacional en el caso de los estudiantes pertenecientes a la zona de conflicto se agrupa principalmente en los intervalos de entre 40 a 49 y 50 a 59, aun así presentan una tendencia hacia el intervalo menor. En el caso del componente sociales y ciudadanas es donde una mayor cantidad de estudiantes pertenecientes a esta zona alcanzan el mayor puntaje.

Tabla 11. Evaluación de comportamiento resultado global por áreas

Población	Escala	Lectura crítica	Sociales y ciudadanas	Matemáticas	Ciencias naturales	Inglés
Frecuencia zona urbana (%)	0-9	0.01	0	0	0.01	0.01
	10-19	0	0.03	0.01	0	0
	20-29	0.24	1.29	0.97	0.24	0.35
	30-39	4.95	11.56	8.95	6.94	6.83
	40-49	25.96	28.73	27.45	28.31	33.7
	50-59	40.38	35.19	35.17	38.71	36.82
	60-69	23.9	19.31	20.65	21.4	15.21
	70-79	4.39	3.63	5.8	4.06	5.81
	80-89	0.14	0.24	0.8	0.23	1,08
	90-100	0.03	0.03	0.2	0.11	0.18
Frecuencia zona rural (%)	0-9	0	0	0	0	0
	10-19	0	0	0	0	0
	20-29	0.2	2	1.8	0.53	1.07
	30-39	7.4	17	14.8	10.76	11.45
	40-49	34.4	34	37.5	37.48	44.89
	50-59	42.1	34	32.3	37.56	32.44
	60-69	14.9	12	11.8	12.37	8.02
	70-79	0.8	2	1.6	1.3	1.68
	80-89	0.2	0	0.2	0	0.38
	90-100	0	0	0	0	0.08
Frecuencia zona de conflicto (%)	0-9	0.1	0	0	0	0.08
	10-19	0	0.1	0.1	0	0
	20-29	0.9	2.3	3.4	0.75	1.43
	30-39	9.2	18.2	18.8	12.39	20.57
	40-49	38.3	37.1	36.7	40.47	48.12
	50-59	38.9	30.7	30.9	36.79	25.53
	60-69	12.2	10.9	9.5	9.23	3.9
	70-79	0.5	0.8	0.7	0.38	0.38
	80-89	0	0	0	0	0
	90-100	0	0	0	0	0

El análisis del puntaje global (tabla 12) permite identificar de manera más clara las similitudes entre el comportamiento académico de la zona rural y la zona de conflicto, ya que la tasa poblacional se agrupa principalmente entre los 150 y 299 puntos, mientras que en la zona urbana se encuentra entre los 200 y 349 puntos; es decir, un intervalo de rendimiento por encima de las otras dos zonas. Se puede ver que la tasa de distribución para la zona urbana es la mayor de las tres ya que se encuentra entre los 50 y 500 puntos y es la única zona que alcanza puntajes superiores a los 400; sin embargo, también es la zona con los menores puntajes obtenidos. Para la zona de conflicto se logra identificar que en los 6 años de datos evaluados ningún estudiante ha superado los 349 puntos, mientras que, en las otras, ya sea en mayor o menor medida, sí lo han conseguido.

Tabla 12. Evaluación de comportamiento resultado global por zonas

Escala	Zona urbana	Frecuencia zona urbana (%)	Zona rural	Frecuencia zona rural (%)	Zona de conflicto	Frecuencia zona de conflicto (%)
0-49	0	0	0	0	0	0
50-99	1	0.01	0	0	0	0
100-149	11	0.07	0	0	4	0.3
150-199	914	5.82	124	9.5	174	13.1
200-249	5053	32.18	594	45.3	630	47.3
250-299	6222	39.63	461	35.2	443	33.3
300-349	3031	19.3	125	9.5	81	6.1
350-399	439	2.8	6	0.5	0	0
400-449	29	0.18	0	0	0	0
450-500	2	0.01	0	0	0	0
Total	15702	100	1310	100	1332	100

Resumen estadístico

Para el segundo momento del análisis de datos, en el informe estadístico del resultado global (tabla 13) se establece que el rendimiento académico de la zona urbana es superior a la zona rural y de conflicto, un hecho esperado debido

a la existencia de colegios especializados o privados que generalmente no se encuentran en las zonas rurales metropolitanas y tampoco en las zonas de conflicto donde la educación media es completamente pública; sin embargo, la diferencia entre el rendimiento no es tan alta, sobre todo entre la zona urbana y la rural. También el rendimiento académico de la zona de conflicto se asimila al rendimiento académico de la zona rural, lo cual consolida el hecho de que el comportamiento académico de estas zonas es muy similar a pesar de las diferencias en el contexto en que se plantea el estudio.

Tabla 13. Resumen estadístico resultado global

Población	Cuartil 25	Media aritmética	Mediana	Cuartil 75	Std. Dev.
Zona urbana	234	265.11	263	295	43.7
Zona rural	219	247.59	244	273	38.25
Zona de conflicto	215	240.1	238	266	36.98

En el informe estadístico del rendimiento académico por componente (tabla 14) se encuentra una gran diferencia entre el comportamiento evaluado anteriormente y el rendimiento académico por zona, ya que para el caso de las tres zonas el componente en el que mejor se desempeñan los estudiantes es lectura crítica sin ser este el componente donde las zonas obtengan sus mayores puntajes; sin embargo, aunque el componente de sociales y ciudadanas sea en el que se presente el menor rendimiento para las zonas urbanas y rurales, para la zona de conflicto el componente de inglés es donde los estudiantes presentan mayor dificultad, lo que puede llegar a indicar que la diferencias en el rendimiento académico de las zonas radica en el material o experiencias educativas de algunos componentes.

Tabla 14. Resumen estadístico por componente

Población	Componente	Cuartil 25	Media aritmética	Mediana	Cuartil 75	Std. Dev.
Zona urbana	Lectura crítica	48	54.05	54	60	9.18
	Sociales y ciudadanas	44	51.68	52	59	10.37
	Matemáticas	46	53.19	53	60	10.83
	Ciencias naturales	47	53.25	53	60	9.48
	Inglés	46	52.68	52	58	10.25
Zona rural	Lectura crítica	45	51.13	51	57	8.40
	Sociales y ciudadanas	42	48.56	49	55	48
	Matemáticas	42	48.73	48	55	9.72
	Ciencias naturales	44	49.91	50	56	8.50
	Inglés	43	48.68	48	54	8.94
Zona de conflicto	Lectura crítica	44	49.74	50	55	8.45
	Sociales y ciudadanas	41	47.65	47	54	9.47
	Matemáticas	41	47.19	47	54	9.61
	Ciencias naturales	43	48.8	49	54	8.08
	Inglés	40	45.44	45	50	8.02

Hallazgos y trabajos futuros

Este estudio examina el comportamiento académico de la Prueba de Estado Saber 11 de las instituciones educativas de educación media de acuerdo con su ubicación sociodemográfica (zona urbana, zona rural, zona de conflicto). Los análisis anteriores describen el comportamiento del rendimiento escolar de estudiantes pertenecientes a instituciones educativas de las zonas estudiadas. El comportamiento es identificado por los resultados obtenidos en los componentes evaluados por la prueba (lectura crítica, matemáticas, sociales y ciudadanas, ciencias naturales e inglés) y el resultado global.

La principal hipótesis probada es que sí existen diferencias en el comportamiento de la población estudiantil en función de su ubicación. Los resultados del análisis

de frecuencia indican que los estudiantes pertenecientes a las zonas rurales obtienen sus mayores puntajes en el componente de inglés, sin embargo, el peso del componente al momento de calcular el rendimiento es menor en comparación con los otros; los estudiantes de las zonas urbanas presentan en los componentes de matemáticas, sociales y ciudadanas e inglés sus mayores puntajes, es decir, que obtienen resultados altos en 3/5 partes de la prueba; por último, los estudiantes de una zona de conflicto no presentan un componente distintivo sobre el cual resalta su rendimiento académico, sin embargo presenta altas similitudes con el comportamiento de una zona rural, siendo bajo.

Como trabajos futuros se plantea la creación de un modelo de predicción del rendimiento académico de acuerdo con la ubicación sociodemográfica de las instituciones educativas, principalmente para las zonas de conflicto donde se presenta la necesidad de mejorar el rendimiento académico de sus estudiantes.

Referencias

- Ahmed M, R., Omran F, N. y Ali A. A. (2018). Predicting and Analysis of Students' Academic Performance using Data Mining Techniques. *International Journal of Computer Applications*, 182(32), 1-6. <https://doi.org/10.5120/ijca2018918250>
- Arsad, P. M., Buniyamin, N. y Manan, J. L. A. (2014). Prediction of engineering students' academic performance using artificial neural network and linear regression: A comparison. *2013 IEEE 5th International Conference on Engineering Education: Aligning Engineering Education with Industrial Needs for Nation Development, ICEED 2013*, 43-48. <https://doi.org/10.1109/ICEED.2013.6908300>
- Begdache, L., Kianmehr, H., Sabounchi, N., Marszalek, A. y Dolma, N. (2019). Principal component regression of academic performance, substance use and sleep quality in relation to risk of anxiety and depression in young adults. *Trends in Neuroscience and Education*, 15, 29-37. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2019.03.002>
- Chica, S., Galvis, D. y Ramírez, A. (2011). *Determinantes del rendimiento académico en Colombia: pruebas ICFES Saber 11, 2009*, (11), 1-32.
- Equipo Colombiano interdisciplinario de trabajo forenses y asistencia psicosocial, Fundación para el desarrollo comunitario de Samaná, C. de estudios sobre violencia conflicto y convivencia social. (2018). Construcción de memoria y verdad desde las voces de las víctimas del Magdalena Medio. *Azar*, 201, 605. <https://doi.org/978-958-58996-8-1>
- Fernandes, E., Holanda, M., Victorino, M., Borges, V., Carvalho, R. y Erven, G. Van. (2019). Educational data mining: Predictive analysis of academic performance of public school students in the capital of Brazil. *Journal of Business Research*, 94 (August 2017), 335-343. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2018.02.012>
- Haynes, P. y Haynes, P. (2020). The impact of home-based educational multi- correlates on academic achievement: an analysis of gender discrepancies in Rwanda. *International Journal of Inclusive Education*, 24(11), 561-577. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1466929>
- Hewitt Ramírez, N., Gantiva Díaz, C. A., Vera Maldonado, A. y Cuervo Rodríguez, M. P. (2014). Afectaciones psicológicas de niños y adolescentes expuestos al conflicto armado en una zona rural de Colombia. *Revista Acta Colombiana de Psicología*, 17 (172), 79-89. <https://doi.org/10.14718/ACP.2014.17.1.9>
- Macdonald, G. y Boon, H. (2018). Building school capacity to support students from Australian Defence Force families during parental deployment. *Australian Journal of Education*, 62(1), 2-20. <https://doi.org/10.1177/0004944118755779>

- Martínez Mateus, W. A. y Turriago-Hoyos, Á. (2012). Análisis de distribución geográfica y espacial de los resultados de las Pruebas Saber 11 del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). *Cuadernos Latinoamericanos de Administración*, XI(21), 39-50.
- Mast, B. (2018). School Performance of Schools Assigned to HUD-Assisted Households. *US Department of Housing and Urban Development*, 20(3), 189-222.
- Merchán, S. M. y Duarte, J. A. (2016). Analysis of Data Mining Techniques for Constructing a Predictive Model for Academic Performance. *IEEE Latin America Transactions*, 14(6), 2783-2788. <https://doi.org/10.1109/TLA.2016.7555255>
- Pathak, R., Beig, M. T., Faraz, S. y Jain, M. (2019). Employing Data Analytics for Academic Improvement of Students. *Proceedings of the International Conference on Machine Learning, Big Data, Cloud and Parallel Computing: Trends, Prespectives and Prospects, COMITCon 2019*, 385-389. <https://doi.org/10.1109/COMITCon.2019.8862230>
- Ricardo Timarán-Pereira, R., Caicedo-Zambrano, J. y Hidalgo-Troya, A. (2019). Árboles de decisión para predecir factores asociados al desempeño académico de estudiantes de bachillerato en las pruebas Saber 11. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 9(2), 363-378. <https://doi.org/10.19053/20278306.v9.n2.2019.9184>
- Taylor, R., Pascoe, L., Scratch, S., Doyle, L. W., Anderson, P. y Roberts, G. (2016). A simple screen performed at school entry can predict academic under-achievement in children born very preterm at age seven. *Journal of Paediatrics and Child Health*. <https://doi.org/10.1111/jpc.13186>
- Timarán, R., Caicedo, J. y Hidalgo, A. (2019). Árboles de decisión para predecir factores asociados al desempeño académico de estudiantes de bachillerato en las pruebas Saber 11. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 9(2), 363-378. <https://doi.org/10.19053/20278306.v9.n2.2019.9184>

Capítulo 7

Alfabetización digital en la formación docente y sus posibilidades para la construcción del tejido social³⁵

William Orlando Arcila Rodríguez
Alejandro Peláez Arango
Germán Albeiro Castaño Duque

Preámbulo

La alfabetización digital se asume como “Habilidades necesarias para resolver problemas de información y comunicación en ambientes digitales” (Matamala, 2018, p. 70). Dicho campo se constituye en parte de las didácticas de las diferentes áreas del conocimiento (Cuadrado *et al.*, 2012; González *et al.*, 2018). Y deben

³⁵ Este capítulo de libro es el resultado del trabajo desarrollado a través del programa de investigación Reconstrucción del Tejido Social en Zonas de Posconflicto en Colombia, código SIGP: 57579 con el proyecto de investigación “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”, código SIGP 58950. Financiado en el marco de la convocatoria Colombia Científica, Contrato FP44842-213-2018.

permitir la transformación de los métodos tradicionales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, situación que aún presenta dificultades en las prácticas pedagógicas de los maestros. Ante este panorama se hace necesario trascender en el mero hecho del uso de herramientas digitales en el aula por parte de los maestros, y con ello trazar líneas de trabajo encaminadas no solo a transformar las prácticas de enseñanza, sino también, la comprensión que poseen sobre las posibilidades que brindan los medios digitales para aportar a la formación de la población escolar.

El desarrollo de competencias y capacidades en la incorporación de los medios digitales en los procesos pedagógicos, didácticos y curriculares, es indispensable; para tal fin se deben proyectar acciones encaminadas a generar estrategias que brinden una educación de calidad a los maestros en proceso de formación y en ejercicio, en donde se abran las puertas al uso adecuado de los medios digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y desde allí se logre desarrollar capacidades superiores, como es el caso del pensamiento crítico, lo cual exige, en términos de Tamayo (2016), “el fomento de relaciones entre la ciencia y su conocimiento público, sobre las relaciones entre ciencia, tecnología, sociedad, ambiente y desarrollo” (p. 33).

En este sentido, se propone generar líneas de discusión sobre las cuales se analice las relaciones posibles entre la alfabetización digital y la formación de maestros, al igual que las posibilidades de dicho campo sobre sus aportes a la reconstrucción del tejido social en los contextos educativos, lo cual requiere de trascender en el tecnicismo que en muchos casos puede generar la implementación de las TIC en la formación de los nuevos ciudadanos, para entrar en un mundo donde la multimodalidad, el trabajo autónomo, el pensamiento crítico y la evaluación de los medios y fuentes de información, son la base para la formación de los ciudadanos para la nueva sociedad del conocimiento.

Revisión documental y discusión sobre la alfabetización digital

En los inicios del siglo XXI se genera un mayor desarrollo de la Alfabetización Digital (AD), una vez destacada su importancia dentro de la economía, la educación y la sociedad de la información, se evidencia el requerimiento de que las personas desarrollaran capacidades alrededor de la interpretación, uso

y apropiación de las TIC (Shopova, 2014), en complemento, para autores como López *et al.* (2018), la AD comprende la posibilidad de buscar, organizar y crear información a través de múltiples plataformas, medios y expresiones, contando con una postura evaluativa, crítica, que aporte a la selección de la información que cada persona requiere en el entorno en que se desenvuelve, habilidades y aptitudes que se vuelven fundamentales en la sociedad actual.

No obstante, tiende a considerarse que una persona está alfabetizada digitalmente cuanto tiene los conocimientos y habilidades necesarios para manejar un computador y sus programas básicos, como procesador de texto, hoja electrónica, presentaciones entre otros, ante esto, desde el análisis y revisión de diversos teóricos es posible aseverar que la Alfabetización Digital abarca un cúmulo de aptitudes y saberes que van un poco más allá (Torres y Cruz, 2015). A partir de esta premisa se establecen 3 subcategorías o niveles que se integran e interrelacionan cuando se analiza el grado de Alfabetismo Digital que posee una persona en específico, estas son: 1. Asociado al manejo de Software, 2. Relacionado con el uso de Hardware y 3. Lo que concierne al pensamiento crítico y uso responsable de la tecnología (Velickovic y Stosic, 2016; Bayraktar, 2017). En complemento, autores como Dudeney *et al.* (2016) plantean que la AD propicia la pluralidad en la comunicación, involucrando hipertextos, juegos, lenguaje informático, imágenes, entre otros, que contribuyen a la conformación de una red en la que todos y todo están conectados.

La habilidad en el ámbito digital es para la Comisión Europea en el área de Educación, una de las más preponderantes en el contexto actual, más aún en el proceso de enseñanza y aprendizaje en donde se integran y se enriquecen las posibilidades de formación, empero, las investigaciones en este campo evidencian el bajo desempeño de los docentes primordialmente en la creación de contenidos y material, además del desarrollo de habilidades asociadas a la resolución de problemas (Acosta, 2017), actores que necesariamente deben capacitarse en estos y otros temas de interés actual (Bayraktar, 2017).

La demanda social y los desarrollos actuales en los campos sociales, culturales, políticos y económicos, son la base para pensar en la transformación de las sociedades actuales, por ello parte de los ejes centrales de la educación se proyectan hacia un aprendizaje profundo, es decir, trascender de la apropiación de los meros contenidos, para entrar en el campo de la resolución de problemas,

la argumentación y capacidad de lectura crítica de los contextos, y desde allí tomar decisiones y uso de recursos necesario para transformar sus propios entornos. Sobre estos planteamientos, el llamado está direccionado a los aportes que brindan los campos disciplinares frente a las necesidades actuales (Bautista *et al.*, 2019).

En este sentido, las tecnologías de la información y sus procesos de alfabetización deben atender dicho llamado, gracias a sus posibilidades en los aprendizajes a partir de su vinculación con el currículo y el mundo real (Freeman *et al.*, 2017). Los docentes al igual que las instituciones encargadas de formar los ciudadanos, deben apostar por la vinculación de las TIC, no solo en sus componentes teológicos y misionales, sino también en brindar las condiciones necesarias para hacer realidad una alfabetización digital que aporte a la consolidación de aprendizajes profundos, y con ello a la transformación social de las comunidades.

La web 2.0 ha creado un sinnúmero de posibilidades para que tanto docentes como estudiantes puedan acceder a contenidos educativos en múltiples formatos, generando la posibilidad de que no solo sean consumidores de información, sino que por el contrario, puedan crear y difundir datos u opiniones, de igual manera, la tecnología permite conformar espacios de trabajo colaborativo, que son a su vez perfeccionados por los usuarios, generando una dinámica de aprendizaje enriquecedora (Araújo, 2016).

El ejercicio docente y su práctica pedagógica hacen parte de una actividad que debe ser enriquecida desde diferentes escenarios, ante lo cual el desarrollo tecnológico y su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje cada vez toma mayor nivel de importancia; la exigencia y labor que cumple el maestro es indispensable, por ello se hace necesario pensar y replantear su labor, tanto en el ejercicio de su profesión, como desde su proceso de formación inicial, ya que en muchos escenarios los maestros incorporan dispositivos tecnológicos y digitales que contribuyen en buena parte a los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes y la consolidación de buenas prácticas, sin embargo, las dificultades y el poco manejo de este campo en la mayoría de los docentes es una realidad (Tiede y Grafe, 2016; González y Gutiérrez 2017; González *et al.*, 2018; Ortiz *et al.*, 2019), la cual se debe reconocer y desde allí brindar procesos de formación a los docentes para que amplíen sus conocimientos en la creación de ambientes de aprendizaje a partir del uso de los medios digitales para la enseñanza de los

diferentes campos disciplinares, como es el caso del pensamiento computacional, desde el cual se abren puertas a nuevos trayectos para comprender y resolver problemas de la vida cotidiana apoyados en herramientas digitales y tecnológicas.

En este sentido, en el informe Informe Horizon (2017), sobre la educación primaria y secundaria, se identifica el uso de diferentes acciones y estrategias que enriquecen el quehacer de los docentes, a partir de la incorporación de metodologías apoyadas en herramientas tecnológicas, entre las cuales se encuentran: Makerspaces, Robótica, Tecnologías Analíticas, Realidad Virtual, Inteligencia Artificial, Internet de las Cosas, entre otros, cada una de ellas con sus particulares y objetivos encaminados a fortalecer el pensamiento crítico a partir de la interacción con el mundo digital en contextos educativos.

Los estudios de investigación realizados por Burnett *et al.* (2014) y Gillen y Kucirkova (2018) encuentran que el uso de herramientas y plataformas digitales en el aula de clase, impactan positivamente el proceso de enseñanza. De hecho, estos espacios de afinidad desarrollan comunidades auténticas en las que se da un proceso de aprendizaje colaborativo entre los estudiantes, compartiendo un interés común en aplicaciones como Tik Tok, Youtube, o WhatsApp. Los espacios de afinidad se utilizan para el intercambio de la información que comparten los usuarios principiantes y expertos de la comunidad. En consecuencia, los alumnos pueden participar en diferentes espacios de afinidad donde la información sobre un tema se modifica durante su interacción para que se generen nuevas alfabetizaciones, pudiendo ser esta una apuesta por parte de los docentes (Gee, 2015).

La alfabetización digital en la educación, instrumento para la reconstrucción del tejido social

La llegada de la ola digital ha incidido en diversas áreas a nivel mundial, entre ellas la educativa, es así como desde la formación en primaria, secundaria y la universitaria, están siendo abocados a transitar hacia las tecnologías y prácticas que involucren su implementación y uso, ya que la llegada de la Cuarta Revolución Industrial y la apropiación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación así lo han permitido. En la cotidianidad es posible observar

cómo el estudiante desea acceder e interactuar con contenidos educativos de corte virtual, circunstancia que obedece principalmente a su condición de nativos digitales (Almaraz *et al.*, 2017), viéndose acrecentada en la actualidad con las implicaciones de la emergencia sanitaria a causa de la COVID-19.

Ante esta tendencia actual, es imperativo contar con un ecosistema virtual confiable y seguro, donde se vinculen lineamientos y planes estratégicos encaminados a la articulación de las competencias digitales en el ámbito educativo, donde las Instituciones Educativas están llamadas a abanderarse de la puesta en marcha de las iniciativas necesarias para la transición hacia entornos educativos que involucren lo digital (Velickovic y Stosic, 2016). En muchos casos esto implica realizar inversión en conectividad e infraestructura, que sin duda alguna, debe estar acompañada de capacitación y formación en el ámbito tecnológico como para docentes, directivos, estudiantes y en la medida de lo posible la comunidad en general, incidiendo de esta manera en el núcleo cercano del estudiante (Bayraktar, 2017), de allí que la tecnología haya ayudado a que los procesos educativos den respuesta de mejor manera a los requerimientos de la sociedad actual, su apropiación, además de lo ya expuesto, depende de la articulación acorde a las necesidades del medio (Shokat, 2018).

Las poblaciones que han sido víctimas del conflicto armado, presentan algunas características comunes, entre ellas la afectación del entorno formativo, ya que se desincentiva la presencia de docentes mejor cualificados, dificulta la inversión en infraestructura, impide el desarrollo de programas para mejorar la calidad educativa (MEN, 2018) y a nivel general se da una poca o nula presencia del Estado en los territorios, en consecuencia, sectores como el educativo presentan brechas y disparidades respecto a otras comunidades que no tienen las mismas circunstancias. Vulnerando de esta manera una multiplicidad de derechos como lo es el acceso a la educación y a la información, por lo tanto, cuando hablamos de posconflicto, es pertinente mencionar que desde la formación surge una importante herramienta para apostarle a la reconstrucción del tejido social, por cuanto, es desde la cualificación como se puede generar y aportar a la generación de una mejor calidad de vida, garantizando de igual manera los medios y mecanismos suficientes para acceder a la sociedad de la información (Bello, 2018).

Es necesario comprender que los jóvenes en la actualidad ostentan un uso y manejo de la tecnología que es innato, a quienes se le suele denominar nativos

digitales³⁶, por lo tanto es el docente como inmigrante digital³⁷, quien debe utilizar esto a favor del aprendizaje y del desarrollo de competencias que permitan la transformación y generación de conocimiento en y fuera del aula de clase (Avgerou *et al.*, 2016). En la educación actual los estudiantes cuentan con acceso a innumerables dispositivos tecnológicos, lo que supone un reto en su aplicabilidad en el aula de clase y en la vida cotidiana, que se denomina Entornos Personales de Aprendizaje (EPA) que están focalizados en el autoaprendizaje, a través de un entorno virtual con la posibilidad de gestionar, elaborar y compartir recursos educativos digitales (Liyaganawardena *et al.*, 2014)

En estudios realizados en el contexto colombiano de manera reciente, se logra evidenciar los resultados e impactos obtenidos a la hora de articular en los currículos y en los procesos de enseñanza y aprendizaje las herramientas digitales como herramienta para potencializar las capacidades de los estudiantes para abordar un campo disciplinar, como el estudio realizado por González (2020), quien trata de vincular diferentes estrategias pedagógicas y didácticas en el aprendizaje del inglés; dentro de las conclusiones más relevantes se identifica una participación activa de los estudiantes en la creación de historias digitales, permitiendo dichas acciones la consolidación de competencias lectoescritoras multimodales, ya que al grabar sus voces mejoraron su producción oral y confianza; además se identificaron aprendizajes relacionados con la creación de textos, comunicar ideas, expresar percepciones, sentimientos y emociones, contar sus historias, no solo en forma escrita sino a través de imágenes, sonidos y texto multimedia; finalmente se identifican algunas implicaciones pedagógicas, las cuales están relacionados con el trabajo colaborativo, los procesos de retroalimentación del docente, el uso de juego de roles desde lo metodológico, aspectos que apoyados en las herramientas digitales permitieron movilizar la motivación, coherencia, cohesión entre los estudiantes (González, 2020). Estudios de esta naturaleza y con proyección de transformación en la creación de ambientes de aprendizaje,

³⁶ Primera generación que ha crecido con las tecnologías digitales, nativos del lenguaje de los ordenadores, videojuegos, internet y expertos en computadores.

³⁷ Personas mayores, nacidas en la era predigital, antes de los años 1990, se comunican correctamente y conforme a reglas ortográficas, y siguen instrucciones antes de realizar una tarea.

son una necesidad latente ante la demanda social y tecnológica que los escenarios educativos exigen actualmente.

Conclusiones y líneas de trabajo frente a la alfabetización digital y la construcción de tejido social desde los contextos educativos

En el marco de los planteamientos desarrollados hasta el momento, se pretende presentar diferentes conclusiones en perspectiva de líneas de trabajo, a partir de las cuales se continúe con la discusión y creación de rutas direccionadas al fortalecimiento del campo tecnológico y digital en el escenario educativo actual, además que logre dar respuesta a las demandas sociales que se vienen presentando en las diferentes comunidades y territorios.

1. Integración de las TIC en el proceso formativo del estudiante, debe darse de forma paralela en todo el currículo, solo de esta manera, se lograrán obtener mayores niveles de aprehensión e incidir de forma significativa en el pensamiento crítico, desde lo retórico y funcional (Rico y Vélez, 2014).
2. Búsqueda constante en la formación de ciudadanos críticos ante la lectura y uso de las tecnologías, además las contribuciones que pueden generar no solo a nivel académico y profesional, sino además a nivel personal, para lo cual es necesario explorar las herramientas existentes de uso gratuito, para que desde un conocimiento más cercano de las preferencias y estilos de aprendizaje, se haga posible implementar metodologías personalizadas que incidan en el fortalecimiento de la calidad educativa.
3. Creación de estrategias y mecanismos que rompan con la desigualdad social, no solo en términos de infraestructura, sino también etnia, edad, nivel académico y nivel económico; la poca formación y el uso adecuado de las tecnologías y habilidades ante los avances digitales.
4. Ampliación en los ejercicios investigativos que permitan comprender de fondo las brechas digitales que presentan las múltiples comunidades del territorio colombiano, a partir de variables tales como (Varela, 2015): el género, la edad,

formación, funcional (discapacidad física o psicológica), económica, geográfica, territorial, urbana-rural y formativa-laboral; campos que se deben revisar con atención y rigurosidad.

5. Crear un escenario de enseñanza y aprendizaje a través del uso de herramientas digitales a partir de sus posibilidades en la aplicación práctica, buscar y demostrar con el estudiante en qué formas y espacios se hace posible articular el uso de elementos asociados a la Alfabetización Digital, de esta manera se genera inclusión digital y a su vez se generan hábitos de razonamiento y discernimiento que trascienden las aulas (Benito, 2017).

6. Comprender la realidad actual y sus transformaciones en términos tecnológicos es una labor que cada escenario de formación debe revisar y atender, por ello es fundamental reconocer la importancia de estar al día en términos de los desarrollos y avances que actualmente se presentan en el mundo digital, y con ello las prácticas que las comunidades hacen de dichos conocimientos en su vida cotidiana, más aún en el campo educativo.

7. Involucrar la Alfabetización Digital abre la posibilidad de crear ambientes de enseñanza y aprendizaje desde la multimodalidad, tal y como lo evidencian los estudios desarrollados por Creer (2017, 2018) y Nouri (2019).

8. La preparación y formación docente es uno de los pilares fundamentales dentro de los cuales se hace necesario emprender acciones encaminadas a la integración de la Alfabetización Digital en los trayectos curriculares, y desde allí lograr brindar el conocimiento suficiente para la integración de las TIC en la creación de ambientes de aprendizaje, que superen la instrumentalización de las herramientas digitales y permitan, además de su utilización en la vida cotidiana de las sociedades, crear posibilidades para la participación y creación de escenarios democráticos en los medios de comunicación, mayor nivel de acceso a las fuentes y canales de información, alcanzando de esta manera un mayor grado de justicia e integración social en cada uno de los territorios del contexto colombiano.

9. La sociedad actual presenta avances asociados a la incorporación de las TIC en la mayoría de los escenarios y espacios en los que nos desenvolvemos, sin ser ajeno, el entorno educativo, donde cada vez se hacen más necesarias habilidades de creación de contenidos digitales, la analítica de datos, la capacidad para

resolver problemas a partir del uso de las herramientas y dispositivos a los cuales se tiene acceso el mercado. Es allí donde se hace evidente el requerimiento de vincular la alfabetización a los procesos formativos y su incorporación en el currículo (Freeman *et al.*, 2017), adicionalmente, se requiere pensar en la posibilidad de capacitar al entorno cercano del estudiante, padres de familia, docentes, directivos entre otros, de esta manera, no solo se fortalece lo digital en el aula, sino que también, trasciende hacia otras áreas como lo social, económico, democrático entre otros.

10. La articulación de las herramientas digitales, su uso y apropiación en el entorno educativo deben estar apalancados con la incorporación por parte de las Instituciones Educativas en planes estratégicos tales como Proyectos Educativos Institucionales (PEI), Planes de Gestión TIC, y mallas curriculares, para que de esta manera, se convierta en una política organizacional, posibilitando que los esfuerzos y sinergias generen mayores impactos en los estudiantes.

11. Apropiar el aprendizaje basado en la resolución de problemas, en el que se involucren conocimientos y áreas interdisciplinarias; con lo cual se estará aportando a la formación de estudiantes y ciudadanos que contarán con destrezas y aptitudes que les servirán a lo largo de la vida, en donde parte de la metodología, las preguntas de aprendizaje, y en general los resultados, son controlados por los estudiantes. Intentando siempre desarrollar la creatividad y el uso de la tecnología para el bienestar colectivo.

12. De acuerdo a Calle y Lozano (2018), se debe trabajar en el desarrollo de competencias instrumentales, cognitivas y sociales en una propuesta didáctica de Alfabetización Digital para la formación de competencias ciudadanas, esto a partir del desarrollo e implementación de los conceptos expuestos por la metodología en Alfabetización Mediática Informativa y Digital (AMID), en la sociedad actual se hace vital contar con elementos asociados a los múltiples lenguajes, en los que intervienen lo mediático, lo informacional y lo digital.

13. Reconocer las diferentes dimensiones que constituyen la alfabetización digital, tal y como se expone en la tabla 15.

Tabla 15. Componentes centrales en la alfabetización en medios digitales

Autores	Dimensiones
Aufderheide and Firestone (1993)	Decodificar, analizar, evaluar, producir.
Livingstone (2004)	Acceder, analizar, evaluar, crear.
Buckingham (2007)	Acceder, analizar, crear, comunicar.
Ets (2007)	Acceder, gestionar, integrar, evaluar, comunicar.
Hobbs (2010)	Utilizar tecnología, pensamiento crítico, creación de mensajes, pensamiento ético, participación activa.
Evai (2011)	Uso, comprensión crítica, comunicar, participación ciudadana.
Claro <i>et al.</i> (2012)	Habilidades de TIC, pensamiento de orden superior, resolución de problemas.
Ng (2012)	Habilidades técnicas, evaluar, pensar, crear, comunicar.
Hatlevik and Christophersen (2013)	Utilizar tecnología, hacer uso de la tecnología para procesar, adquirir, evaluar información, producir y comunicar información.
Twing (2013)	Localizar, organizar, comprender, evaluar, analizar, interactuar.
Aesaert <i>et al.</i> (2015b)	Aplicación técnica, aprendizaje de orden superior.

Fuente: Zhang y Zhu (2016).

14. Las brechas en términos sociales cada vez se hacen más visibles y toman mayor nivel de importancia en los procesos de formación, de tal manera que, la educación y los procesos de Alfabetización Mediática Informativa y Digital, toman protagonismo para contrarrestar aquellas situaciones que privan a los ciudadanos para el acceso a la información y su participación en los medios mediáticos, gracias a sus posibilidades en el desarrollo de capacidades por parte de los ciudadanos para integrarse y participar activamente de la nueva sociedad del conocimiento.

Referencias

- Acosta, D. (2017). Tras las competencias de los nativos digitales: Avances de una metasíntesis. *Rev. Latinoamericana Ciencias Soc. Niñez Juventud*, 15(1), 471-489. <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.1513014062016>
- Almaraz, F., Maz, A. y López, C. (2017). Análisis de la transformación digital de las Instituciones de Educación Superior. Un marco de referencia teórico. *Revista Educación Mediática y TIC. EDMETIC*, 6(1), 181-202.
- Araújo, J. (2016). Propuesta para un centro educativo 2.0. *Revista Educación Mediática y TIC*. <https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/edmetic/article/view/5779/5408>
- Bautista, D. A., García, Z. P., Casas, E., Gómez, J. y Gutiérrez, B. A. (2019). Ludomática en ambientes de aprendizaje: educación rural en el posconflicto colombiano. *Educación y Educadores*, 22(3), 359-376. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.2>
- Bayraktar, F. (2017). Comparación de riesgos en línea y estrategias de mediación parental de niños / adolescentes turcos que viven en Turquía y Europa. *Eğitim ve Bilim*, 42 (190), 25-37. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.6323>
- Bello, E. (2018). Digital skills in young people entering the university: realities to innovate in university education, *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 670-687.
- Benito, J. (2017). Análisis bibliográfico sobre la brecha digital y la alfabetización en nuevas tecnologías. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 195-204. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1941/194154995009>
- Burnett, C., Davies, J., Merchant, G., y Rowsell, J. (2014). *New Literacies Around the globe. Policy And Pedagogy*. Routledge.
- Calle, G. Y. y Lozano, A. (2018). La alfabetización digital en la formación de competencias ciudadanas en la básica primaria. *Revista Eleuthera*, 20, 35-54. doi:10.17151/eleu.2019.20.3
- Creer, A. (2017). Communicative interactions in everyday and college-assessed digital literacy practices: Transcribing and analyzing multimodal texts. *Research in Post-Compulsory Education*, 22 (3), 315-333. doi:10.1080/13596748.2017.1358510
- Creer, A. (2018). Introducing Everyday “Digital Literacy Practices” into the Classroom: an Analysis of Multilayered Media, Modes and their Affordances. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(2), 131-139. doi: 10.7821/naer.2018.7.265

- Cuadrado, I., Montaña, A. y Monroy, A. (2012). ¿Es considerada en los planes de estudios de maestro la alfabetización digital? Entre querer y poder. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y la Educación*, 3(1), 131-141.
- Freeman, A., Adams Becker, S., Cummins, M., Davis, A. y Hall Giesinger, C. (2017). *NMC/CoSN Horizon Report: 2017 K-12 Edition*. The New Media Consortium.
- Gee, J. P. (2015). *Literacy and education*. Routledge. <https://doi.org/10.1111/eie.12130>
- Gillen, J. y Kucirkova, N. (2018). Percolating spaces: Creative ways of using digital technologies to connect young children's school and home lives. *British Journal of Educational Technology*, 49(5), 834-846. <https://doi.org/10.1111/bjet.12666>.
- González Mesa, P. A. (2020). Digital Storytelling: Boosting Literacy Practices in Students at A1-Level. *HOW Journal*, 27(1), 83-104. <https://doi.org/10.19183/how.27.1.505>
- González, R. y Gutiérrez, A. (2017). Competencias mediática y digital del profesorado e integración curricular de las tecnologías digitales. *Revista Fuentes*, 19(2), 57-67. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2016.19.2.04>
- González, N., Ramírez, A. y Salcines, I. (2018). Competencia mediática y necesidades de alfabetización audiovisual de docentes y familias españolas. *Educación XXI*, 21(2), 301-321. doi:10.5944/educXX1.16384.
- Liyaganawardena, T. R., Williams, S. y Adams, A. A. (2014). The impact and reach of MOOCs: a developing countries' perspective, *eLearning Papers*, 38-46.
- López, P., Costa, P., Araújo, L. y Ávila, P. (2018). *Measuring media and information literacy skills: Construction of a test*. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/commun-2017-0051>
- Matamala, C. (2018). Desarrollo de alfabetización digital. ¿Cuáles son las estrategias de los profesores para enseñar habilidades de información? *Perfiles educativos*, 40 (162), 68-85.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Plan Especial de Educación Rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf
- Nouri, J. (2019). Students Multimodal Literacy and Design of Learning During Self-Studies in Higher Education. *Tech Know Learn*, 24, 683-698. <https://doi.org/10.1007/s10758-018-9360-5>.
- Ortiz, A., Ortega, J. y Román, S. (2019). Percepciones del profesorado ante la alfabetización mediática. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(1), 11-20.

- Rico, A. y Vélez, A. (2014). Alfabetización digital en la UPB: una apuesta por la formación integral. *Revista Facultad de Trabajo Social*, 30(30), 13-24.
- Shokat, S. (2018). Impact of Web 2.0 on digital divide in AJ y K Pakistan. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 9(2), 221-228. <https://thesai.org/Publications/ViewPaper?Volume=9&Issue=2&Code=IJACSA&SerialNo=31>
- Shopova, T. (2014). Digital Literacy of Students and Its Improvement at the University. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 7(2), 26-32. doi:10.7160/eriesj.2014.070201
- Tamayo, O. (2014). Pensamiento crítico dominio específico en la didáctica de las ciencias. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (36). <https://doi.org/10.17227/01203916.4686>.
- Tiede, J. y Grace, S. (2016). Pedagogía mediática en la formación de profesores de Alemania y EE. UU. *Revista científica de comunicación y Educación*, 49(24), 19-28. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-02>
- Torres Velandia, S. A. y Jaimes Cruz, K. (2015). Producción de conocimiento mediado por TIC: cuerpos académicos de tres universidades públicas estatales de México. *Revista Electrónica Sinéctica*, (44). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99832951002>
- Varela, J. (2015). *La brecha digital en España. Estudio sobre la desigualdad postergada*. Comisión ejecutiva confederal de UGT. Secretaría de Participación Sindical e Institucional. http://www.ugt.es/Publicaciones/BRECHADIGITAL_WEB.pdf
- Velickovic, S. y Stosic, L. (2016). Preparedness of educators to implement modern information technologies in their work with preschool children. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 4(1), 23-30. <https://doi.org/10.5937/ijcrsee1601023v>
- Zhang, H., Zhu, C. (2016). A Study of Digital Media Literacy of the 5th and 6th Grade Primary Students in Beijing. *Asia-Pacific Edu Res*, 25, 579-592. <https://doi.org/10.1007/s40299-016-0285-2>



Conclusiones



Conclusiones

Los hilos epistemológicos del posconflicto se tejen desde la comprensión de los territorios y sus comunidades como condición para construir escenarios de paz. Reconociendo al sujeto colectivo se logra su valoración y su participación se enriquece con narrativas, saberes, experiencias y aportes sustanciales en los escenarios de construcción de paz. El relato de *lo colectivo* es un giro vital que reconoce a todo ser vivo como parte esencial del tejido de la vida del planeta actuando colectivamente de manera cooperativa y flexible. Se propone como estrategia fundamental de valoración, según la cual, *lo colectivo* es fundamento de la paz territorial.

Una comunidad que se reconoce en lo colectivo como visión de futuro para lograr una paz estable y duradera, le da valor a la diversidad de voces que tejen sociedad, como los espacios educativos y culturales.

Se reconoce que desde los procesos de formación y prácticas docentes se pueden establecer vínculos con los pasados de las comunidades y los territorios en los cuales la escuela tiene sentidos y responsabilidades, pero, además, una historia viva. La escuela colombiana presenta una serie de retos, dentro de los cuales la construcción de paz en perspectiva temporal es uno de los múltiples caminos que pueden llevar desde la conciencia histórica a este fin social, político y ciudadano. Es una invitación que convoca a muchos actores, instituciones e intereses, y a la cual los autores esperan aportar desde la escuela, el aula y sus dinámicas.

El empoderamiento y la confianza en la educación como punto clave para la reconstrucción del tejido social, solo pueden dar como resultados el vivir en paz de los territorios afectados por el conflicto armado y el bienestar social de las comunidades que le apuesten a las actividades enmarcadas en el cambio. Esto se puede lograr mejorando la inversión en lo social, mediante el empoderamiento de los ciudadanos ante las instituciones, la reconstrucción de una sociedad que ha sufrido múltiples heridas, la aventura que supone la educación constante con miras hacia la paz y, sobre todo, orientada al bienestar personal y comunitario.

Teniendo en cuenta lo anterior, si se estimula de manera directa y constante la participación de la ciudadanía por medio de la pedagogía política y su metodología, con la creación de conciencia sobre la importancia que tiene el individuo, su rol como pieza dinámica en la construcción del tejido social y la relevancia que comporta la toma de decisiones en los escenarios comunes, se logrará que la innovación social cumpla uno de sus principales cometidos: que el tejido social dañado se recupere paulatinamente, fortaleciendo a su vez las instituciones, y los procesos sociales.

Se requiere apropiarse del aprendizaje basado en la resolución de problemas, en el que se involucren conocimientos y áreas interdisciplinarias; con lo cual se estará aportando a la formación de estudiantes y ciudadanos que contarán con destrezas y aptitudes que les servirán a lo largo de la vida, en donde parte de la metodología, las preguntas de aprendizaje, y en general los resultados, son controlados por los estudiantes. Intentando siempre desarrollar la creatividad y el uso de la tecnología para el bienestar colectivo.

Dentro del relato institucional del conflicto armado interno colombiano se construyen los discursos de paz, que para su construcción, es necesario la comprensión del conflicto armado desde la escucha de las voces de aquellos que han sido actores inmersos, los relatos y los versos que describen hechos históricos que no solo no concuerden con el discurso institucional, sino que también muestran otras realidades no institucionalizadas.

La escucha, el análisis y el diálogo con diferentes actores y sentires, hacen parte del reconocimiento, de otredad, de todas formas, toda representación social es válida; y por tanto, otras formas de construcción de paz.

Sobre las autoras y los autores

Javier Gonzaga Valencia-Hernández

Doctor en Derecho Ambiental y de la Sostenibilidad de la Universidad de Alicante. Magíster en Sociología de la Universidad Nacional de Colombia Sede Bogotá. Abogado de la Universidad de Caldas. Profesor asociado, director del grupo de investigación de Estudios Jurídicos y Sociojurídicos y Observatorio de Conflictos Ambientales de la Universidad de Caldas. Director científico del programa de investigación de Colombia Científica “Reconstrucción del Tejido Social en Zonas de Posconflicto en Colombia”, investigador principal del Proyecto Modelo Ecosistémico de Mejoramiento Rural y Construcción de Paz: Instalación de Capacidades Locales. Manizales. Colombia.

Contacto: javier.valencia@ucaldas.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2263-3808>.

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=Vf6Rrg4AAAAJ&hl=es>

Carlos Arturo Gallego Marín

Magíster en Estudios Políticos de la Universidad de Caldas. Abogado de la Universidad de Manizales. Docente investigador de la Universidad de Caldas. Coinvestigador del programa de investigación Colombia Científica

“Reconstrucción del Tejido Social en Zonas de Posconflicto en Colombia”.
Manizales, Colombia.

Contacto: carlos.gallego@ucaldas.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4605-2047>.

Google Scholar: <https://scholar.google.it/citations?user=x-KLFs4AAAAJ&l=da>

Juliana Santacoloma Alvarán

Magíster en Educación y Desarrollo Humano, alianza Universidad de Manizales-CINDE. Psicóloga, Universidad de Manizales. Coinvestigadora del Programa Colombia Científica “Reconstrucción del Tejido Social en Zonas de Posconflicto en Colombia”. Manizales, Colombia.

Contacto: julianasantacoloma12@gmail.com

Google Scholar: <https://scholar.google.es/scholar?q=Santacoloma-Alvar%C3%A1n,+Juliana&hl=es>

Paula Tatiana Pantoja Suárez

Candidata a Doctora en Educación, Magíster en Educación, Licenciada en Ciencias Sociales, docente del Departamento de Historia, grupo de investigación Maestros y Contextos de la Universidad de Caldas. Manizales, Colombia.

Contacto: paula.pantoja@ucaldas.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0093-4164>.

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=qh5G4fgAAAAJ&hl=es>

William Orlando Arcila Rodríguez

Candidato a Doctor en Educación, Magíster en Educación, Licenciado en Educación Física Recreación y Deporte, docente del Programa de Licenciatura en Educación Física y Deportes, grupo de investigación Mundos Simbólicos: Estudios en Motricidad y Educación de la Universidad de Caldas. Manizales, Colombia.

Contacto: william.arcila@ucaldas.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6665-1883>.

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=Tlv8MmEAAAAJ&hl=es>

Carlos Mario Ramírez Guapacha

Magíster en Administración, Administrador de Empresas de la Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales. Coinvestigador del Programa Colombia Científica Reconstrucción del Tejido Social en Zonas de Posconflicto en Colombia. Grupo de trabajo académico Cultura de la Calidad en la Educación, categoría A. Manizales, Colombia.

Contacto: camramirezgu@unal.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0718-8520>.

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=0ZphLwIAAAJ>

Germán Albeiro Castaño Duque

Especialista en Administración Informática y Administrador de Empresas de la Universidad Nacional de Colombia Sede Nacional. Economista de la Universidad de Manizales. Profesor asociado de la Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales. Coordinador del proyecto Fortalecimiento docente desde la Alfabetización Mediática Informativa y la CTEL, como estrategia didáctica-pedagógica y soporte para la recuperación de la confianza del tejido social afectado por el conflicto del Programa Colombia Científica Reconstrucción del Tejido Social en Zonas de Posconflicto en Colombia. Manizales, Colombia.

Contacto: gacastanod@unal.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9553-9329>.

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=pYaRs4cAAAAJ&hl=es&oi=ao>

Manuela Vallejo Espitia

Licenciada en Ciencias Sociales. Becaria del programa Colombia Científica “Reconstrucción del Tejido Social en Zonas de Posconflicto en Colombia”. Grupo de investigación: Maestros y Contextos. Manizales, Colombia.

Contacto: manuelavallejoespitia@gmail.com

Yésica Alejandra Marín Giraldo

Licenciada en Biología y Química. Becaria del programa Colombia Científica “Reconstrucción del Tejido Social en Zonas de Posconflicto en Colombia”. Docente de Colegio privado de la ciudad de Manizales. Grupos de investigación: Cognición y Educación. Manizales, Colombia.

Contacto: yesica.201223076@ucaldas.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1540-1291>.

Google Scholar: https://scholar.google.com/citations?view_op=list_works&hl=es&user=NGC-nGIAAAAJ

Yasaldez Éder Loaiza Zuluaga

Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Profesor titular del Departamento de Estudios Educativos y director del Doctorado en Educación de la Universidad de Caldas. Líder del grupo de investigación Maestros y Contextos. Manizales, Colombia.

Contacto: yasaldez@ucaldas.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4215-2267>.

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=8wgrE7IAAAAJ&hl=es>

Alejandro Peláez Arango

Estudiante de Doctorado en Administración, Magíster en Administración, Especialista en Finanzas Corporativas, Administrador de Empresas de la Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales. Coinvestigador del programa Colombia Científica “Reconstrucción del Tejido Social en Zonas de Posconflicto en Colombia”. Grupo de trabajo académico: Cultura de la Calidad en la Educación, categoría A. Manizales, Colombia.

Contacto: japelaeza@unal.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4386-9067>.

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=juLcg9oAAAAAJ&hl=es>

Diana Patricia Quintero Lorza

Estudiante de pregrado en Administración de Sistemas Informáticos de la Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales. Monitora del programa Colombia Científica “Reconstrucción del Tejido Social en Zonas de Posconflicto en Colombia”. Grupo Ambientes Inteligentes Adaptativos. GAIA. Manizales, Colombia. Contacto: dpquinterol@unal.edu.co

Luis Felipe Londoño Rojas

Estudiante de Maestría en Administración de Sistemas Informáticos, Administrador de Sistemas Informáticos. Coinvestigador del programa Colombia Científica “Reconstrucción del Tejido Social en Zonas de Posconflicto en Colombia”. Grupo Ambientes Inteligentes Adaptativos. GAIA. Manizales, Colombia.

Contacto: lflondonor@unal.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9580-3898>.

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=LkB8nywAAAAJ&hl=es>

Néstor Darío Duque Méndez

Doctor en Ingeniería, Magíster en Ingeniería, Ingeniero Mecánico de Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín. Profesor del Departamento de Informática y Computación de la Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales. Grupo Ambientes Inteligentes Adaptativos. GAIA. Manizales, Colombia.

Contacto: ndduqueme@unal.edu.co.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4608-281X>.

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=DMkkR2IAAAAJ&hl=es>

Este libro se terminó de imprimir
en 2022 en Manizales, Colombia

tirant
online[®]
Colombia

La **base de datos jurídica** más completa del mercado

- **Toda la jurisprudencia y legislación** de forma fácil e intuitiva
- **Biblioteca virtual** con todo el fondo editorial de Tirant a un click
- **La actualidad jurídica** al momento para estar siempre actualizado



tirantonline.com.co



**tirant
tech**

Tecnología e
innovación jurídica



Más información: atencionalcliente@tirantonline.com