

Cátedra de la paz desde el enfoque de las víctimas

Sonia del Pilar Pedraza Rodríguez

Tesista

Wilson Herrera Romero

Director de Tesis



Universidad del Rosario

Escuela de Ciencias Humanas

Maestría en Filosofía

Bogotá, D.C.

2020

Tabla de contenido

Introducción	4
Capítulo 1. Violencia y Paz	10
1. Aproximaciones al concepto de violencia	11
1.1. Litke. La violencia no visible	13
1.2. Arendt. Violencia y el problema de lo político	16
1.3. Žižek. Lecturas contemporáneas de la Violencia	20
1.4. La concepción de violencia de Galtung	25
2. Aproximaciones al concepto de Paz	37
2.1. Los conceptos de paz positiva y paz negativa	38
2.2. Críticas a la paz positiva de Galtung.....	42
3. Observación final	46
Capítulo 2. Enfoques de educación para la paz	49
1. Los derechos humanos en la educación para la paz	55
2. Ética del cuidado y empatía en la educación para la paz	64
2.1. Nel Noddings, la ética del cuidado en la educación	66
2.2. Michael Slote y la empatía en la ética del cuidado	74
3. El enfoque de las víctimas	78
3.1. Las víctimas como agentes de la educación para la paz.....	81
3.2. Las víctimas como sujetos activos en la enseñanza de la educación para la paz	89
3.3. La solidaridad moral como propósito central de la educación para la paz desde el enfoque de las víctimas morales	96
3.4. La prioridad de las víctimas como fin central de la educación.....	98
4. Observación final	102
Capítulo 3. Educación para la paz en Colombia	105
1. Antecedentes de la cátedra para la paz en Colombia	106
2. Cátedra de la paz	120
2.1. Origen de la Cátedra de Paz.....	121
2.2. Enfoques desarrollados en las Orientaciones para la Cátedra de Paz	124
2.3. Componentes de las Orientaciones para la Cátedra de Paz	130
2.4. Cátedra de la paz desde el enfoque de las víctimas.....	134

3.	Propuesta desde el enfoque de las víctimas	135
3.1.	Posibles riesgos en la propuesta desde el enfoque de las víctimas	139
4.	Observación Final.....	144
Referencias	147

Introducción

Colombia se ha caracterizado por ser un país violento en el cual la búsqueda de la paz ha estado presente en varias generaciones. La violencia ha dejado una huella imborrable en las personas y en el territorio colombiano, situación que se refleja en las condiciones de vida de un alto porcentaje de la población, donde las necesidades esenciales no se suplen, afectando así el desarrollo equitativo y justo de toda la sociedad. Para que Colombia empiece a construir una sociedad justa y equitativa es esencial entrar a modificar la forma de resolver los conflictos, que tradicionalmente se han solucionado a través de la violencia.

Sobre este aspecto, se han realizado numerosos estudios y análisis políticos y filosóficos teniendo como centro la violencia y la paz. Estos estudios¹, en su mayoría, muestran que la presencia de ciertos imaginarios que justifican la violencia ha sido parte de la cultura colombiana

¹ Colombia: Violencia y Democracia. Comisión de estudios sobre la violencia. Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales IEPRI. Universidad Nacional de Colombia Colciencias. 2009; La violencia en Colombia: estudio de un proceso social (1962) de German Guzmán, Orlando Fals Borda y Eduardo Umaña Luna; Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (2015) entre otros.

en la cotidianidad. Es necesario entrar a modificar el lenguaje que origina discursos legitimadores de la violencia en la forma en la que se interactúa con el otro, aspectos que son parte de la cultura. Teniendo en cuenta que la cultura se entiende como:

el universo simbólico contenido tanto en la conciencia de los seres humanos vivos, como en sus flujos de comunicación privada y pública, e incrustado en sus artefactos, objetos, acciones e instituciones, constituye una realidad inmanente a la vida social. La sociedad, o el orden social, se constituye mediante la fusión de sus dos dimensiones fundamentales, la interactiva (lo que nos hacemos unos a otros) y la inter comunicativa (lo que nos decimos unos a otros). (Bericat, 2016, pág. 147)

La tarea que se debe emprender para erradicar o minimizar la violencia es entrar a buscar mecanismos que modifiquen la cultura de la violencia y que se transforme en una cultura en donde se vislumbre el respeto a la dignidad humana y a su singularidad, desde los principios de la justicia social, es decir, que la cultura de la violencia se transforme en una cultura de la paz.

Uno de los medios más idóneos para la transformación de una cultura de la violencia en una cultura de la paz es la educación. Bajo este marco, el propósito del presente trabajo es presentar una propuesta teórica en la cual se den los elementos teóricos generales desde el enfoque de las víctimas para la construcción de una cátedra de la paz.

En Colombia, después de los distintos procesos de paz, se han tratado de llevar a cabo iniciativas pedagógicas relacionadas con la construcción de paz en las escuelas, pero si tenemos en cuenta lo que ha pasado, al parecer estas no han sido efectivas. De aquí surge la cuestión de cómo la educación para la paz puede llegar efectivamente a transformar la cultura política y ciudadana en un país como el nuestro. Ahora bien, se puede decir, que esta transformación no se va a dar mientras no se den cambios tanto en el modelo económico como en el sistema político.

Aunque esto sea cierto, dichos cambios exigen una transformación cultural, lo que, de nuevo, nos lleva al problema de cómo la educación para la paz puede contribuir a este cambio y cómo aportar directamente al cambio económico y político.

La cátedra de la paz y las orientaciones son los documentos recientes que tienen como propósito cimentar las bases de la educación para la paz, pero en esta iniciativa no se expresa un reconocimiento directo a las víctimas y el papel que han tenido en la historia de Colombia. Es así como, a partir de los ejes de memoria histórica y reconciliación, y de diversidad e identidad de la cátedra de la paz, se desarrolla el enfoque de las víctimas en la educación para la paz.

Lo que se pretende en este texto es hacer una propuesta teórica de un enfoque de educación para la paz centrado en las víctimas, que permita labrar el camino en la construcción de una cultura de la paz desde los postulados de Galtung. Esta propuesta no es novedosa, ya en otros lares se han hecho y en Colombia hay varias iniciativas que van en esa dirección. En este trabajo, se construirá esta propuesta a partir de los planteamientos de dos autores: Johan Galtung y Xabier Etxeberria. De acuerdo con Etxeberria, a diferencia de otros enfoques sobre educación para la paz que tienen como objetivo que los ciudadanos conozcan las complejidades del conflicto, el enfoque de las víctimas tiene como finalidad reconocer el daño y el sufrimiento de estas para comprender el deber que se tiene con ellas.

Poner a las víctimas como centro del ejercicio pedagógico les brinda la oportunidad de contar la vivencia violenta y el daño infligido a la que han sido sometidas. De esta manera, el propiciar espacios de escucha que promuevan el reconocimiento de su verdad es contribuir con la justicia que merecen. Cuando las víctimas se transforman en agentes pedagógicos activos en el proceso de formación de la cátedra de la paz, los jóvenes se ven confrontados con la realidad, lo que contribuye a que los educandos vean la necesidad de buscar opciones diferentes y creativas

en la resolución de los conflictos y dejar de lado la idea de que la violencia es el único mecanismo para resolver los problemas.

De otra parte, Galtung señala que la violencia directa en sociedades como las nuestras requiere de un cambio tanto de las instituciones como de la cultura. Este cambio cultural solo será posible si se transforman los imaginarios que se han acendrado entre los distintos actores sociales. Lo que trataremos de mostrar en este trabajo, y siguiendo a Etxeberria, es que tal cambio, en un contexto como el colombiano, tiene que poner en su centro un proceso educativo que privilegie la perspectiva de las víctimas.

Este trabajo se encuentra estructurado en tres capítulos, en cada uno de ellos se trabajan las categorías y enfoques que alimentan los rasgos generales de la propuesta teórica de la cátedra de la paz desde el enfoque de las víctimas. Es así como, en el primer capítulo, se trabajarán los conceptos de violencia y de paz, nociones que son necesarias para comprender cuáles deben ser los lineamientos en la educación para la paz. En esta parte del trabajo tendrá un papel central Johan Galtung y su distinción entre paz positiva y paz negativa.

En el segundo capítulo se hace una revisión de los enfoques en educación para la paz más relevantes y que han sido referentes en Colombia. En especial, los lineamientos y orientaciones emitidas por el Ministerio de Educación Nacional. Los enfoques relacionados con los derechos humanos, con la ética del cuidado y con la empatía son las perspectivas que tienen mayor injerencia en las planeaciones curriculares de la educación básica y media en Colombia. En la parte final y más importante de este capítulo, se presenta la propuesta del enfoque desde las víctimas para mostrar su importancia en la implementación de la cátedra de la paz. Para este efecto, haremos una presentación de la propuesta de Xabier Etxeberria, quien en su análisis

muestra de qué manera las víctimas pueden ser actores pedagógicos centrales en la educación para la paz.

En el tercer y último capítulo se analizan los documentos oficiales que han materializado los enfoques de educación para la paz en la enseñanza colombiana, los cuales se caracterizan porque hacen referencia directa e indirecta a la formación para la paz. Es a partir de la cátedra de la paz, donde se plasma en forma concreta la necesidad de una educación para la paz. Esto permite entrar a revisar de manera global el origen de la cátedra y cómo se encuentra estructurada teóricamente. Cabe anotar que la justificación para la implementación de la cátedra se centra en las víctimas, pero curiosamente no se les brinda un espacio concreto en los ejes propuestos. Tal como se evidencia en las orientaciones para la cátedra de la paz del MEN, las instituciones educativas pueden enriquecer y adaptar sus ejercicios pedagógicos a las particularidades de la comunidad educativa. Lo anterior muestra que existe una inclusión del enfoque de las víctimas en el proceso de construcción, partiendo desde los ejes de memoria histórica y reconciliación, y de diversidad e identidad. No obstante, en la ejecución de las prácticas no hay un acercamiento experiencial que sobrepase los conceptos.

En ese contexto es importante tener en cuenta que el planteamiento teórico que se presenta en este trabajo se encuentra en proceso de revisión. Sin embargo, a pesar de que aún falta un largo camino por recorrer, esta propuesta busca llamar la atención de los actores involucrados en los procesos pedagógicos y sociales ligados a la violencia y a la paz, exponiendo la importancia de que la comunidad educativa trabaje desde el enfoque de las víctimas y promueva un cambio en las prácticas escolares, que apoyen la construcción de una cultura para la paz. Como observación final se resalta la importancia del tema que nos avoca. Seguramente, lo que aquí se dice se queda corto frente a una necesidad tan prominente como la construcción de una cultura, pero se espera que lo aquí expuesto sirva de pretexto para enriquecer o retomar y

modificar lo ya existente pensando en los niños y jóvenes, en su formación y, más que todo, en las víctimas.

Capítulo 1. Violencia y Paz

El propósito general de este capítulo es analizar en líneas generales los dos conceptos centrales sobre los cuales gravita la educación para la paz, a saber: la violencia y la paz. La manera cómo se han entendido estos conceptos ha variado a lo largo del siglo XX. Para este capítulo analizaremos algunas de las concepciones que a mí juicio son relevantes para comprender los alcances de la educación para la paz en un contexto como el colombiano. A este respecto, tendremos como referente los planteamientos de Johan Galtung quien es un sociólogo y matemático, fundador del *Instituto para la Investigación de la Paz* en Oslo y quien es quizás el referente más importante en lo que tiene que ver con la cuestión de cómo construir paz.

Este capítulo se divide en dos secciones. En la primera de ellas se hace un análisis del concepto de violencia en varios autores que han sido referentes tanto en la filosofía política contemporánea como en la sociología de la violencia. Este análisis permite entender mejor el alcance de la propuesta de Galtung. Para ello, se discutirán de manera somera, los planteamientos

de Robert Litke, Hannah Arendt, Slavoj Žižek y se termina con un análisis de la postura de Galtung.

En la segunda sección, se hace un análisis del concepto de paz. Para este fin, nos centraremos en la propuesta de Galtung y en concreto su tesis sobre la paz positiva y la paz negativa. Posteriormente, se analizarán las posturas de teóricos como Boulding, Francisco Muñoz y Jiménez Bautista, que en parte critican y en parte complementan la postura de Galtung. En especial nos interesa ver los límites que según estos autores tiene la propuesta de Galtung de una paz positiva, pues esta supone una concepción ideal de la paz, que no es fácil conseguir y en su lugar proponen la tesis de una paz imperfecta, que no se queda en lo que Galtung (1990) denomina paz negativa.

1. Aproximaciones al concepto de violencia

El concepto de violencia ha trascendido desde el inicio de la humanidad hasta la actualidad; autores como Hobbes² y Nietzsche³ han sostenido que es algo inherente a la naturaleza humana. Para ellos el ser humano se encuentra sumergido en un estadio inicial en donde el único mecanismo de sobrevivencia es actuar bajo los parámetros o acciones agresivas hacia sus semejantes. Sin embargo, como el mismo Hobbes lo señaló, la posibilidad de un pacto político puede permitir acceder a una sociedad.

² “12. Si a la proclividad que tienen los hombres a hacerse daño los unos a los otros, la cual proviene de sus pasiones, pero principalmente de la vana estima que tienen de sí mismos, añadimos ahora el derecho que todos tienen a todo, según el cual uno puede invadir por derecho lo que otro puede por derecho defender y del cual surgen por todas partes envidias y sospechas perpetuas; y si consideramos cuán difícil es protegerse contra un enemigo que nos invade con la intención de oprimir y destruir, aunque venga en pequeños números y mal pertrechado, no podría negarse al estado natural de los hombres antes de que entraran en sociedad fue un estado de guerra simple, sino una guerra de todos contra todos”. (Hobbes, Pág. 62, 2000)

³ “Los sentimientos de injusticia están igualmente en las almas de los no poseedores; no son mejores que los poseedores y no tienen ningún privilegio moral, pues han tenido alguna parte de los antiguos poseedores. No es de nuevas particiones hechas por la violencia, sino de transformaciones graduales de las ideas, de lo que tenemos necesidad; es necesario que en toda la justicia se robustezca y se debilite el instinto de la violencia.” (Nietzsche, Pág. 276, 1986)

La violencia ha sido uno de los temas sobre el que más se ha reflexionado tanto en las ciencias sociales como en la filosofía. Empero, no hay un acuerdo sobre lo que ella significa, ni sobre sus causas y consecuencias. Muchos estudios se han enfocado en las manifestaciones que ha generado el uso desmedido de la fuerza sobre un determinado grupo humano. La razón de ello es que la violencia genera secuelas imborrables en la memoria afectando a las generaciones presentes en forma indirecta y directa.

Sin embargo, no es dable argumentar que las diferentes manifestaciones de la violencia (de género, infantil, desempleo, terrorismo, transgresión a los derechos humanos, xenofobia, discriminación, entre otros) son disímiles unas de otras; corresponden a un tronco en común; en todas y en cada una de ellas la violencia se refiere a traspasar un límite moral que lleva al daño y el sufrimiento, independientemente de la fuerza utilizada en ello.

Ahora bien, para entender el alcance de esta distinción que propone Galtung, como se señaló arriba, es menester hacer un breve recorrido en torno a cómo se ha concebido la violencia en los ámbitos social y político. Para tal fin, empezaremos analizando las formulaciones de Litke, que nos dará elementos de juicio para entender lo que significaría la violencia directa, posteriormente, discutiremos las concepción de Arendt, que nos mostrará que la violencia si bien tiene que ver con el uso de la fuerza se debe distinguir de lo político, lo cual lleva a ver que el conflicto político es opuesto al enfrentamiento violento entre grupos sociales, y finalmente, miraremos brevemente a Žižek, pues sus planteamientos dan luces sobre lo que sería la llamada violencia cultural.

1.1. Litke. La violencia no visible

La propuesta de Litke de la violencia no visible presenta elementos equiparables a la concepción de la tipología de violencia desarrollada por Galtung. Esto permite ir abonando el terreno para una mayor comprensión de la tesis planteada por el sociólogo noruego sobre la tipología de la violencia, en la cual se encuentran los planteamientos de la cátedra de la paz desde el enfoque de las víctimas. La importancia de este autor radica en que él quiere visualizar que la violencia se ha convertido en un elemento necesario en la sociedad, con el cual se debe convivir. En un primer momento, se expone la concepción de violencia y sus características. Seguidamente, se presenta la relación que existe entre la violencia y el poder; en un tercer momento, se relaciona a la violencia no visible con la tipología de violencia de Galtung. Por último, se identifican los aportes de Litke a la propuesta teórica del sociólogo noruego.

En este apartado analizaremos el concepto de violencia que propone Litke. A través de este análisis se muestra que la violencia es parte de nuestra cotidianidad, es algo que emerge de las creencias que tienen los miembros de ciertos grupos en relación con otros. La propuesta de Litke parte de la premisa de que la violencia se encuentra presente en el espacio y tiempo, y consiste básicamente en un ataque a la humanidad. A pesar de ello, la violencia es algo con lo cual se convive, es un componente del diario vivir. En palabras de él:

La violencia es intrigante. Se la condena universalmente, pero se la encuentra por doquier. La mayoría de nosotros está fascinada por ella y a la vez la detesta. Es un ingrediente esencial en nuestro ocio (en los cuentos para niños, la literatura o el cine) y una característica de muchas de nuestras instituciones. En muchas partes del mundo es algo común en nuestra vida familiar, la religión o la historia política. (Litke, 1994, pág. 67)

En Litke el término de violencia se utiliza para limitar, prohibir e incluso destruir la facultad de un ser humano o de un colectivo de interactuar y relacionarse con el otro a nivel físico y emocional. Diferentes esferas y formas de relación con los otros se ven afectadas y suspendidas por la violencia. El daño que esta genera se puede extender a las generaciones futuras, erosionando el tejido social y perpetuando los conflictos. (Litke, 1994, pág. 68)

Litke (1994) considera que para entender a la violencia en toda su amplitud es necesario mostrar su conexión con el poder. En su texto *Violencia y poder*, señala al respecto que este último,

es la dominación del hombre por el hombre tanto cuando está disciplinado por fines morales y controlado por salvaguardias constitucionales, como en las democracias occidentales, como cuando es ilimitado y bárbaro, sin otra ley que su propia fuerza y sin otra justificación que acumular más poder. (Litke, 1994, pág. 70)

En este pasaje, el autor asume que la violencia es un ejercicio del poder, de dominación en lo político y social de una persona o un grupo poblacional sobre otro. Relación, entonces, de sometimiento que tiene consecuencias en cada una de las esferas del ser humano.

Las limitaciones en el desarrollo de las interacciones sociales son dañinas, en el caso de ciertos grupos sociales que por tener ciertas características o son excluidos y marginados, o son explotados y humillados. Tal es el caso de fenómenos como la xenofobia, la discriminación, la intolerancia religiosa, el genocidio. Al presentarse estas circunstancias la violencia se dirige a características de los sujetos, y tiene un aspecto que recae en las percepciones, opiniones o prejuicios del agente agresor. A este respecto, la violencia tiene que ver con las creencias que se hace un grupo en torno a otro, creencias que en el fondo son prejuicios que refieren a ciertas características o rasgos del grupo que es objeto de discriminación y violencia. Estas creencias o

prejuicios en la medida en que se arraigan en los grupos que ejercen cierto dominio, pueden generar cierta violencia no visible.

La violencia no visible de Litke, forma parte de la violencia cultural, categoría desarrollada por Galtung. Para este último autor este tipo de violencia es “utilizada para justificar o legitimar la violencia directa o estructural” (Galtung J. , La violencia: cultural, estructural y directa, 2009, pág. 147). Un ejemplo de esta violencia cultural, es la que se da contra los miembros de la comunidad LGTBI, quienes por tener una orientación sexual a la que la cultura dominante considera como incorrecta son objeto de discriminación y maltrato. Hasta hace poco tiempo a las parejas conformadas por personas del mismo sexo, la ley les negaba los derechos que tenían las personas heterosexuales de contraer matrimonio. Hoy en día, en Colombia estas familias pueden casarse y tener igualdad jurídica en relación con las uniones heterosexuales.⁴

Los planteamientos de Litke complementan la propuesta teórica de Galtung en lo que respecta a la violencia cultural. Aunque Litke no la denomina así, como veremos, lo que él dice se acerca a rasgos característicos de esta categoría desarrollada por el sociólogo noruego. Otro aspecto que llama la atención en la concepción de Litke, es su tesis de que los ambientes hostiles y violentos en los que conviven las personas tienen que ver con la incapacidad para resolver los conflictos de manera creativa. Las comunidades en su dinámica se encuentran en continuos conflictos, para cuya solución es menester que todos cooperen. Sin embargo, en la solución del conflicto, en los ambientes hostiles, se opta por el uso de la violencia, en lugar de buscar alternativas, en que ninguna de las personas involucradas sea víctima de coerción. Una forma

⁴ Todo esto a raíz de la Sentencia Constitucional 075 de 2007 de la Corte Constitucional que, sin embargo, no ha sido reglamentada. Aspecto que evidencia un desinterés de los legisladores colombianos por modificar prácticas que genera la violencia cultural.

para superar la hostilidad es una formación de los ciudadanos que se centre en la promoción de vías de solución de los conflictos que sean pacíficas.

Según Litke (1994), la violencia es entendida como aquella acción que limita, prohíbe y destruye la facultad de un ser humano o de un colectivo de interactuar y relacionarse con el otro a nivel físico y emocional; es importante identificar el vínculo existente entre esta y el poder. En este punto es necesario identificar la forma en la que los seres humanos hacen uso de la violencia para acceder a él y retenerlo. En dicho contexto, las reflexiones de la filósofa Hannah Arendt, en torno a la política y los poderes que allí se juegan, serán fundamentales.

1.2. Arendt. Violencia y el problema de lo político

En esta parte del capítulo, se hará una breve reconstrucción de la manera como Hannah Arendt entiende lo político. La razón por la cual se analizará la postura de Arendt es que en ella encontramos una distinción entre el poder político y el uso de la fuerza que no se encontraba en Litke. Esta distinción es clave pues muestra que la violencia, así tenga como propósito preservar el poder de un grupo, no es lo mismo que lo político. En este sentido, la salida de la violencia, desde la perspectiva de Arendt, tendría como fin la recuperación de lo político, entendido este como el espacio en que los ciudadanos pueden construir una vida en común.

Como lo acabamos de señalar, uno de los centros de la filosofía política de Arendt es su reflexión sobre el binomio violencia y poder; para comprender estos conceptos es necesario partir de su definición de poder: “[este] corresponde a la capacidad humana, no simplemente para actuar concertadamente. El poder nunca es propiedad de un individuo; pertenece a un grupo y sigue existiendo mientras que el grupo se mantenga unido” (Arendt, 2005, pág. 60). Para la

filósofa alemana el poder político se identifica con un actuar mancomunadamente, en la persecución y obtención de un objetivo común. La existencia del poder implica que se actúe de forma colectiva.

En la medida en que el poder posibilita la acción compartida, este está configurado en tres elementos fundantes, a saber: lo humano, el carácter constructivo y el ejercicio colectivo. En relación con lo humano, el poder político busca la preservación de la comunidad política; en la medida en que los seres humanos son seres sociales, la realización de sus vidas solo se puede dar en la comunidad. Así pues, el poder político es central para el florecimiento de la vida humana. En relación con el carácter constructivo, este tiene que ver con que la comunidad política está formada por seres libres y por tanto lo común, aquello que los une solo puede construirse mutuamente, no puede ser algo impuesto desde afuera. En virtud de ello, esta construcción se basa en el diálogo. Finalmente, en lo que se refiere a que es un ejercicio colectivo, no se trata solamente de que el poder político hace posible la solución de problemas que solo se pueden solucionar cooperativas, sino también, en que la comunidad política no es un mero medio para satisfacer las necesidades particulares de los ciudadanos, sino que es un fin en sí misma, que le da un sentido de pertenencia a quienes viven en ella. Es así como la comunidad se organiza en la búsqueda de un bienestar individual y grupal: lograr vivir en la pluralidad de distintos grupos humanos, obtener condiciones de una vida digna, respetada por los miembros de su colectividad y por otras agrupaciones, crear o buscar metas generales que favorezcan los intereses de todos.

El centro de la concepción arendtiana de lo político es la acción. Ella, siguiendo a Aristóteles, distingue entre el hacer y el actuar. Mientras en el primero, hay una relación medios fines, y se produce algo en vista de otra cosa, por ejemplo, se produce un alimento para satisfacer una necesidad; en el caso de la acción, se refiere a una actividad que hacemos concertadamente y que tiene a su base el diálogo y no la negociación de intereses particulares. La acción no tiene

otro fin que la preservación de la comunidad política, de la relación entre personas que se conciben como libres e iguales⁵.

Sobre esta concepción de la acción, se puede entender lo que según Arendt sería la violencia en relación con lo político. Para ella, cuando un ser humano individual o un colectivo realiza algo con el fin de mantener su dominio sobre el otro, no está en el terreno de la acción, sino más bien de la imposición de la fuerza, de la coerción⁶. De esta forma, la violencia puede tener la finalidad de restablecer el *statu quo* a través de acciones⁷ que afectan a la sociedad civil en términos de la dignidad y la calidad de vida.

La autora alemana se aleja de aquellas posturas que se encuentran en Hobbes y Nietzsche según la cual la violencia es parte de la naturaleza humana. En contra de esta postura, Arendt considera que la violencia tiene que ver con la legitimidad, intención y medios por los cuales se busca alcanzar el control de los asuntos de una comunidad. En este sentido, quienes usan la violencia lo que buscan es lograr un sometimiento de los ciudadanos.⁸ En sus palabras,

Ni la violencia ni el poder son un fenómeno natural, es decir, una manifestación del proceso de la vida; pertenecen al terreno político de los asuntos humanos cuya calidad esencialmente humana está garantizada por la facultad humana de la acción, la capacidad de comenzar algo nuevo. (Arendt, 2005, pág. 112) (Arendt, Pág. 112, 2005)

⁵ la acción como la actividad mediante la cual los seres humanos pueden transformar el mundo de la vida político; para ello se requiere de la participación de la comunidad, de la existencia de un espacio público en el que los ciudadanos puedan obrar, expresar y deliberar libremente. En este sentido, la acción es la “actividad política por excelencia” y la “natalidad” “es “la categoría central del pensamiento político” (Arendt, Pág. 23, 1993)

⁶ La verdadera sustancia de la acción violenta es regida por la categoría medios-fin cuya principal característica, aplicada a los asuntos humanos, ha sido siempre la de que el fin está siempre en peligro de verse superado por los medios a los que justifica y que son necesarios para alcanzarlo. (Arendt, 2005, pág. 10)

⁷ La violencia es, por naturaleza, instrumental; como todos los medios siempre precisa de una guía y una justificación hasta lograr el fin que persigue. (Arendt, 2005, pág. 70)

⁸ La casi instintiva hostilidad de los muchos hacia el uno ha sido siempre, desde Platón a Nietzsche, atribuida al resentimiento, a la envidia de los débiles respecto del fuerte, pero esta interpretación psicológica yerra. Corresponde a la naturaleza de grupo y constituye su poder para hacer frente a la independencia, propiedad de la potencia individual. (Arendt, 2005, pág. 61)

De acuerdo con Arendt, cuando el poder se encuentra en peligro y se busca defenderlo, se pueden configurar situaciones de violencia directa (muerte, mutilaciones, desapariciones, desplazamiento entre otros). A este respecto Arendt (2005) afirma que

el poder y la violencia son opuestos; donde uno domina absolutamente falta el otro. La violencia aparece donde el poder está en peligro, pero, confiada a su propio impulso, acaba por hacer desaparecer al poder". (Arendt, Pág. 77, 2005)

En su libro *Sobre la violencia*, Arendt sostiene que la violencia hace uso de mecanismos racionales, los cuales tienen definidos sus objetivos a corto plazo. Sin embargo, al cumplirlos no se limita solo a estos, sino que los sobrepasa⁹.

Para esta autora, la violencia modifica completamente el contexto psicológico, social y moral de los integrantes de la comunidad, pues al resolverse a través de la amenaza y la coerción los asuntos comunes, las relaciones entre los miembros de la comunidad política se deterioran, y lo que emerge es una sociedad paranoica en la que los ciudadanos se ven unos a otros con desconfianza. Esto no quiere decir que el colectivo social se encuentre condenado a este panorama. Toda vez que la violencia no es un rasgo natural, el ser humano se encuentra en la capacidad de modificar su actuar creativamente y buscar mecanismos que no tengan como objeto dominar, sino que por el contrario planteen la posibilidad del encuentro libre.

En cualquier sociedad pueden haber posibilidades de formación y de discusión que abran a la búsqueda de acuerdos o alternativas para el trámite del conflicto. En ese sentido, se hace necesario preguntarnos por la posibilidad de convivencia bajo los parámetros del respeto a la diferencia y la denuncia del accionar arbitrario.

⁹ Si los fines no se obtienen rápidamente, el resultado no será sólo una derrota sino la introducción de la práctica de la violencia en todo el cuerpo político. (Arendt. Pág. 109,2005)

La postura de Arendt toma vigencia en la actualidad, en el sentido en que la comunidad política debe recobrar la confianza entre sus miembros para modificar su accionar. Uno de los mecanismos para la obtención de este propósito es actuar bajo los postulados de la transparencia y el respeto de los derechos humanos. Este aspecto se materializa cuando se dan a conocer las situaciones en pro y defensa de la dignidad humanidad y las que van en contravía de este accionar. Su conocimiento se da haciendo uso de los diferentes medios de comunicación con que se cuenta en la actualidad.

El uso de las redes de comunicación ha permitido a nivel global denunciar las afrentas contra la vida, se podría decir una democratización del acceso a la información, aunque en ocasiones no todas corresponden a la verdad. Con el acceso a la información y al denunciar se conoce sobre situaciones de acciones violentas que atentan contra la vida y la dignidad humana a nivel mundial. Estas acciones violentas, para algunos son señales que envía la violencia, entre ellos tenemos al filósofo contemporáneo Žižek, enseguida analizaremos brevemente la posición al respecto de este autor, quien permite comprender los elementos que hacen parte de la violencia, complementando las propuestas de Arendt y Litke.

1.3. Žižek. Lecturas contemporáneas de la Violencia

Como veremos a continuación, con este autor distinguiremos cómo se representa la violencia subjetiva, que vimos ya en Litke, con la violencia directa y la violencia estructural. En su libro *Sobre la violencia: Seis reflexiones marginales*, Žižek no habla de una definición, sino de las señales que emite la violencia. Estos signos son enmarcados como una serie de “actos de crimen y terror, disturbios civiles, conflictos internacionales” (Žižek, 2009, pág. 9) . Se trataría, entonces, de signos cuyo carácter observable Galtung identificaría con la violencia directa. En el

desarrollo de su argumentación, Žižek describe las formas en que se presenta la violencia. La violencia se representa como subjetiva, objetiva o sistémica. A continuación, se hace una breve descripción de estas formas de violencia:

a. Violencia Subjetiva

Para Žižek (2009), este tipo de violencia se refiere a la experiencia que tienen las personas que sufren directamente alguna transgresión y daño. La violencia subjetiva es una constante de la vida, hacen parte del diario vivir. Son comunes los actos o transgresiones violentas que atentan contra la vida y la dignidad de la humanidad. Los actos violentos afectan en menor medida a las personas que no se encuentran involucradas directamente. Por ejemplo, en la radio se escucha el reporte en el informativo “la masacre ocurrió en una vereda desconocida del territorio colombiano” y a continuación se pasa a la información de farándula.

Para el autor eslovaco, la violencia subjetiva puede ser visible, cuando se identifica fácilmente al sujeto que genera los actos; al ser observable, se reconoce quiénes son los sujetos responsables de la acción. Un ejemplo de ello en Colombia son los diferentes ataques a la población, en la que se sabe quiénes son los actores del conflicto, que lo han llevada a cabo, entre los cuales se mencionan los ocurridos

el 2 de mayo de 2002, aproximadamente 80 personas murieron (entre ellos 48 menores) luego de que guerrilleros de las FARC lanzaran un cilindro bomba, durante un enfrentamiento con paramilitares de las AUC, contra la iglesia de Bellavista (casco urbano del municipio de Bojayá) en donde la población se refugiaba, ocasionando el desplazamiento de 5.771 personas a Quibdó (Grupo de Memoria Histórica, 2010)

el 18 de abril de 2004, aproximadamente 40 paramilitares entran a Bahía Portete, en La Alta Guajira, y con lista en mano torturan y asesinan a por lo menos 6 personas, cuatro de ellas

mujeres; profanan el cementerio, saquean y queman varias casas, generando así el desplazamiento forzado de más de 600 indígenas wayuu. (Grupo de Memoria Histórica, 2010).

En estos casos, se sabe quiénes lo realizaron y cuál fue el contexto de la acción; también individualizan los cuerpos sin vida, se cuantifican las pérdidas económicas, se rinden informes periodísticos y con el paso del tiempo se convierte en un dato estadístico que se expresa en ciertos índices de violencia, como por ejemplo número de asesinatos por cada cien mil habitantes.

b. Violencia Objetiva o sistémica

La violencia objetiva o sistémica corresponde a la generada por los procesos económicos y políticos del sistema capitalista; en esta puede haber una ausencia de actos violentos que afecten la calma imperante en una comunidad determinada. Así, por ejemplo, al no evidenciarse quiénes son los que generan la pobreza, la violencia que puede haber allí se invisibiliza. De acuerdo con Žižek, la forma de violencia objetiva surge de las políticas económicas de los gobiernos, que actúan favoreciendo al sistema capital financiero en contra de la población vulnerable, que en su mayoría no tiene acceso a un sistema de salud y de educación de calidad.

Como consecuencia de ello, los efectos negativos que tienen el modelo económico, político y social sobre los diferentes grupos sociales como el desempleo, salud, la falta de viviendas dignas, la educación deficiente, las altas tasas de desnutrición, la marginación y la explotación de distintos tipos, se naturalizan y se convierte en un paisaje habitual dentro muchas sociedades capitalistas. En este marco, un número significativo de personas viven en los cinturones de miseria en donde el derecho a la alimentación, a la salud y a una vivienda digna no se les pueda proveer, se generan políticas de auxilios económicos transitorios, pero, no definitivos para que adquieran los niveles mínimos de dignidad humana.

Como se señaló arriba, la violencia objetiva o sistémica, para el autor eslovaco tiene como causa el régimen económico, político y social imperante en una sociedad. Ahora bien, esta violencia tiene expresiones de todo tipo, a saber: la desigualdad social y la pobreza, el desequilibrio económico, la corrupción y la injusticia judicial. Estas violencias las viven las personas en carne propia, pues las limitaciones que ellas sufren son de tal magnitud, que les es imposible construir planes de vida que tengan sentido.

c. Violencia Simbólica

En lo que respecta a la violencia simbólica, Žižek (2009) afirma que esta tiene que ver con el lenguaje y cómo con él se tratan a los miembros de una comunidad política. Este tipo de violencia también puede pasar inadvertida y se naturaliza de generación en generación. Un ejemplo de ello es lo que pasa en Colombia con los estereotipos que se hacen de personas que pertenecen a cierta región y que se expresan en chistes y en la manera de hablar de ellos. La gente del común acepta estas expresiones sin considerar que son humillantes y degradantes, cuando realmente sí lo son. En cierto sentido, esta forma de humillación se vuelve parte de la comunidad, no se cuestiona y se inserta en la cultura. Así pues, la violencia simbólica puede permanecer en el tiempo, pues llega a ser parte de la cultura de una comunidad que la ha normalizado.

El actuar y el lenguaje se encuentran impregnados de violencia simbólica¹⁰, no es visible desde el primer instante y está presente en los diferentes espacios en que se da la interacción social. A manera de ejemplos en los medios de comunicación oral y escrito, se observa cómo en las pautas publicitarias escogen a las mujeres para mostrar los beneficios de los productos del

¹⁰ En primer lugar, hay una violencia «simbólica» encarnada en el lenguaje y sus formas, la que Heidegger llama nuestra «casa del ser». Como veremos después, esta violencia no se da sólo en los obvios —y muy estudiados— casos de provocación y de relaciones de dominación social reproducidas en nuestras formas de discurso habituales: todavía hay una forma más primaria de violencia, que está relacionada con el lenguaje como tal, con su imposición de cierto universo de sentido. (Žižek. Pág. 10, 2009)

aseo de los utensilios que facilitan la labor asignada a la mujer en el tiempo. Con este tipo de campañas, se perpetúa la idea de que lo natural es que la mujer lave, trapee, cocine, y en general se encargue de las labores de la casa y sea sometida a los caprichos del señor, del jefe de familia.

Para Žižek (2009), la violencia sistémica se complementa con la violencia simbólica y, al llegar al límite, este binomio se exterioriza en una violencia subjetiva, en una violencia directa. Ahora bien, en los medios de comunicación, se deja la impresión de que la violencia se reduce sólo a lo que sale a la superficie, a lo que se ve y que se expresa en datos como números de muertos, número de desempleados¹¹, etc., dejando de lado la violencia simbólica y estructural que causa dicha violencia directa.

La diferenciación de las formas de violencia que realiza Žižek es compleja y no es fácil de interpretar. Por lo expuesto, se puede decir que el concepto de violencia objetiva de este autor se asimila al concepto de violencia estructural propuesto por Galtung¹², concepto que se va a explicar más adelante. Esta violencia refiere a la privación y negación de las necesidades básicas del conglomerado humano impuesta por el orden económico y político establecido. Por otra parte, la violencia simbólica que como vimos tiene que ver con la cultura, refiere al lenguaje y las creencias compartidas por un grupo. Dado que esta violencia tiene que ver con los imaginarios que tiene una sociedad sobre cómo se deben comportar los ciudadanos, uno de los espacios esenciales para combatirla es la educación.

Los planteamientos de Litke, Arendt y Žižek que aquí se exponen surgen desde posturas

¹¹ Los daños. Según el CNMH, entre 1958 y este año, en Colombia se han realizado 4.210 masacres, que han dejado 24.447 víctimas mortales. La población civil es la que más afectada se ha visto, pues 23.937 muertes corresponden a ella. Además, el 2001 ha sido, hasta ahora, el año con la mayor cantidad de masacres: 406. "El 67% de estos hechos se concentraron en 166 municipios", aseguró el CNMH. En cuanto a atentados terroristas, en los últimos 60 años se han contabilizado 238 y el 100% de ellos han ocurrido en 106 municipios del país. Los atentados han dejado 3.549 lesionados y 732 muertos, siendo el 2003 (697) y 1989 (173) los años en los que más heridos y fallecidos se han registrado. Sobre violencia sexual en el marco del conflicto, en este tiempo se han documentado 15.222 hechos, con 15.738 víctimas. 66,5% de las víctimas de este flagelo se concentraron en 144 municipios del país y el 2002, con 1.491 casos, fue el año más duro. Y sobre desaparición forzada, el CNMH registró, hasta el momento, 68.431 hechos. De ellos, el 63,6% de los casos sucedieron en 135 municipios. Las víctimas totales fueron 80.472 y quienes más fueron desaparecidos de forma forzada fueron los civiles (79.245). (El TIEMPO.COM, 2018)

¹² Concepto de violencia estructural de J. Galtung.

y momentos históricos diferentes, aunque confluyen indirectamente en la concepción de la tipología de violencia de Galtung. No obstante, es en los planteamientos de este pensador en donde se observan con mayor precisión los elementos necesarios que se deben retomar y desarrollar en una propuesta teórica para la implementación de la cátedra de la paz desde el enfoque de las víctimas. Es así que, a partir de esta subsección, se retoman los planteamientos que se encuentran implícitos en el concepto de paz positiva.

1.4. La concepción de violencia de Galtung

Las perspectivas de análisis de la violencia de Žižek, Arendt y Litke tienen elementos que permiten entender mejor los alcances de las categorías desarrolladas por J. Galtung. Se trata de un diálogo y acercamiento que da luces sobre este fenómeno complejo e inquietante de la violencia. A continuación, se presenta en forma general la tesis de violencia del sociólogo noruego, que será el eje central en el desarrollo del planteamiento de la propuesta de la cátedra de la paz desde el enfoque de las víctimas.

Galtung entiende el concepto de violencia como “afrentas evitables a las necesidades humanas básicas, y más globalmente contra la vida, que rebajan el nivel real de la satisfacción de las necesidades por debajo de lo que es potencialmente posible” (Galtung J. , *Violencia Cultural*, 1990, pág. 7). En esta definición, el autor plantea que la violencia son agresiones que afectan las necesidades básicas del ser humano traspasando los límites razonables. Es importante detenernos brevemente en el concepto de necesidades básicas que se encuentra inscrito en los planteamientos de Galtung. En él, la violencia se plasma cuando las necesidades básicas del ser humano no se satisfacen, aun existiendo los medios mínimos requeridos para suplirlas.

Estas necesidades básicas son las que definen el mínimo posible que requiere un ser humano, para llevar una vida que tenga sentido. Galtung (2009) plantea las necesidades básicas desde cuatro perspectivas: supervivencia, bienestar, identidad y libertad. A continuación, a grosso modo se explicarán cada una de ellas.

- a. Necesidades de supervivencia. Este tipo de necesidades hace referencia a lo que se requiere para mantener el funcionamiento el cuerpo. La no satisfacción de estas necesidades pone en riesgo la existencia física. Un ejemplo de ello es cuando no se protege la vida de la población civil en el momento en que se dan ataques de grupos al margen de la ley o por error o equivocación de las fuerzas militares del Estado. Otro ejemplo, son las altas tasas de mortalidad de la población infantil, mujeres o personas de tercera edad, en territorios, en donde no hace presencia efectiva el Estado, a través de políticas públicas de salud¹³ (desnutrición, vacunación entre otros).
- b. Necesidades de bienestar. Esta necesidad hace referencia al nivel de calidad de vida de las personas. Al darse una deficiencia en las necesidades de bienestar, los seres humanos son afectados en su dignidad. Las personas al ser perjudicadas por acciones violentas quedan con secuelas físicas y mentalmente, no se les brinda una atención médica y psicoafectiva que le permita integrarse en la sociedad como sujeto activo. Estas necesidades de bienestar no se suplen, no solo en el caso de personas que han sido afectadas en forma directa por la violencia, sino cuando hay pobreza extrema, que en buena parte es causada por medidas o políticas públicas que no impactan positivamente en el bienestar y dignidad de las personas que se encuentran en estas condiciones. Las necesidades de bienestar se reflejan también, en las políticas externas, como sanciones o bloqueo internacionales que

¹³ Esta desigualdad puede llegar a ser tal que las clases más desfavorecidas viven en la pobreza y pueden llegar a morir de hambre o diezmados por las enfermedades, lo que denominaría tipo de explotación A. (Galtung J. Pág. 153, 2016)

sufren países por organismos internacionales (Cuba, Venezuela en la actualidad en Latinoamérica). Situación que origina y acentúa la miseria de la población.

- c. Necesidad Identitarias. Corresponde a la identidad y sentido de pertenencia a una comunidad o un país determinado. Cuando por situaciones violentas las personas deben abandonar su lugar de origen y desplazarse a otros espacios desconocidos, para ser aceptados debe asumir costumbres que no son propias y sus tradiciones deben relegarse al espacio privado, para no ser rechazados. La negación de esta necesidad se configura en los grupos humanos que han sufrido el desplazamiento a nivel nacional y en el extranjero. En estos casos, es frecuente que se normalice el concepto de ciudadanía de segunda clase¹⁴. Los grupos a quienes se les vulnera sus necesidades identitarias son personas que fácilmente se adoctrinan y asumen que sus condiciones de vida son normales, y se encuentran agradecidos porque están vivos. Aspecto que no les permiten exigir sus derechos y asumir una conciencia que reivindique sus necesidades agredidas.
- d. Necesidades de libertad. Se encuentra en el ámbito de la libertad motriz y de expresión. La libertad motriz se afecta, cuando se limita o se prohíbe el desplazamiento de las personas en determinado territorio o se les obliga a permanecer reclusos en un espacio (el secuestro de los diputados del Valle del Cauca cometido por la FARC en el año de 2002). Otra afectación de la libertad de motricidad se da cuando las personas son exiliados, por sus ideas y liderazgo en la comunidad a la que pertenece, En este caso confluye la libertad de expresión con la de motricidad.

En cada una de las necesidades básicas descritas cuando no se suplen en el mínimo requerido y existiendo la posibilidad de hacerlo, se configura la tipología de la violencia (directa,

¹⁴ Pero a menudo se unen en la categoría de ciudadanía de segunda clase, donde el grupo sometido (no tiene porqué ser necesariamente una minoría) se ve forzado a manifestar la cultura dominante y no la suya propia, al menos no en espacios públicos. (Galtung J. , Pág. 152, 2009)

estructural y cultural). Ahora bien, en la teoría de Galtung, lo central de su teoría, no sólo pretende dar cuenta de lo que significa la violencia sino además de cómo esta se genera. A este respecto, él propone su distinción, entre violencia directa, indirecta y estructural.

Galtung (2009) define estos tres modos de violencia del siguiente modo:

la violencia directa es un suceso; la violencia estructural es un proceso con sus altibajos; la violencia cultural es inalterable, persistente, dada la lentitud con que se produce las transformaciones culturales. (...) Las tres formas de violencia utilizan el tiempo de manera diferente, algo así como la diferencia que existe en una <<teoría del terremoto>> entre el fenómeno en si de una determinada magnitud, el movimiento de las placas tectónicas como proceso y la línea de falla como condición más permanente y profunda. (Galtung J. , 2009, pág. 154)

Siguiendo con la analogía de Galtung (2009), la violencia directa, se define a partir de las consecuencias palpables, materiales, medibles de un movimiento telúrico (temblor). La violencia indirecta son los movimientos de las placas tectónicas que se dan al interior del planeta, no son perceptibles, sus consecuencias se reflejan en la magnitud del movimiento telúrico y la violencia cultural son las fisuras o fracturas creadas en la superficie de la tierra, que permanecen en el tiempo. En lo que sigue se revisará cada una de estas categorías.

a. Violencia Directa

Para el sociólogo noruego la violencia directa es visible, se reconoce su impacto sin necesidad de entrar a un estudio profundo para identificarla. En ese sentido, esta se muestra y se impone como algo innegable. En ella se hace uso de la coacción y de la fuerza física y psicológica en la obtención de un resultado por parte de una persona o grupo sobre otros. En Colombia se encuentran una serie de situaciones en donde hay violencia directa, y en ocasiones

se queda corta la enunciación de los horrores que ha vivido la población civil en todo el territorio colombiano. A continuación, se mencionarán algunos ejemplos.

El hurto de los objetos personales (tenis, bicicletas, celulares, entre otros), que en muchas ocasiones ante la negación de entregarlos le es arrebatada la vida al propietario; otro ejemplo, es la creación de grupos al margen de la ley con diferentes motivaciones, en muchas ocasiones conformados por personas que han sido coaccionadas para participar en dichos grupos; ataques con artefactos explosivos en zonas urbanas y rurales para mantener el dominio de un determinado grupo, lo que puede generar la muerte de sus pobladores y la destrucción de centros de salud, educación, religiosos o de viviendas e infraestructura.

Los desplazamientos forzados que obligan a las habitantes a abandonar sus hogares y trasladarse a otros sitios en donde sus condiciones son precarias y muchas veces se llega a la mendicidad. Como se han reportado en diferentes casos, quienes se niegan a dejar su hogar son asesinados o sufren desaparición forzosa. Secuestro de seres humanos por su situación económica, política o social; extorsiones, exterminio de líderes y lideresas sociales, de personas pertenecientes a determinados grupos políticos; la trata de personas, la violencia intrafamiliar, las agresiones sexuales a niños, niñas, adolescentes, mujeres y hombres; las lesiones personales, entre otras.

De acuerdo con Galtung (2009), la violencia directa es lo que resulta palpable de una serie de procesos que están detrás y que la generan. Para describir estos procesos, Galtung introduce su concepto de violencia indirecta o estructural, que es una violencia no visible y que se encuentra en todos los ámbitos en que el ser humano se interrelaciona a nivel político, económico y social, y que no necesariamente es intencionada.

b. Violencia estructural

La violencia estructural, como su nombre lo indica se refiere a las estructuras sociales, económicas, políticas que establecen el marco dentro del cual los ciudadanos satisfacen sus necesidades en una sociedad. Estas estructuras se van formando en procesos de larga duración y generan violencia en la medida en que en ellas hay obstáculos para que distintos grupos e individuos puedan satisfacer sus necesidades.

Por ello Galtung afirma que este tipo de violencia puede ser percibida “(...) como un proceso que opera lentamente, en forma de pobreza en general, y hambre en particular, erosionando y finalmente asesinando seres humanos” (Galtung J. , 1985, pág. 170; Galtung J. , Twenty-five Years of Peace Research: Ten Challenges and some Response., 1985)

Aunado a lo anterior, el grupo social que se encuentra bajo los influjos de una violencia estructural tiene “un sentimiento de desesperanza, un síndrome de privación-frustración que aparece en la parte interior como la agresión autodirigida y en el exterior como apatía y abandono (Galtung J. , 2009, pág. 155)

La violencia estructural tiene distintas formas de darse, entre las cuales cabe mencionar: la explotación (necesidades de supervivencia y bienestar), el adoctrinamiento, ostracismo (necesidades identitarias), la alienación y desintegración (necesidad de libertad). En cada una de ellas se encuentran una serie de ejemplos en donde el común denominador es la injusticia social y la inequidad, tipificando la violencia estructural. A continuación, traeré algunos casos en donde se refleja que las necesidades básicas no son satisfechas.

En Colombia, el nivel de desempleo y de personas que viven de la economía informal son altos, y esto es causado por el funcionamiento del sistema económico. Es así como en el 2019, la tasa de desempleo tuvo una tendencia al crecimiento, y la economía informal fue de más del

50%, siendo una de sus causas que la economía colombiana no crece lo suficiente¹⁵ y el grupo más afectado es el de las mujeres. (Redacción Economía, 2019)

En el campo político, cuando las personas hacen uso de su voto para elegir a las personas que lo representen en la toma de decisiones que afectan a la comunidad, se observa un fenómeno asociado a las elecciones que es la trashumancia¹⁶ o trasteos de electores de un determinado lugar o región a otro, con la finalidad de que un candidato obtenga un cargo de elección pública. Las personas que ejercen el derecho al sufragio transitorio no son residentes activos del lugar, desconocen las dificultades de la comunidad y ejercen el sufragio por un interés particular. Estos fenómenos lo que hacen es ahondar la brecha en los niveles de desarrollo de las regiones. Los gobernantes que son elegidos usando estas artimañas, dirigen sus políticas a sectores privilegiados, no buscan soluciones en la infraestructura económica y social de la región y se tiende a favorecer a un sector específico de la zona. Las personas de escasos recursos afectadas por esta situación al conocer los resultados electorales suelen afirmar que “se sigue en las mismas con los mismos”.

En el plano social en Colombia, se encuentran una serie de ejemplos de violencia estructural a nivel del sistema de salud y educación. En el primer caso, las personas para que sean

¹⁵ Informe del DANE, indicó que el aumento del desempleo nacional afectó especialmente a las mujeres y a los trabajadores que laboran en 970 pequeños municipios y zonas rurales del país. La tasa de desocupación entre las mujeres pasó de 11,5 % en agosto de 2018 a 14,4 % en el mismo mes de 2019, mientras que la de los hombres pasó de 7,4 % a 8,1 %. Oviedo explicó que la reducción de empleos en los pequeños municipios y las zonas rurales se debía a un “cambio estructural en el perfil de la mano de obra”. En agosto de 2019 se redujo el número de personas ocupadas en 562.000 (de las cuales 478.000 son mujeres), frente al mismo mes del año anterior. Haciendo el mismo contraste temporal, la población desocupada creció en 390.000 personas y la inactiva en 671.000. Uno de los sectores que se vieron más golpeados por el aumento de desempleo fue la manufactura, donde se perdieron 288.000 empleos según el DANE. En contraste, en la construcción hubo un crecimiento de la población ocupada, pues se crearon 194.000 puestos de trabajo en agosto de 2019. La ciudad con más desempleo en el trimestre junio-agosto fue Quibdó, con 18,1 %, mientras que la de mejor desempeño fue Cartagena con una tasa de 6,5 %. (Redacción Economía. , 2019)

¹⁶ La Procuraduría General envió una alerta afirmando que el trasteo de votos, o trashumancia electoral, que implica que una persona inscribe su cédula para votar en un sitio distinto al de su residencia, se ha evidenciado este año de forma mucho más grande y preocupante que en las elecciones de años anteriores. El procurador general, Fernando Carrillo, señaló que al menos el 23 por ciento de las personas que inscribieron su cédula lo hicieron en un lugar distinto al sitio donde viven, lo que implica un riesgo potencial de trashumancia electoral. Según Carrillo, son unas 700.000 personas las que habrían inscrito sus cédulas en sitios distintos al que viven, (... La Procuraduría aseguró que llegó a esa cifra al cruzar la información de las cédulas registradas para votar con las bases de datos del Sistema de Seguridad Social y los de la Agencia Nacional para la Superación de la Pobreza. Ese cruce, analizado con una herramienta propia de la Procuraduría, llevó a evidenciar documentos de identidad que no corresponden a sus lugares de origen. La Procuraduría General envió una alerta afirmando que el trasteo de votos, o trashumancia electoral, que implica que una persona inscribe su cédula para votar en un sitio distinto al de su residencia, se ha evidenciado este año de forma mucho más grande y preocupante que en las elecciones de años anteriores. De acuerdo con los mapas de riesgo electoral, se han priorizado departamentos como Antioquia, Nariño, Norte de Santander, Arauca, Bolívar, Cauca y Chocó. (Justicia, 2019)

atendidos por especialistas, o les entreguen los medicamentos, se les expidan las autorizaciones de exámenes o de cirugía tienen que acudir a instancias jurídicas (tutelas) para que se le reconozca el derecho fundamental a la salud. En ocasiones las decisiones judiciales llegan tarde y se materializa la vulneración a la vida, o bien el sistema de salud busca mecanismos que impidan dar cumplimiento a la decisión judicial.

En la educación pública se observa que las instituciones educativas en regiones apartadas de las grandes urbes no cuentan con recursos a nivel de infraestructura; en estas regiones la mayoría de los colegios públicos están en tan malas condiciones que pueden llegar a afectar la vida de los niños y de los docentes. Otro problema que afecta sobre todo la calidad de la educación es que no hay docentes suficientes nombrados en propiedad, quienes asumen la labor son nombrados en provisionalidad por períodos cortos y deben esperar nuevamente que se les renueve la contratación. Durante este tiempo los estudiantes se quedan sin docente y por ende su proceso formativo queda truncado.

En todos estos ejemplos se pueden dar casos en que las consecuencias de la violencia estructural se materializan en la violencia directa, cuando a la población se le niega o se le dificulta el acceso al trabajo, a la salud y a la educación de una forma digna, se generan brotes de violencia, que pueden ir desde las agresiones al interior de los hogares, las riñas callejeras, el hurto, sicariato, tráfico de personas y de sustancias ilícitas, entre otras, hasta enfrentamientos entre grupos armados. La violencia estructural como vimos tiene que ver con el sistema económico y político de un país, violencia que se manifiesta de diferentes maneras en la vida cotidiana de las personas.

c. Violencia Cultural

Para nuestro autor de cabecera “la violencia cultural es una constante, una permanencia, que se mantiene básicamente igual durante largos períodos, dadas las lentas transformaciones de la cultura básica” (Galtung J. , 1990, pág. 12) La violencia cultural también es invisible, pero a diferencia de las anteriores, permea a todos los miembros de la sociedad. Está instalada en el accionar de las personas, en su forma de actuar, de expresarse y de convivir con el otro.

Para las comunidades, las agresiones culturales por un individuo o un grupo son aceptadas y reconocidas como normales, forman parte de su contexto. La violencia cultural se refiere sobre todo a las estigmatizaciones que se hacen contra personas o grupos; por ejemplo, cuando se da la etiqueta de “vándalos” a aquellos que protestan por el aumento desaforado de las desigualdades sociales y económicas¹⁷. Para identificar esta forma de violencia en el lenguaje, basta con poner atención, por ejemplo, a las conversaciones de las personas en los medios de transporte, donde expresan su sentir, respecto a las movilizaciones sociales que se dan actualmente en el territorio colombiano.

El sentir de las personas frente a estas situaciones se refuerza en diferentes esferas: la familia, las instituciones educativas, las iglesias, y los medios de comunicación. Lo que ocurre en esos espacios, no en todos, es que se generan discursos que legitiman la conducta violenta sea esta directa o estructural. Un ejemplo extremo de ello es el caso del linchamiento de personas que supuestamente han cometido delitos. Primero se emiten una serie de noticias amarillistas para que la gente actúe en forma contraria a la ley y después se agrede violentamente a los que se consideren sospechosos¹⁸.

¹⁷ En este ejemplo se visualiza las expresiones que se utilizan contra las personas que protestan por la situación económica, política y social. Sin embargo, existen personas que participan en las protestas sociales que tienen otra finalidad y es generar actos de violencia directa.

¹⁸ El asesinato y presunto abuso sexual de una niña de once años en Buenaventura desencadenó el homicidio de un hombre que luego de ser perseguido por una turba enfurecida y atacado con arma de fuego, falleció en la clínica Santa Sofía del puerto marítimo vallecaucano. Un hombre muerto y un niño herido deja ataque armado en Medellín, el occiso fue identificado como Mauro Portocarrero Riascos y, según las autoridades e

De acuerdo con Galtung (2009), esta violencia cultural que es muy común Colombia, usualmente se presenta como

El adoctrinamiento, mediante la implantación de élites creadoras de opinión dentro de la parte más débil, por así decirlo, en combinación con el ostracismo, esto es, manipulando la percepción de la ciudadanía con una visión muy parcial y sesgada de lo que sucede, adormeciendo el sentimiento del reconocimiento personal y el sentido de la dignidad personal y social, evitando la formación de conciencia de clase. (Galtung J. , 2009, pág. 153)

Galtung (2009) menciona varios escenarios en donde se genera y se expresa la violencia cultural como son: la religión, la ideología y la lengua. A continuación, se explican brevemente cada uno de estos escenarios.

- a. La Religión. No en todas las religiones, pero tradicionalmente se ha planteado la existencia de lo bueno y lo malo. En el caso del judeocristianismo, por ejemplo, quienes actúen de acuerdo con los principios religiosos serán recibidos en el reino de los cielos, en caso contrario sufrirán la condena. Actualmente se presenta una violencia cultural arraigada en las tradiciones religiosas que afecta a la comunidad LGBT, comunidad discriminada y que ha sido blanco de agresiones violentas por parte de grupos que no comparten la singularidad de las personas y que no tiene un asidero en las tradiciones religiosas. La mayor parte de estos ataques surgen de los prejuicios de grupos de raigambre conservador, sin embargo, se presentan situaciones en las que las personas son fieles a las tradiciones inculcadas desde su hogar. Esto hace que sean excluidas y tachadas por sus creencias “anticuadas”, generando así una discriminación por tener un proyecto de vida incompatible con el grupo con el que convive.

informes preliminares, miembros de la comunidad del barrio San Francisco, en Buenaventura, lo habrían atacado porque, presuntamente, él y otra persona sin identificar habrían ayudado a Jhon Éduard Quintero, tío de la pequeña, quien se encuentra detenido de cometer el crimen y de presunta violación. (Cali, 2019)

b. Ideología. De acuerdo con Galtung (2009) una de las mayores fuentes de violencia en los siglos XX y XXI son las ideologías que han legitimado muchas de las violencias directas y estructurales de la sociedad. Respecto a la ideología política, en especial los de corte nacionalista, este autor sostiene que en las sociedades contemporáneas han sucedido a las religiones, de allí menciona que:

Dios adquiera la forma de Estado moderno, al exhibir algunos rasgos de su carácter. La religión y Dios pueden estar muertos, pero no las ideas nodales que los hicieron posibles asentadas sobre las grandes y profundas dicotomías. Las líneas ya no pueden ser trazadas entre Dios y los Elegidos, y los no-Elegidos y Satanás. La modernidad rechazaría a Dios y Satanás, pero podría exigir una distinción entre los Elegidos y los no-Elegidos; llamémosles el Yo y el Otro.

Arquetipo: el nacionalismo, con el Estado como el sucesor de Dios. (Galtung J. , 2009, pág. 160)

La ideología en general se refiere a un conjunto de ideas que sirven para legitimar un sistema un sistema político imperante en una determinada sociedad. En muchos casos, se da la situación paradójica que numerosos líderes que defiende ciertas ideologías políticas apelan a la defensa de los derechos humanos en su discurso, pero en la práctica, lo que hacen es imponer modelos económicos y sociales que generan desigualdad y violencia estructural.

Un ejemplo en Colombia de este tipo de casos se encuentra en aquellos que sostiene que no hay conflicto armado en el territorio nacional¹⁹ y dicen defender la paz y los derechos

¹⁹ El antiguo consejero para los derechos humanos y relaciones internacionales, Francisco Barbosa, aseguró ante la ONU que el Gobierno colombiano no reconoce un conflicto armado con el Eln actualmente. Sobre esta afirmación, Barbosa explicó en La W que el Eln está actuando como una organización criminal, pues "las actividades terroristas de ese grupo en particular se están dando en el marco de una acción, no política, sino de captura de rentas ilegales en diferentes lugares del país y quedó evidenciado cuando el presidente de la República manifestó y expidió una resolución por medio de la cual acabó las condiciones con las cuales el Gobierno anterior se había sentado con el Eln en La Habana". Explicó que para el Gobierno hay conflicto armado interno cuando se dan "unas condiciones que se derivan de la aplicación del Protocolo dos de Ginebra, donde hay unas condiciones para la existencia de ese conflicto, que son la unificación de mando, control territorial y por supuesto unas actividades sostenidas". Según Barbosa, actualmente con el Eln se está "ante una situación de persecución de un grupo, de aplicación de las normas penales a grupos delictivos, no hay que buscarle matiz político al atentar por ejemplo contra 22 estudiantes en la Escuela General Santander". Agregó que "en este caso lo que hemos constatado, visto, y este gobierno no iniciará ningún tipo de negociaciones con ese grupo, es la degradación hacia la idea de delincuencia pura y dura que debe ser combatida de otra manera y no a través de calificaciones de conflicto armado interno". Entre tanto, la W encontró una publicación del Comité Internacional de la Cruz Roja en la que se explica por qué sí hay conflicto armado interno en Colombia.

humanos. El discurso de estos grupos es que no hay conflicto, sino más bien acciones violentas por parte de grupos terroristas, y que en las zonas que ellos dominan, la población se ha vuelto cómplice de dichos grupos. Con este discurso, se ha legitimado el desplazamiento de miles de personas. Un ejemplo del lado de la guerrilla es justificar el secuestro como una forma legítima de obtener recursos y de combatir un régimen que ellos consideran injustos.

- c. Lenguaje. Es frecuente encontrar que el uso de cierto lenguaje puede ser en sí mismo algo violento. Tal es el caso de aquellas expresiones que se utilizan para referirse a las personas cuya existencia se anula en el ámbito simbólico o justifican su eliminación o humillación. Hoy en día, en Colombia existen prácticas culturales que tienen esta característica que se encuentran en proceso de cambio, pero, aún persisten. Así, por ejemplo, en algunos sectores de la población, para referirse a los habitantes de las calles, se utiliza el término de “desechables” expresión que justifica la violencia hacia este grupo de personas.

La violencia cultural es un fenómeno que se puede visibilizar y trabajar en la escuela, para entrar a modificar los comportamientos de los miembros de la comunidad educativa. Al replantear estas prácticas y generar en los niños y jóvenes un comportamiento de cuidado y autocuidado en la forma de escuchar y expresarse en la resolución de sus conflictos, se pueden crear en ellos prácticas dialógicas y reflexivas que los pueden sacar del ciclo de violencia. Esto es un aspecto central en la construcción de una sociedad democrática que sea respetuosa de la

Según el CICR, se cumplen dos condiciones para la existencia de conflictos armados, como los son la intensidad y el nivel de organización. La intensidad se refiere a que "las partes en conflicto tienen cierto número, duración e intensidad de enfrentamientos. Esto también podría incluir el tipo de armas que están usando y las consecuencias humanitarias". Mientras que el nivel de organización indica que "las partes en conflicto tienen una estructura jerárquica y un control de mando que les permite llevar a cabo, planificar y coordinar ciertas operaciones militares en contra de la parte enemiga. También significa que hay un comandante capaz de controlar a los miembros del grupo armado y de hacerlos cumplir las normas humanitarias". De acuerdo con el CICR, en Colombia hay cinco partes en conflicto: las Fuerzas Armadas Estatales, el Epl, el Eln, las Autodefensas Gaitanistas de Colombia y las disidencias de las Farc. (WRADIO, 2019)

diferencia. El paso de una cultura que promueve la violencia a una cultura de paz centrada en el diálogo y en el cuidado de otro, no es un cambio que se dé la noche a la mañana, sino que es un proceso de larga duración.

Para terminar esta primera sección del presente capítulo, vale la pena anotar que los aportes teóricos de Galtung de la tipología de la violencia continúan vigentes, tanto es así que, a partir de sus planteamientos, otros estudiosos han cimentado propuestas alternativas para la búsqueda de la paz. Galtung ha señalado con razón que la única alternativa para entrar a desarraigar la cultura de la violencia es a partir de la construcción de una cultura de la paz configurada en torno a los parámetros de respeto de los derechos humanos. En el marco de una cultura de paz, los conflictos no se desaparecen, sino que se resuelven a través de medios no violentos como la deliberación pública. Esta idea, marca uno de los fines centrales de la educación para la paz como lo veremos en el segundo capítulo de este trabajo.

2. Aproximaciones al concepto de Paz

Luego de haber revisado algunas de las aproximaciones al concepto de violencia, nos ocuparemos en esta sección de la contracara de este fenómeno, a saber: el concepto de la paz. Al revisar las definiciones en la RAE, este término se circunscribe al trámite de los conflictos, a la ausencia de ruido o perturbación²⁰ (Real Academia de la Lengua, s.f.). Usualmente las caracterizaciones que se hacen de lo que significa paz se realiza a partir de lo que se podrían llamar visiones negativas en términos de algo inexistente. Frente a esta forma de ver la paz, Johan

²⁰ <https://dle.rae.es/paz>. Recuperado el 09/05/2020

Galtung ha formulado una concepción de paz que recoge tanto el lado negativo como el lado positivo o afirmativo de la paz.

Como veremos a continuación, la primera refiere a cómo poner fin al uso de la violencia. La segunda, se refiere a una serie de acciones que implican una transformación de la sociedad y que atacan tanto la violencia estructural como la cultural. Una primera parte de esta sección estará dedicada a reconstruir la postura de Galtung, y en una segunda parte analizaremos algunas posturas como las de Francisco Muñoz y Jiménez Bautista, que, partiendo de Galtung, consideran que los planteamientos de este autor pueden caer en cierta visión idealista de la paz, que no tiene en cuenta las circunstancias que enfrentan las sociedades que han pasado por procesos violentos.

2.1. Los conceptos de paz positiva y paz negativa

La tesis de Galtung generó una ruptura con los postulados tradicionales sobre la paz que se manejaban a finales de la década del siglo XX. Cuando el autor noruego dio a conocer su planteamiento de paz positiva, en el mundo académico se argumentaba y se defendía la llamada paz negativa. Uno de los principales defensores de esta postura era el economista, Kenneth E. Boulding, quien sostuvo que la paz se refiere ante todo a la ausencia de conflictos entre Estados soberanos.

Según Boulding (1994), la paz negativa²¹ es un período en el cual no hay confrontaciones bélicas entre naciones, para lo cual es necesario cumplir con tres condiciones:

[Una primera condición] es que el cambio de situación de las fronteras nacionales se elimine de las políticas nacionales, salvo por mutuo acuerdo. Una segunda condición es que debe ser mínima la intervención de una nación en los asuntos internos de otra. Una tercera es el desarrollo de una

²¹ “es una fase de un sistema de guerra de grupos. Ya no es solo “no-guerra” ... Tanto paz como guerra son faces complejas del sistema, cada una con sus propias características” (Boulding, s.f.).

actitud hacia el estado nacional de carácter más bien económico que romántico y heroico, contemplándolo como una conveniencia pública en vez de como un cuasi-dios que demanda sacrificios humanos. (Boulding, 1994, pág. 91)

De la cita anterior, es claro que las condiciones de paz negativa de Boulding se enmarcan en los conflictos entre Estados, los cuales surgen cuando un país interviene agresivamente, afectando la soberanía de otro país. Este autor afirma que, incluso las ayudas humanitarias en el plano económico, pueden ser una forma de intervención que afecta la autonomía del Estado. En todo caso, para Boulding (1994), los conflictos entre Estados se dan cuando uno o varios Estados a la fuerza limitan o quebrantan la soberanía de otro Estado, no importan las justificaciones que se den para ello. Ejemplos recientes de estos conflictos entre naciones, son las guerras en el Medio Oriente, Serbia, Croacia y Bosnia, o en latinoamerica, el caso de las Malvinas. Ahora bien, Boulding señala que la paz negativa, es decir, la superación del conflicto requiere recursos.

En contraste con la postura de Boulding, Galtung (2010) reformuló el concepto de paz negativa y sostuvo que la paz no debería suponer sólo la ausencia de conflicto. Para este autor, la paz negativa se encuentra vinculada a los postulados de violencia directa al interior de una comunidad y no propiamente entre Estados²².

Desde las visiones negativas, la paz tendría como rasgo general la ausencia de acciones violentas visibles e identificables por los miembros de la sociedad. La paz negativa está en este sentido relacionada con la negación de la violencia directa. Ahora bien, en la medida en que la paz negativa se enfoca en contrarrestar este tipo de violencia, tiene la limitante de no considerar las causas estructurales de la misma, como la falta de equidad, la pobreza, la exclusión política,

²² La 'paz negativa' es la ausencia de un enfrentamiento violento y el mecanismo para alcanzar esa meta es la solución de los conflictos existentes. (Galtung J. , "Me impresiona la idea de unos Estados Unidos de Latinoamérica", 2010)

social y cultural. Por tal motivo, Galtung considera necesario tener una concepción más amplia de paz que se dirija a atacar estas causas.

A partir de esta crítica, Galtung (2010) construye su concepto de paz positiva, definiéndola como

la generación de una relación armoniosa y ella se consigue cuando dos o más entidades en conflicto emprenden proyectos juntos y los beneficios que genera ese proyecto son repartidos equitativamente. No iguales matemáticamente, pero es importante que no haya desigualdades flagrantes entre las partes. (Galtung J. , 2010)

En esta definición se observa que la justicia social, entendida como equidad, se concibe como una condición para resolver los conflictos que existen y que permite que las personas comiencen a generar alternativas de solución en conjunto buscando el beneficio común.

Para profundizar sobre el concepto de justicia social, este teórico de la paz afirmó durante una entrevista realizada en el año 2010 que esta

es una buena expresión de la negación de violencia estructural. Significa que no hay demasiada distancia, entre la gente de arriba y la gente de abajo; entre los que mandan y los que obedecen, y aquí tenemos muchas alternativas. La primera es propiciar una sociedad de bienestar; pero hay otra que me gusta más: es organizar la equidad; tener un intercambio económico donde cada parte reciba más o menos lo mismo y tú no vas a remunerar a una persona porque tiene un grado universitario y a desfavorecer el otro porque no lo tiene; porque tener un grado universitario también es un privilegio y además de esta ventaja, también ser pagado el doble, me parece demasiado. (Galtung J. , 2010)

La paz positiva propuesta por Galtung tiene como finalidad disminuir la brecha entre aquellos sectores de la sociedad que tienen el poder económico, político y social respecto a los sectores de la sociedad que no poseen recursos para tener una vida digna. Para Galtung, la economía juega un papel determinante en la consecución de una paz positiva y por ello considera

que las políticas económicas de un país deben regirse bajo los parámetros de equidad entre todos los miembros de la sociedad.

La paz positiva también apunta hacia la construcción de una cultura de la paz, que surge en contraposición de la cultura de la violencia, analizada en la sección anterior. La construcción de una cultura de paz, según Galtung (2009), busca modificar aquellas actitudes y expresiones que transgreden la dignidad y remplazarlas por otras que generen un ambiente más favorable para la paz estructural y la paz negativa. La paz cultural es un proceso de larga duración, pues a lo que esta apunta es a una transformación del lenguaje y de los comportamientos arraigados en las generaciones, que han justificado violaciones de los derechos humanos. Asimismo, esta postura promueve que los conflictos que surgen en la comunidad se solucionen a partir de propuestas creativas, asertivas, deliberativas y diferentes a las agresiones violentas.

El escenario más importante para la construcción de una cultura de la paz se encuentra en el campo de la educación para la paz. Si a los ciudadanos se les forma sobre estos lineamientos de una paz positiva, y se entran a modificar, actitudes y comportamientos que van en contra de la resolución pacífica de conflictos desde una visión equitativa y en aras a un bienestar de todos los miembros de una comunidad y no de un determinado grupo social se generan elementos idóneos en la construcción de una cultura de la paz. El reconocimiento que el camino de la violencia no es viable en la solución de los conflictos, sino que por el contrario los profundiza y genera una cadena de acciones violentas, permite labrar un camino en búsqueda de la anhelada paz positiva. El fin primordial es que la humanidad destierre del todo el camino de la violencia y busque alternativas de solución desde una perspectiva de la justicia social. En Galtung, la educación es uno de los caminos, aunque no el único, hacia la consecución de una cultura de la paz.

Para el sociólogo noruego, “la paz se aplica a otros niveles de la organización social” (Galtung J. , 2014, pág. 10) en este sentido la búsqueda de la paz estructural y cultural no le

compete sólo al Estado y a los grupos al margen de la ley, sino a cada uno de los habitantes que conviven en el territorio, es decir, a todos los miembros de la comunidad. La paz se debe concebir desde las interrelaciones básicas a las más complejas (desde las relaciones al interior de la familia hasta los debates entre los actores políticos y las relaciones entre países).

Para terminar esta sección, se puede afirmar que desde una perspectiva como la de Galtung, lo que ha pasado en Colombia se puede caracterizar en los siguientes términos: como es bien conocido en las últimas décadas en Colombia se han dado múltiples acuerdos de paz con lo que se ha buscado eliminar la violencia directa, pero no se han dado cambios estructurales y, continúa generándose tanto la violencia estructural como la cultural, lo que a su vez ha incidido para que la violencia directa se siga dando. Hasta este punto, se ha reconstruido en líneas generales la postura de Galtung. Empero, como lo mostraremos a continuación, tal posición ha sido cuestionada por algunos de sus seguidores. Aquí nos centraremos brevemente en dos de ellos, Francisco Muñoz y Jiménez Bautista, pues sus críticas y propuestas dan luces para entender los retos que tendría la educación para la paz en Colombia, que será el tema central de los siguientes dos capítulos.

2.2. Críticas a la paz positiva de Galtung

Es innegable que la teoría propuesta por Galtung se ha vuelto un referente obligado en los análisis sobre cómo construir una cultura de la paz; sin embargo, en años recientes se han dado varias críticas a su postura, dentro de las cuales vamos a analizar dos de ellas. Las que han hecho Francisco A. Muñoz y Francisco Jiménez Bautista. En relación con el primero de ellos, él defiende la tesis de la llamada paz imperfecta. En contraposición a Galtung, este autor sostiene

que la paz positiva, es una utopía,²³ en la medida en que esta forma de concebir la paz busca una armonía perfecta o total donde no habría ningún tipo de violencia. Para Muñoz (2001), “la paz positiva podría ser identificada como una pretendida paz <<total>> o <<perfecta>> en donde no habría violencia directa, estructural y cultural” (Muñoz, 2001, pág. 7)

Según Muñoz (2001), para alcanzar la paz positiva se requeriría de un Estado y un sistema económico perfecto, que requiere de unos ciudadanos completamente virtuosos. Pero esto no sólo no es realista, sino que tiene el peligro de negar que es parte de la vida de las personas y de las sociedades democráticas el que se den situaciones conflictivas. Frente a la postura de Galtung, Muñoz propone una concepción imperfecta de la paz que parte del hecho de que en toda sociedad hay conflictos y de que es imposible eliminar del todo la violencia directa. Para el español no es dable una comunidad en que se eliminen de manera absoluta las acciones violentas y desaparezca para siempre y en todo lugar la violencia directa.

En palabras de Muñoz y López (2004), la paz imperfecta se refiere a

[...] actos regulativos, transformadores y cotidianos de los conflictos. Son más bien formas de paz imperfecta, porque no es una paz total, ni está absolutamente presente en todos los espacios sociales, sino que convive con la violencia interpretando y tratando de regular el conflicto por la vía pacífica y al ocupar él un papel importante en la comunidad. (Muñoz & López, Historia de la Paz, 2004, pág. 51)

De acuerdo con este pasaje, la propuesta de paz imperfecta se circunscribe a situaciones conflictivas y complejas en una determinada comunidad, las cuales se regulan o se llegan a un acuerdo pacífico, y que evidencia el carácter de un proceso continuo y en permanente construcción. No se llega a una paz positiva, de una manera directa y visible en el tiempo, sino a

²³ “La paz positiva ha sido entendida en muchas ocasiones como una utopía, que deseaba y buscaba mundos mejores al igual que lo hacían el cristianismo o el marxismo” (Muñoz F. Pág. 28, 2001)

una paz negativa. Los resultados que se obtiene a largo plazo permiten consolidar las bases de una paz positiva. Siendo así, la paz imperfecta es una herramienta teórico-práctica que conjuga el análisis de diversas nociones de paz²⁴.

La segunda de las críticas mencionadas arriba, la de Jiménez Bautista, explora la noción de una paz neutra²⁵. La tesis de Jiménez²⁶ se centra en la eliminación de la violencia cultural y simbólica analizada por Galtung. Para Jiménez (2014)

i) el mundo no es neutral [pues,] los hechos no se dividen en pacíficos o violentos; [y] ii) la neutralidad es la base de toda relación social” Según él, la neutralidad se entiende “como una actitud de comprensión y tolerancia hacia la cultura del <<otro>> que se manifiesta en relaciones solidarias y una valoración positiva de la diferencia como elemento enriquecedor propio. (Jiménez Bautista, Paz neutra: Una ilustración del concepto, 2014, pág. 20)

Para el catedrático de la Universidad de Granada, el término neutro no se debe asumir como un mero adjetivo²⁷, es decir, como una cualidad que no permita tomar posición en las partes en contienda. Él propone que se verbalice este concepto, y se hable en términos de “neutralizar”, que significaría, en primer lugar, “contrarrestar el efecto de una causa por la concurrencia de otra diferente u opuesta” y, en segundo lugar, “anular, controlar o disminuir la efectividad de algo o de alguien considerados peligrosos” (Jiménez Bautista, 2009, pág. 171)

Según Jiménez (2009), la propuesta de paz neutral cumple su cometido cuando las partes en controversia buscan alternativas de solución no cimentados en prejuicios, sino en la empatía y

²⁴ Teorías de los conflictos, teorías autónomas de paz y regulación del poder. (Muñoz F. Pág. 2 , 2001).

²⁵ (...) un esfuerzo intelectual (empático, no violento y creativo) para eliminar la violencia cultural defensora y justificadora de las violencias directas y estructurales [...] y que como [...] la paz total y absoluta no existe ya que ésta debe convivir con el conflicto y su regulación pacífica empatiza e implica la capacidad humana de desear la no violencia, la capacidad humana de empatizar y la capacidad creativa del ser humano para desarrollar sus potencialidades y actuar en consecuencia. Estos serían los ingredientes que definirían la paz neutra, añadiendo el diálogo como instrumento de acercamiento a la realidad y una metodología de intervención para cambiarla. (Muñoz F. Pág. 37 , 2001)

²⁶ la paz neutra como eliminadora de las violencias culturales y simbólicas. Dicha paz se presenta hacia la comprensión de los conflictos y los fenómenos sociales a partir de construir un paradigma pacífico que nos permite analizar diversos fenómenos mediante la lupa de la paz y la configuración que implica el carácter interdisciplinar de acercarnos a la realidad social. Lo esencial de la paz neutra es neutralizar los elementos violentos (culturales y/o simbólicos) que habitan en los patrones culturales que posee cada sociedad para organizar sus relaciones entre los individuos, la familia, los grupos y la sociedad en su conjunto. (Jiménez Bautista. Pág. 20, 2014)

²⁷ Del latín. Neutralis. Adj. Que no participa de las opciones en conflicto. (Rae, 2020)

el respeto al otro. En caso de que dichos prejuicios se mantengan, la regulación del conflicto debe darse siguiendo los derechos humanos²⁸ y en caso de que este escenario no sea posible, se presentaría el riesgo de que las acciones violentas se conviertan en la única alternativa de tramitar los conflictos. Como afrontar este riesgo, es quizá el reto más importante en la construcción de la paz.

Para Jiménez (2009), la paz neutral lo que hace es deconstruir²⁹ una serie de palabras, lenguajes no verbales y costumbres que se han fortalecido a través del tiempo, y que han afectado la dignidad de las personas, lo que ha posibilitado la aparición de la violencia cultural. El objetivo desde la perspectiva de la paz neutral es construir un lenguaje cimentado en el respeto, la tolerancia y la empatía básicamente; elementos que deben ser la base de una cultura de la paz.

Los postulados de Jiménez (2009) pueden verse como un complemento a la tesis de Galtung en el sentido en el que profundiza en el análisis de los generadores de la violencia cultural, simbólica y directa. A partir de esta teoría, deconstruir el lenguaje y la simbología impregnada de prejuicios que atentan contra la dignidad humana permite la deslegitimación de la violencia directa. Lo anterior complementa la postura de Galtung, la cual afirma que la violencia directa se legitima mediante el silencio y la apatía social (Muñoz F. Pág. 28, 2001).

La deconstrucción del lenguaje y la simbología que atenta contra los derechos humanos y la dignidad de las personas es crucial en la construcción de una cultura de la paz. Tarea que es difícil, pero, no imposible. La educación es la llamada a realizar esta labor, a partir de una formación ciudadana cimentada en el respeto a la dignidad humana, a los derechos humanos y en

²⁸ Como nos enseñan estos filósofos contemporáneos, no hay ningún problema en reconocer que tenemos intereses y preconcepciones en nuestro discurso y en nuestra realidad (...) Antes, al contrario, si queremos defender la paz debemos comprometernos con ciertos intereses o prejuicios, aunque estos sean de carácter racional y humanamente legítimos. (Muñoz F. Pág. 21, 2001)

²⁹ Jiménez entiende que el concepto de de-construir, tiene una lógica, la de hacer una hermenéutica y dar fundamento al logos que se encuentra tácito en este universo. (Jiménez Bautista, 2018)

la justicia social entre los miembros de la comunidad educativa. La formación bajo estos parámetros permite ir cambiando el lenguaje cimentado en una cultura de la violencia.

Las críticas expuestas en este documento a la propuesta de paz positiva de Galtung no debilitan su concepción, teniendo en cuenta que estos planteamientos hacen parte del proceso que se debe desarrollar para llegar a una sociedad en donde se vivencie la dignidad humana y el respeto a los derechos humanos. Respecto a esta propuesta de paz imperfecta es necesario tener en cuenta que para Galtung el conflicto es parte de las relaciones humanas y que la violencia es consecuencia del escalamiento de ese conflicto. Las relaciones humanas pueden sostenerse y requieren del conflicto, pero no de la violencia.

3. Observación final

La violencia se ha convertido en una constante en la vida de las personas, como dice Litke (1994), se encuentra en el espacio y el tiempo, pero se ha mantenido en el transcurso del tiempo por la cultura violenta en que nos encontramos inmersos, se alimenta a diario de creencias, que en ocasiones atacan la singularidad de las personas y buscan que asuman un rol que vaya en contra de su identidad e idiosincrasia, situación que genera conflictos y se resuelven como tradicionalmente se ha hecho: desde la violencia.

La violencia no permite que las personas hagan uso y se apropien del espacio que permita la discusión, el disenso y se llegue a un acuerdo respecto a la resolución del conflicto, la violencia es la negación de ese espacio donde se construye la vida en común, donde cada uno de los miembros de la comunidad discute y llegan acuerdos que se obtienen cuando las personas adquieren el rol de sujetos activos hacedores de una sociedad en equidad y justicia social. Para la

construcción del sujeto comprometido con la sociedad es menester formar a las personas en el dialogo y en la concertación, aspectos que hacen parte de una cultura de la paz.

Otro aspecto que impide o coloca una barrera que en ocasiones es impenetrable en el espacio, en donde se construye lo colectivo cobijado por el reconocimiento del otro, es la violencia simbólica que desarrolla Žižek y que corresponde a la violencia cultural de Galtung. La violencia simbólica y cultural se encuentra en el lenguaje que a diario utilizamos; en ocasiones tenemos la certeza que afecta a la dignidad humana y en otras se ha convertido en algo normal y aceptado por todos, es así que en ocasiones cuando no se utiliza ese lenguaje violento, da la apariencia que no se está teniendo en cuenta a las personas a las que se hace referencia, se ha normalizado y asumido, en ausencia de él, se exige su pronunciamiento.

La violencia simbólica se encuentra inmersa en la violencia cultural, concepto de Galtung que permite comprender que, si no se modifica la cultura de la violencia, esta perdurará en el tiempo y en el espacio; se seguirá transgrediendo las necesidades básicas a que tiene derecho la humanidad. Galtung a partir de su propuesta teórica define la tipología de la violencia, en ella se observa que se encuentra presente en cada una de las acciones realizadas por la sociedad, algunas acciones son identificadas fácilmente por su accionar y el daño que ocasiona en las personas, otras las hemos asumido como parte del desarrollo de una sociedad en progreso para determinados grupos de la sociedad, mientras que para las demás personas, ni siquiera, se suplen las necesidades básicas necesarias para sobrevivir.

Galtung (2009), al presentar la tipología de la violencia, plasmó su propuesta de una paz positiva en la que converge un reconocimiento del ser humano en todas sus potencialidades. La humanidad que es capaz de resolver los conflictos desde la óptica del dialogo, la diferencia, la equidad y la justicia social. Propuestas que algunos han denominada utópica, pero en el camino de la búsqueda de la utopía se van cimentado los componentes necesarios para modificar la

cultura de la violencia. El único mecanismo o medio para eliminar la violencia es erradicar la cultura de la violencia, y la cultura de la violencia se suprime desde la cultura de la paz.

El medio idóneo en esta transformación es a través de la educación, como se ha reconocido por los investigadores de la violencia y la paz. La educación es el espacio en donde se construye un sujeto que asuma el compromiso de un cambio social cimentado desde la singularidad, el respeto por los derechos humanos, la participación y toma de decisiones desde el consenso; la ética del cuidado, la empatía y el reconocimiento y justicia a las personas que han sufrido en su cuerpo y en su mente el daño de la violencia. Todos estos temas serán tratados con mayor en el siguiente capítulo.

Capítulo 2. Enfoques de educación para la paz

Este capítulo se centrará en tres de los enfoques más influyentes en el caso colombiano, en especial, en los lineamientos curriculares que ha adoptado el Ministerio de Educación Nacional desde 1998 hasta la fecha, en relación con la llamada cátedra de la paz. El primero de estos lineamientos se encuentra cimentado en los derechos humanos. La cultura de la paz se adquiere cuando las personas aprehenden los derechos humanos y asumen una postura crítica y de participación en la toma de las decisiones, las cuales afectan el contexto en donde se encuentre. Lo anterior se desarrollará en la primera sección del capítulo.

El segundo enfoque hace referencia a la ética del cuidado y la empatía. Para alcanzar una

cultura de la paz es necesario que las personas, en este caso los estudiantes, se formen a partir del cuidado del otro y del autocuidado, sin importar las diferencias que existan entre estos y las demás personas. En este enfoque lo central es el papel que cumplen las capacidades emocionales y empáticas de los estudiantes, para la obtención del propósito de construir una cultura de la paz. Esto se explicará en la segunda sección del capítulo 2.

En la última sección de este capítulo, analizaremos la propuesta del catedrático Xabier Etxeberria, quien propone una educación para la paz centrada en las víctimas. Como lo veremos, en esta propuesta se condensan varios de los planteamientos hechos en los otros enfoques. Lo más novedoso de la propuesta de este académico vasco, es que el actor pedagógico central en la educación para la paz es la víctima de cualquier tipo de violencia. Como veremos, para este autor, las víctimas, al intervenir en la praxis pedagógica, sensibilizan y acercan al educando a la realidad social.

Antes de iniciar a explicar los enfoques en educación para la paz, es menester dar cuenta de la necesidad de construir una cultura de la paz. La paz positiva expuesta en el capítulo anterior se hace posible cuando se interioriza una cultura de la paz, tal como lo proponen teóricos como Johan Galtung, Vicente Fisas, John Paul Lederach, Francisco Muñoz, entre otros. En ese sentido, es importante mencionar que los enfoques de educación para la paz que se tienen en cuenta en esta investigación se plantean a partir de las propuestas de Fisas y Galtung. El primero retoma la definición de paz positiva del segundo y plantea que la obtención de esta surge de una “cultura de paz” o “cultura para la paz” que tiene como fin transformar la “cultura de la violencia”. (Fisas, 2011, pág. 4). Para el investigador español, se parte del conflicto para pensar en la paz, pues para él esta es la “fase superior de los conflictos”. Lo anterior se relaciona con la

concepción de paz propuesta por el sociólogo noruego; con respecto a la cual Fisas (2011) afirma que

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

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

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

Desde la perspectiva de Galtung (1990), el conflicto hace parte de la cotidianidad de la humanidad y, aunque se ha estigmatizado, es fundamental modificar las posturas peyorativas de dicho concepto. Este autor indica que el conflicto es una oportunidad que permite transformar las incompatibilidades que existen en las relaciones de la comunidad. Para él, el conflicto se transforma, pero no finaliza, porque es propio de la naturaleza humana. La aceptación de la existencia del conflicto en la cotidianidad permite comprender la sociedad como un organismo dinámico, en el cual el conflicto genera movimiento y transforma las relaciones de las personas y grupos. Bajo esta perspectiva, la educación para la paz tendría, como uno de sus propósitos, formar a los ciudadanos en la idea de que el conflicto es parte del ser humano, y que a partir de este se puede lograr un autoconocimiento y un enriquecimiento, siempre y cuando exista una serie de alternativas u opciones creativas para hacer frente a los problemas que emergen en la sociedad.

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

Esta tesis es similar a lo que defiende Galtung (2009), quien sostiene que el diálogo debe ser un eje fundamental para, por una parte, tramitar los problemas que una sociedad tiene, y por otra, promover unas actitudes adecuadas para la interacción entre los individuos y grupos involucrados en el conflicto. Así, el diálogo debe garantizar el respeto a la diferencia de ideas y

opiniones, el reconocimiento de las partes como sujetos iguales en derechos y la búsqueda equitativa de soluciones. Teniendo como base lo anterior, la educación para la paz debe centrarse en un currículo dialógico en el cual se permita a los miembros de la comunidad educativa formarse a partir del diálogo, la crítica constructiva y la equidad.

Como lo sostienen Prada, Unger y Gómez (2011),

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

(Prada, Unger, & Gómez, 2011, pág. 19)

El diálogo permite que los intervinientes expongan sus puntos de vista al tener conocimiento de donde surge la incompatibilidad, dado que se reconocen los daños infringidos a ambas partes. Esto posibilita el reconocimiento y la aceptación de la responsabilidad en un escenario conflictivo que pudo haber tenido como única alternativa (no creativa) la violencia. En este marco, la conciliación trasciende el desacuerdo y no estanca la relación existente entre las partes que se encuentran en contienda.

La etapa³⁰ del diálogo en donde se logra ubicar la génesis del conflicto, exige una serie de requerimientos y mecanismos por parte de los involucrados en la acción dialógica. Los requisitos de escucha y respeto, indispensables para el diálogo, se obtienen y se fortalecen en la educación. Para Galtung (2014) es fundamental entrar a modificar desde la escuela los elementos culturales que no permiten a los actores del conflicto sentarse a resolver la controversia que ha generado violencia directa, estructural y cultural.

³⁰ El diálogo es también un trabajo de exploración, para conocer el contexto, las posibles opciones, las partes, las necesidades e intereses detrás de las posiciones que se manifiestan. Comúnmente, lo que más se logra percibir son los actos; es decir, el comportamiento visible de los involucrados en un conflicto. El diálogo pasa también por descubrir lo que no es visible, para así entender y apoyar la transformación del conflicto. (Prada, Unger, & Gómez, 2011, pág. 20)

El rasgo característico de la resolución de los conflictos, desde la visión del teórico noruego, es que no surge de una imposición y no se crea la división de ganador y perdedor³¹. Los acuerdos a los que se lleguen deben surgir del consenso y se busca que ambas partes obtengan beneficios equitativos. Este aspecto es fundamental en la reconciliación y en la reconstrucción de la confianza, pues “construir la cooperación para un beneficio equitativo y mutuo” (Galtung J. , 2014, pág. 14), es edificar un proyecto que contribuya a la consolidación de una paz positiva.

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

En cuarto lugar, Fisas (2011) menciona que deben generarse alternativas para la superación de la violencia. Siguiendo a Galtung, este autor considera que los ciudadanos deben aprender a buscar soluciones creativas cuando se enfrenten a un problema que se tiene que resolver de manera conjunta. Las personas adquieren elementos primigenios para relacionarse en el hogar en la primera etapa de la vida. Luego, ingresan a la escuela, donde se continua con el proceso de interrelación y formación, siendo este el espacio idóneo en la construcción de los futuros ciudadanos. En ese contexto, la educación tiene la oportunidad de brindar herramientas

³¹ “El camino de la mediación pasa a través de la búsqueda de algunos cambios mínimos en la realidad para que los objetivos legítimos de todas las partes estén razonablemente reunidos para mejorar las relaciones” (Galtung J. , 2014, pág. 16)

que le permitan a los educandos adquirir habilidades para encontrar soluciones a los conflictos en que se ven involucrados en el transcurso de su vida.³².

De estas directrices, que comparte tanto Fisas como Galtung, han surgido una serie de propuestas sobre educación para la paz.

1. Los derechos humanos en la educación para la paz

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

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

Posteriormente, en la década de los 90, surge la Declaración de la 44.^a reunión de la *Conferencia Internacional de Educación* (Ginebra, octubre de 1994), aprobada por la UNESCO.

³² Educar, en otras palabras, significa dotar al individuo de la autonomía suficiente para que pueda razonar y decidir con toda libertad. Significa proporcionar los criterios que nos permiten defender nuestras diferencias y divergencias sin violencia, “fomentar la capacidad de apreciar el valor de la libertad y las aptitudes que permitan responder a sus retos. Ello supone que se prepare a los ciudadanos para que sepan manejar situaciones difíciles e inciertas, prepararlos para la responsabilidad individual (Fisas, 2011, pág. 6)

Allí se estableció que la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia son fundamentales para la construcción de una cultura de paz. En dicha declaración se afirma lo siguiente:

La finalidad principal de una educación para la paz, los derechos humanos y la democracia han de ser el fomento, en todos los individuos, del sentido de los valores universales y los tipos de comportamiento en que se basa una cultura de paz. Incluso en contextos socioculturales diferentes es posible identificar valores que pueden ser reconocidos universalmente (UNESCO, 1995, pág. 8).

De igual manera, en esta declaración, se propone a los países del mundo el fomento de valores como la libertad, la inclusión, la resolución de conflictos, la solidaridad, la equidad, el respeto al medioambiente y al patrimonio cultural (UNESCO, 1995). Posteriormente, en 1998, en la resolución adoptada por la Asamblea General, 52/13, en concordancia con estos valores, las Naciones Unidas, define la cultura de paz como aquella que

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

En todas estas declaraciones que van de los años setenta a los noventa del siglo pasado, se observa que el interés tanto de las Naciones Unidas como el de UNICEF se centra en los derechos de primera generación, que son los derechos civiles y políticos. Estos están centrados en la libertad y la equidad. A partir de finales de los años noventa, hay un giro hacia los derechos de

segunda generación, a saber, los derechos económicos y culturales³³, los cuales se caracterizan porque “tratan de proporcionar unas condiciones de vida mínimas adecuadas, como el derecho a una vivienda digna” (Fraguas Madurga, 2015, pág. 127).

Ya en este siglo, se van a tener también en cuenta los derechos de tercera generación o de la solidaridad, que se enfocan en las minorías. El disfrute de ellos no recae en una persona, sino en un conglomerado social. Entre estos derechos se encuentran la protección y defensa del medioambiente, el derecho de los pueblos a su autodeterminación, el derecho al consumo responsable y solidario, y el derecho a la paz. En este punto, es importante señalar, que, si bien como vimos, la motivación de las Naciones Unidas y de UNICEF fue promover la paz entre los pueblos, en estas nuevas declaraciones, se va a enfatizar que la paz es un derecho de los pueblos que exige el respeto a las minorías de todo tipo.

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

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

(pág. 39)

Resulta evidente que, en este enfoque, el eje fundamental es la promoción de los derechos humanos en los educandos, para que se reconozcan como sujetos de derechos. Al adquirir esta visión, es necesario que los jóvenes logren desarrollar habilidades para vivenciarlos y exigirlos;

³³ El derecho de propiedad, el derecho al trabajo, derecho a un sistema de seguridad.

elementos idóneos para participar en la toma de decisiones en la comunidad a la que pertenecen y reivindicar sus derechos cuando consideren que estos han sido vulnerados.

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

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

Ahora bien, como se mencionó arriba, este enfoque centrado en derechos también tiene como propósito formar a los ciudadanos para la construcción de una sociedad pluralista y democrática, en la cual la solución pacífica de los conflictos es un reto fundamental. Así, en el

Congreso Internacional sobre la enseñanza de los Derechos Humanos, organizado por la UNESCO, se afirmó que³⁴

[La educación en Derechos Humanos] es una educación cuyo centro será el conflicto permanente de las relaciones humanas, pero cuya esperanza siempre estará dada en el respeto al otro, la cooperación y el entendimiento. Esto lleva necesariamente a que una educación en Derechos Humanos sea una educación democrática. (Beltrán Gaos, 2004, pág. 40)

Desde esta perspectiva surge la propuesta de que desde la escuela se debe promover la convivencia a partir de los derechos humanos. Este enfoque se fundamenta en el trabajo de Paulo Freire y en el de la UNESCO³⁵. Para Freire aprender a convivir³⁶ es necesario reconocer la existencia de la violencia directa, estructural y cultural, brindándoles herramientas a los jóvenes para prevenir los conflictos y para resolverlos de manera pacífica.

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

Desde este enfoque se busca promover un clima escolar que minimice o anule las acciones agresivas entre los estudiantes, brindando un espacio que le genere seguridad y

³⁴ "Siguiendo la propuesta presentada por la UNESCO, la educación y la enseñanza de los derechos humanos, debería de tener como objetivos básicos: 1. Motivar las actitudes de tolerancia, de respeto, de solidaridad inherente a los Derechos Humanos. 2. Entregar los conocimientos sobre los Derechos del Hombre en sus dimensiones tanto nacional como internacional y sobre las instituciones establecidas para su puesta en marcha. 3. Desarrollar en cada individuo la conciencia acerca de los medios por los cuales los Derechos del Hombre pueden ser concretados en realidad social y política en el nivel tanto nacional como internacional". (Beltrán Gaos, 2004, pág. 40)

³⁵ Nunca ha habido una mayor necesidad de proveer a la práctica educativa de un sentido de esperanza de la que hay hoy... Una de las formas de conocimiento fundamental al trabajo educativo... es el conocimiento de que cambiar es difícil, pero es posible. El sueño de un mundo mejor, nace de las entrañas de su opuesto... Abrazarnos a ese sueño de un mundo mejor y ser consecuente implica aceptar el proceso de su creación. (UNESCO-Yudkin Suliveres, Anita, 2007)

³⁶ "Dos elementos centrales del aprender a convivir son fomentar el conocimiento sobre otros y fortalecer la interdependencia estableciendo proyectos con objetivos comunes entre personas o grupos en conflictos. El aprender a convivir se centra en el desarrollo de la comprensión, la consideración y el respeto al otro, sus creencias, valores y culturas." (Yudkin-Suliveres, 2014, pág. 25)

confianza a los miembros de la comunidad educativa. La obtención de estos resultados se logra a partir de mecanismos de prevención, denuncias y acciones correctivas para detener la violencia. Mecanismos que se deben dar a conocer en la escuela a los estudiantes y a sus padres.

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

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

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

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

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

Para que los jóvenes adquieran las competencias democráticas, los ejercicios de participación no deben ser un reflejo de la sociedad, es decir, no pueden tener como base una democracia indirecta que se limita a escoger representantes (personero estudiantil, consejo estudiantil, contralor estudiantil y demás representantes a los diferentes estamentos del gobierno escolar) y no involucran a todos los miembros de la comunidad. El aprendizaje de esta forma no educa en competencias democráticas, el joven debe vivenciarlo, no se aprende a deliberar indirectamente u observando. En la comunidad estudiantil, vista desde la postura de Lind (2011), todos los integrantes de la comunidad deben participar en la toma de decisiones que afecten a la comunidad educativa, debe ser un aprendizaje activo. En la formulación de su propuesta; Lind sigue los planteamientos de Lawrence Kohlberg en torno a la comunidad justa.

Cuando los jóvenes se han formado bajo las competencias democráticas propuestas por Lind, aprenden que en el diario vivir existen otras alternativas diferentes a la violencia para la resolución de los conflictos, hacen uso del diálogo, se escuchan activamente y, a partir de la

comunicación, solucionan el conflicto y adquieren conocimiento de la otra parte involucrada en el conflicto. Sin embargo, cuando formación solo se restringe a una democracia representativa en donde el joven se limita a elegir a un representante (en un proceso de votación), no tendrá la posibilidad de desarrollar las habilidades para deliberar, escuchar y llegar a la solución del conflicto.

La estrategia que apunta Lind (2007) para lograr una verdadera competencia democrática, es hacer uso de los dilemas morales³⁷, los cuales permiten al educando discutir y adquirir elementos de juicio. Los dilemas son una herramienta que le permite al joven buscar y edificar una solución correcta dentro de la variedad de las posibles propuestas que se le presentan, es decir,

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

La aplicación de los dilemas morales no tiene como finalidad que el joven llegue a una decisión acertada, sino que el proceso que realiza para tomar una decisión le permita adquirir las herramientas. Así, en un futuro podrá hacer uso de lo aprehendido en la escuela para enfrentarse a las situaciones que se le presentan en la vida, utilizando de forma adecuada la comunicación, la deliberación y la receptividad.

³⁷ es una situación en la que se ponen en contraposición valores morales y que nos conmina a tomar una decisión. Es una situación en donde una persona tiene dos o más cursos de acción que están en contradicción de un principio moral en el que la persona cree. Cuando un curso de acción no está totalmente de acuerdo con todos sus principios morales lo que va a hacer está mal. (Ministerio de Educación Nacional, 2005, pág. 6)

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

(Ministerio de Educación Nacional, 2005, pág. 4)

Los objetivos que se persiguen en esta estrategia de formación, a través de los dilemas morales, es que los jóvenes sean capaces de resolver conflictos a partir de la comunicación asertiva, el respeto a la diferencia, el reconocimiento del otro. En este contexto, aceptar que el pensamiento es divergente, no es una barrera para llegar a una solución, sino que, por contrario, aporta a la construcción desde la singularidad, en donde impera la equidad y la igualdad³⁸.

A su vez, como se mencionó antes, la democracia participativa en la comunidad educativa se relaciona con el concepto de comunidad justa de Kohlberg (1989). Esta se caracteriza porque las personas que la integran se rigen por los principios de hermandad, respeto a la norma, justicia, reciprocidad, prevalencia de lo colectivo sobre lo particular, responsabilidad colectiva por las acciones de los miembros de la comunidad y experimentación de los derechos humanos en todas sus dimensiones³⁹.

Además, promover competencias democráticas a través de la participación directa de los educandos en los diferentes estamentos de la escuela, genera en ellos un sentido de compromiso, pertenencia, autonomía y responsabilidad frente a sus decisiones. Esto sucede siempre y cuando estos espacios escolares potencien en los estudiantes, dinámicas propias de una democracia

³⁸ Lind propone que la discusión de dilemas morales puede servir para conseguir varios objetivos en clase y ayudar a los niños y niñas a aprender, entre otros: • a articular los propios sentimientos y emociones ligados a conflictos, • a distinguir la calidad de opiniones (sean o no contrarias a mis propias opiniones) • a reconocer conflictos, valores morales y otros valores, • a diferenciar problemas de valor de problemas técnicos, • a diferenciar principios morales, de valores humanos, • a utilizar la razón para resolver conflictos, • a utilizar el diálogo con otras personas para resolver conflictos • a apreciar el valor del razonamiento y las críticas del oponente para el propio desarrollo. (Lind, 2007, pág. 90)

³⁹ “Kohlberg, asume la existencia de tres niveles, cada uno de los cuales se subdivide en dos etapa o estadios; siendo el segundo estadio una forma más avanzada y organizada de la perspectiva general de cada uno de los niveles principales. La construcción estructural de los estadios es el concepto de perspectiva sociomoral, referido al punto de vista que adopta el individuo al definir los hechos sociales y los valores o deberes sociomorales. Los tres niveles son considerados como tres diferentes tipos de relación entre el yo y las normas y expectativas de sociedad” (Grimaldo Muchotrigo, s.f.).

participativa e incluyente, en vez de incitar en ellos la realización de actividades vistas como un simple formalismo que atiende al cumplimiento de la normatividad educativa.

Para terminar esta sección, cabe anotar que una aplicación adecuada de este enfoque de los derechos humanos, esto es, utilizando propuestas como la de Kohlberg (1989) y Lind (2007 y 2011), puede contribuir a que los educandos mejoren sus competencias deliberativas y usen de manera más efectiva las normas que protegen los derechos. En este enfoque puede decirse que propende por que los jóvenes se reconozcan como sujetos de derechos.

2. Ética del cuidado y empatía en la educación para la paz

En esta segunda sección se retoman algunos elementos generales del enfoque de la ética del cuidado y de la empatía en la enseñanza de la educación para la paz. La ética del cuidado surge desde las posturas del feminismo y se remonta a la controversia que se dio entre Carol Gilligan y Lawrence Kohlberg a raíz de la ubicación que le daba este último al cuidado en su teoría del desarrollo moral⁴⁰. Como es bien conocido, Kohlberg (1989) considera que la autonomía y la justicia son los criterios centrales desde los que cuales se comparan las etapas de desarrollo del juicio de los niños y jóvenes.

Kohlberg (1989) planteó que el desarrollo moral del ser humano se divide en tres niveles: preconvencional, convencional y postconvencional. A su vez cada uno de estos niveles se subdivide en estadios. El primer nivel parte de la distinción de actos buenos o malos (recompensa /castigo). En este estadio, el niño considera que la acción justa es la que satisface las necesidades

⁴⁰ “Entre quienes así parecen deficientes en desarrollo moral, si se les mide por la escala de Kohlberg, están las mujeres cuyos juicios parecen ejemplificar la tercera etapa de su secuencia de seis. En esta etapa, la moral se concibe en términos interpersonales y la bondad es equiparada a ayudar y complacer a otros.” (Gilligan, 1986, pág. 40)

del yo. En el segundo nivel, denominado convencional, el ser humano es parte de una comunidad en la que debe respetar un orden preestablecido. En esta etapa se trascienden las necesidades del yo y se asume como comportamiento justo aquel en el que se respeta la autoridad, las normas definidas del grupo al que se pertenece y que mantienen el orden social. En el tercer nivel, el postconvencional, el ser humano se rige por su autonomía y se orienta por principios éticos que él mismo se impone, los cuales tienen un carácter universal. Los principios que regulan la conciencia del sujeto son la justicia, la reciprocidad y la igualdad en el trato y el respeto a la dignidad de los seres humanos.

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

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

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

2.1. Nel Noddings, la ética del cuidado en la educación

Para Nel Noddings (2003), “el cuidado es parte de la naturaleza del ser humano” (p. 15), en cada una de las personas esto es esencial, pues sin él no se sobreviviría. De allí que el cuidado se encuentre presente en cada una de las etapas del desarrollo físico del ser humano y tiene que ver con el hecho de que las personas buscan ser protegidas y proteger a los miembros de su entorno más cercano.

Para Noddings (2003), establecer relaciones de cuidado es un atributo universal, pero sus manifestaciones pueden diferenciarse en modo, tiempo y lugar. Es así que, cada grupo o comunidad va generando sus propias condiciones de cuidado. Estas prácticas surgen cuando una persona del grupo es vulnerable y necesita del otro para sobrevivir.

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

Según Noddings (2003), la ética del cuidado se enmarca en una relación en la que la persona que cuida se preocupa por alguien, por sus necesidades y deseos, y esta preocupación la

lleva a moverse. La otra parte de la relación es la persona que es objeto de cuidado y que tiene una necesidad que ella, por sí misma, no puede satisfacer y que requiere de alguien que le ayude. Pero esta ayuda no se hace de cualquier manera, sino teniendo en consideración, que quien recibe el cuidado no es un objeto, sino una persona que tiene deseos, creencias y valores, que, en términos de Kant, es un fin en sí mismo, que no debe ser instrumentalizado (Kant, 2012, pág. 41). En esta concepción del cuidado, es clave señalar que para la persona que cuida, el bienestar del otro se vuelve parte de sus propios fines, de su manera de ser.

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

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

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

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

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

El “engrossment” o compromiso, sucede cuando, por ejemplo, los docentes focalizan sus esfuerzos, se comprometen con los estudiantes y cultivan el terreno de la confianza y el diálogo. En este sentido, el docente se compromete con la persona que cuida, llevando a cabo acciones que le permiten cumplir con sus propósitos pedagógicos con los jóvenes, desde los elementos propios de las relaciones de cuidado. Es así que el propósito pedagógico central para Noddings (2003) es que los estudiantes aprendan a cuidar de los otros y de sí mismos, a mantener relaciones de cuidado mutuo.

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

El conocimiento del estudiante es un aspecto fundamental en el proceso formativo desarrollado por el docente. El diagnóstico realizado al iniciar las labores académicas con los grupos es un primer elemento que permite un acercamiento a los jóvenes, en ocasiones, el único espacio. Al tener los rasgos generales es necesario buscar herramientas, como, por ejemplo, fomentar conversaciones informales sobre temas de interés, música, películas, programas de televisión, equipos de futbol, entre otros; compartir espacios deportivos, lúdicos y recreativos; y, lo más importante, brindarles atención y escucharlos cuando se estén expresando. Aspecto que permite ir descubriendo las demás características de los jóvenes y así acceder a ellos, e ir generando lazos de confianza.

La relación estudiante-docente, en la propuesta de Noddings (1988), se debe caracterizar por la confianza, la cual surge dependiendo de la calidad de tiempo que se comparte, así como por el cuidado y la escucha que retroalimenta la relación. Esta relación permite que las orientaciones y sugerencias del docente hacia el joven sean acogidas (receptividad) y desarrolladas por el educando.

Es fundamental, como práctica del cuidado, la atención que le presta el educador al joven. Cuando el joven reconoce el interés por parte del formador, genera un lazo de confianza, aspecto necesario para entablar un dialogo, en donde se va a dar una comprensión de los interlocutores, es decir, una comprensión interpersonal. En el dialogo los jóvenes dan a conocer sus experiencias y su sentir respecto a situaciones que viven o conocen, que en ocasiones resulten controversiales. Aquí es fundamental que el educador tenga la claridad del papel que desempeña en esta relación, ya que existe el peligro de que los lazos entre el docente y estudiante se pueden diluir en cierto paternalismo.

Al tener el docente definido su posición como formador, se comienzan a cimentar los lazos de confianza y se conocen las necesidades e intereses de los jóvenes. Esto es esencial en la labor pedagógica del docente, porque a partir de ellas se edifica el trabajo pedagógico. Es necesario que el formador se cuestione constantemente sobre la temática a tratar, ¿realmente los educandos la requieren o por el contrario solo se busca con cumplir con el programa definido sin tener en cuenta las preocupaciones del educando? Las actividades y recursos usados en la praxis pedagógica permiten al estudiante interesarse y, a partir de esto, explorar y conocer las capacidades que posee para cultivarlas e ir modificando la percepción de su entorno inmediato o su propia percepción. Al cambiar la percepción que tiene de sí mismo, el estudiante puede llegar a reconocer que puede mejorar y asumir su vida a partir de una concepción de auto cuidado y cuidado de las personas que lo rodean.

El educador demuestra un marcado interés en sus estudiantes al preocuparse porque presten atención, asistan a clases, y tengan un buen rendimiento académico. Esta actitud es percibida por los estudiantes, quienes reflejan en otros el ejercicio de cuidar y recibir este cuidado. A esta dinámica es a lo que la autora norteamericana ha denominado como

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

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

Cuando se asume el cuidado de una persona con la cual se tiene o no una relación, se evidencian lazos de simpatía en los que se reviven o recuerdan momentos relacionados con el cuidado. Pero estos pueden ser negados. Para que esto no suceda es necesario generar un compromiso con el ideal ético de promover el bienestar del otro. Este compromiso se da al generar una participación afectiva en una relación interpersonal. Las manifestaciones de cuidado fundamentales que se dan en los entornos familiares y educativos son la confianza de recibir la ayuda que necesita, ser acogido, escuchado y reconocido. Si no se brindan estas manifestaciones y acciones con los hijos y los estudiantes, no se posibilita una formación moral a partir de la ética del cuidado.

La interacción que los jóvenes tienen en los diferentes contextos de su vida debe considerar la comprensión de ayudar, independientemente de quien sea el objeto de cuidado. Los seres que conforman la naturaleza deben ser cuidados sin distinción alguna. Esto fortalece una formación basada en la inclusión, sin embargo, es importante que estas prácticas se den a partir de un interés y un deseo genuinos y no de una obligación. Para

Noddings (1988), es necesario que el joven sea educado en el cuidado de los otros, aunque existan diferencias y desacuerdos. En ese contexto, los juicios o prejuicios que se tenga del otro no deben interferir en el cuidado que se provee.

Educar a los niños y jóvenes desde esta mirada permite que las relaciones que establece con las demás personas se fundamenten en el respeto y la diferencia. Esto aporta a que los conflictos que surgen se solucionen desde una visión de comprensión del otro y de sí mismo. Esto responde a la construcción de una comunidad inclusiva.

- c. El cuidado por los extranjeros y los otros distantes. El cuidado de sí mismo y del círculo más cercano está directamente relacionado con el cuidado de aquellos que son ajenos y extraños. Para la teórica norteamericana, el estudiante debe comprender que las exigencias del cuidado se extienden más allá del círculo de personas que le son más cercanas. Para esto, es necesario usar estrategias pedagógicas que le muestren que quienes son distintos a él pueden relacionarse con él o ella, cuidarlo y ser objetos de cuidado. Esto no se aprende a través de estrategias pasivas, sino que requiere hacer ver al estudiante, de forma experiencial, que hay personas ajenas a él que tienen necesidades y creencias que demandan atención y cuidado. Si el joven aprehendió esto de manera satisfactoria, podrá trascender y romper las fronteras entre los disímiles grupos con los cuales no ha tenido un vínculo, a la vez que enriquece su postura crítica al tener una variedad de posturas frente a las que se identifica⁴¹. (Vázquez Verdera, 2009, pág. 140)
- d. El cuidado por los animales, las plantas y la tierra. Este centro de cuidado se enfoca en cuidar y proteger la naturaleza y los seres vivos que hacen parte de ella. Al cuidar a los seres vivos y cuidar los recursos que brinda la naturaleza, los jóvenes pueden ser

⁴¹ “Por eso, propone una educación que desarrolle en el alumnado el suficiente espíritu crítico para que los y las estudiantes sean capaces de distanciarse de su propio grupo de referencia cuando sea necesario^{416*}” (Vázquez Verdera, 2009, pág. 133)

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

- e. El centro de cuidado por el mundo fabricado por el ser humano. Esta esfera se refiere al cuidado del entorno físico, así como en la reflexión sobre las condiciones en las que debería estar. Los ambientes determinan el cuidado y estos refieren a las instituciones, sus reglas y políticas, como también a la infraestructura física y al contexto. Es esencial para la autora educar en el cuidado y uso que se les dan a las cosas, es fundamental inculcar la limpieza y organización de los objetos, al igual que la necesidad de mantener un entorno agradable, donde se le dé un reconocimiento a las cosas desde la utilidad que le prestan a la humanidad. Lo anterior bajo una mirada crítica hacia la cultura del consumo.
- f. El último centro de cuidado que desarrolla Noddings (2003) se relaciona con el cuidado por las ideas⁴². Para ella, las áreas y las asignaturas específicas no deben ser la base de la formación, sino el pretexto que se utiliza para entablar un diálogo, en donde los jóvenes escuchan, dan su punto de vista y entran en una dinámica dialógica que le permite crecer como persona.

Con los centros propuestos por la filósofa norteamericana se pueden asentar las prácticas de cuidado en la escuela, aspecto fundamental en la construcción de la ética del cuidado. Las personas formadas desde esta perspectiva asumen una postura en donde las relaciones humanas, las emociones y los vínculos, se privilegian respecto a otros intereses materiales.

⁴² “En definitiva, lo que preocupa a Noddings no es que el alumnado alcance una serie de contenidos estandarizados, sino que los y las estudiantes aprendan sobre sí mismos, sobre ayudarse unos a otros, sobre las obligaciones sociales, sobre la fascinante aplicación de las disciplinas académicas en los esfuerzos humanos y, para algunos y algunas estudiantes, sobre la naturaleza y la belleza de las disciplinas en sí mismas”. (Vázquez Verdera, 2009, pág. 140)

Sin embargo, en la práctica se puede presentar que el docente entregue todo su esfuerzo y capacidades por cuidar de sus estudiantes y deje de lado su propio autocuidado, situación que a largo plazo va a afectar su desempeño laboral y su función como cuidador. Es necesario que cada uno de los miembros que hacen parte del proceso de formación dentro de la ética del cuidado se auto cuido sin importar el rol que asuma.

Para Noddings (2003), al poner atención al otro, al escucharlo e interesarse en sus sentimientos, se comienza a entender y sentir al otro a partir de lo que está expresando. Este sentir es experimentar la empatía. Esta experiencia genera la disposición del cuidado y ayuda a atender las necesidades del otro. La empatía sucede cuando existe la comprensión entre las partes, siendo este un elemento esencial en la educación para la paz. En ausencia de ella no hay posibilidad de colocar atención, escuchar, dialogar y conciliar y llegar a encontrar alternativas razonables para resolver el conflicto sin acudir a la violencia. A su vez la empatía, permite ampliar el cuidado desde los círculos más cercanos hacia los más alejados y aprender a identificar y responder a las preocupaciones de los otros. A continuación, se analizan algunos planteamientos desarrollados por el teórico Michael Slote relacionados con la empatía y que complementan la postura de Noddings.

2.2. Michael Slote y la empatía en la ética del cuidado

A menudo se escucha decir que los jóvenes se deben formar en la empatía para ser sujetos activos en la transformación de una cultura de la violencia a una cultura de la paz. Por ello es frecuente encontrar en los estudios sobre formación ciudadana, expresiones como la siguiente: “educar en la empatía como antídoto contra el bullying y educar en empatía para reducir la violencia y aumentar la felicidad” (Moya Albiol, 2019, pág. Portada).

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

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

La simpatía a menudo se considera contagiosa, se siente alegría o preocupación cuando se está en presencia de manifestaciones de alegría o de tristeza de otra persona. Al generar este sentir, no hay cabida a la interpretación y a la comprensión de la emoción del otro. Frecuentemente la simpatía se acompaña con el deseo de que las situaciones se mejoren o se continúen en el estado de bienestar en que se encuentra. Según Slote (2010, pág. 65), en la simpatía, las personas entienden lo que siente el otro o por lo que está pasando, se siente la alegría, el dolor o la tristeza. La simpatía se podría ejemplificar en la preocupación que se tiene cuando se sabe que una persona cercana posee una enfermedad grave y desea que el tratamiento al que se va a someter tenga resultados favorables para su salud y bienestar.

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

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

En lo que respecta a la permeabilidad, esta está relacionada con el sufrimiento ajeno. Para Slote, las personas tienden a ser empáticos con quien se encuentra en situaciones desafortunadas y no con los que se encuentra en un estado de bienestar. En términos de Slote (2013), cuando se asume el sufrimiento ajeno como propio sucede la empatía. Por lo tanto, la empatía implica comprender e interpretar los sentimientos de otro y despertar los sentimientos en quien no lo está padeciendo, cuando se observa a otra persona sufriendo. Es como si el dolor invadiera al ser con quien se comparte el sentimiento. Siguiendo con Slote (2003), el desarrollo de la empatía o “sentimiento con” el otro es indispensable en la formación de los estudiantes. Lo que se busca, en un primer lugar, es la ampliación del círculo de persona hacia el cual se tenga este sentido o capacidad emocional. Con ello, las personas tendrían una mayor capacidad de reconocer los sentimientos lastimados y el sufrimiento de los demás sin importar quienes son esas personas, es decir, sin considerar si son cercanas o lejanas, similares o distintas.

Retomando a Galtung (2014), se puede afirmar que las actitudes proactivas de las partes para entrar a dirimir el conflicto, como sentir empatía y comprender los intereses del otro, son primordiales, pues si estas no se dan, se imposibilita reconocer al otro. En este escenario, es necesario que quienes intervienen en la resolución de conflictos sean capaces de identificar los

intereses de las personas y grupos afectados y tengan la disposición para buscar alternativas de solución que no usen ni justifiquen las vías coercitivas. La educación desde esta perspectiva se centra en que los jóvenes adquieran en la escuela elementos necesarios para aprendan a tratarse los unos a los otros y a solucionar sus diferencias, a partir de una actitud empática, enmarcada dentro del respeto, el reconocimiento, el auto cuidado y el cuidado del otro.

El enfoque de la ética del cuidado considera que la ampliación de la empatía no se da en la mera argumentación, sino que requiere trabajar con la imaginación y los sentimientos. Para ello, resulta más efectivo trabajar con pedagogías basadas en el arte y en el juego. En segundo lugar, la empatía y el cuidado se aprenden también con experiencias directas con comunidades; los jóvenes aprenden de manera más efectiva la empatía cuando conviven con otros que son distintos. El encuentro directo con el otro bien sea a través del trabajo o en una actividad cultural, le permite ver que ese otro tan distinto tiene también necesidades y deseos que merecen atención. Estas actividades les permiten a los estudiantes manejar mejor sus emociones y resolver los conflictos desde el respeto, la solidaridad y la empatía.

Para terminar, de lo dicho se puede concluir que desde la ética del cuidado, los procesos educativos incidirán en la construcción de una cultura de paz en la medida en que forman ciudadanos más empáticos y dispuestos a cuidar de los otros y cuidar de sí. Ahora bien, en la medida en que el cuidado y la empatía requieren tanto de ambientes en que se dé la confianza, como de docentes que tengan como objetivo de aprendizaje mejorar las relaciones de cuidado entre sus estudiantes y entre estos y las comunidades donde viven, la concepción de educación para la paz que emerge de aquí es una en la que prima el trabajo con las emociones y la imaginación. Para generar empatía en los educandos, un actor central puede ser quienes han sufrido en carne propia. En las dos últimas décadas, se han formulado propuestas que van en esta dirección, en la siguiente sección, se hará el análisis de una de ellas.

3. *El enfoque de las víctimas*

Como se señaló en la parte introductoria, la propuesta de la educación para la paz desde la perspectiva de las víctimas, desarrollada por el catedrático Xabier Etxeberria Mauleon, fue realizada utilizando como referencia la lucha por el reconocimiento y la liberación de la comunidad vasca. El eje de su planteamiento son las víctimas⁴³ de la violencia directa, estructural y cultural.

Los estudios y la experiencia que ha tenido el autor español en educación para la paz le han permitido concluir que las víctimas no son visibles en las propuestas desarrolladas hasta el momento en educación para la paz. El hilo protagónico en los enfoques tradicionales que tratan el tema ha puesto en el centro ideas relacionadas con la violencia, los actores generadores de acciones violentas, las consecuencias de la violencia directa, estructural y cultural y la formación en actitudes⁴⁴ que no generen agresiones violentas; pero no han considerado a las personas y grupos que han sufrido daño como actores que pueden tener un papel central en el proceso educativo. Para el caso colombiano, donde históricamente las víctimas del conflicto han sido relegadas, un enfoque como este puede resultar relevante. Por este motivo, en esta sección del capítulo se expondrán los principales elementos de este enfoque.

La tesis central que defiende Etxeberria (2013) es que, en la educación para la paz, el papel protagónico lo deben tener las víctimas y no los grupos en conflicto, quienes son los que tradicionalmente han sido considerados como el centro en este tipo de educación. En Colombia,

⁴³ La definición de víctima desde la cual inicia su propuesta es la del teórico J. Galtung: “es la persona que tiene desarrollos reales de sus posibilidades humanas manifiestamente inferiores a los desarrollos potenciales socialmente posibles, por ejemplo, aquella a quien se le acorta fuertemente la duración de su vida por problemas de subalimentación grave evitable o de falta de acceso a medicinas existentes.” (Etxeberria X. , 2016, pág. 1081)

⁴⁴ Es lo que sucede, por ejemplo, cuando esta educación se reduce a una educación en actitudes de las personas (tolerancia y respeto, escucha y diálogo, etc.) para que no tengan comportamientos violentos. Este objetivo es claramente valioso, pero cuando se reduce a los discursos no logra diluir las violencias sociales con las que tenemos que confrontarnos, tanto las cercanas como las lejanas, y, haciendo eso, ignora a las víctimas que generan esas violencias. (Etxeberria X. , La educación para la paz vertebrada por las víctimas, 2008, pág. 11)

hasta hace poco, las víctimas⁴⁵ han quedado relegadas a ser un dato estadístico que identifica a quienes se les debe brindar una serie de ayudas económicas para que se reinseren en la sociedad. Bajo la propuesta del catedrático vasco, las víctimas dejan de ser sujetos pasivos y considerarse como agentes activos en la construcción de una cultura de paz. Aquí, a través de la educación se les brinda a las víctimas el reconocimiento que se les ha negado durante el período en que han sufrido las consecuencias de la violencia directa, estructural y cultural.

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

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

El cuarto y último propósito que persigue Etxeberria (2013) es la idea de construir una visión de futuro de una sociedad justa, en la que se reconozca a las víctimas como ciudadanos con plenos derechos. Al trabajar la propuesta pedagógica a partir de las víctimas, sus testimonios

⁴⁵ “Las víctimas están presentes, pero en forma predominantemente pasiva, como receptoras de la atención en el aula, como receptoras de las iniciativas de la sociedad” (Etxeberria X. , La educación para la paz reconfigurada. La perspectiva de las víctimas, 2013, pág. 33)

orales y escritos permiten que el joven conozca el pasado y lo resignifique para comprender el presente y construir un futuro encaminado a la justicia social de las víctimas de la violencia. La víctima, al ser un agente pedagógico, interpela y genera en el otro una posición crítica ante la situación que generó el estado de indefensión y de vulneración a su dignidad humana.

Por otra parte, Etxeberria (2013) reconoce que el enfoque desde las víctimas presenta un riesgo que se debe prevenir en la práctica. Este riesgo consiste en adoptar una actitud paternalista hacia las víctimas, que puede volverse un obstáculo para que ellas puedan reconstruir sus vidas. Para combatir esta visión paternalista⁴⁶ es necesario dejar de lado actitudes lastimeras, que ven a las víctimas como seres sin agencia y sin capacidad de tener una vida propia. En este sentido, la ayuda que se debe dar a las víctimas debe, primero, asumir que ellas son sujetos de derechos, y que lo que reciben no es un regalo, sino algo que ellas merecen recibir; segundo, la ayuda debe permitirles a ellas superar su condición de dependencia y volverse personas autónomas e independientes.

Para dar cuenta de estos propósitos, esta parte del capítulo se divide en tres secciones. En la primera se hace un análisis sobre el papel de las víctimas como agentes de la educación para la paz, para ello se reconstruirán los planteamientos que hacen Galtung y Etxeberria a este respecto. Posteriormente se describe la importancia de ser un agente activo en la enseñanza. En la segunda sección se plantea la importancia de la solidaridad moral como propósito central de la educación para la paz, desde el enfoque de las víctimas. En el tercer y último apartado, se muestra por qué se debe priorizar a las víctimas como fin central de la educación.

Al combinar los postulados de Galtung sobre la violencia cultural y la paz cultural, con el enfoque de las víctimas del profesor Xabier Etxeberria, se pretende dar elementos teóricos y

⁴⁶“El de paternalismo, en el que nos enfangamos si las víctimas, desde nuestra empatía, son solo personas llamadas para recibir nuestras atenciones unilaterales” (Etxeberria X., 2013, pág. 76)

reflexiones concretas que orienten a los docentes y sus prácticas de aula en la construcción de una propuesta educativa enmarcada en la Cátedra de la Paz para el contexto colombiano, desde la categoría de la memoria histórica y la reconciliación.

3.1. Las víctimas como agentes de la educación para la paz

En líneas generales, las víctimas⁴⁷ se han definido como aquellas personas que viven y sufren las consecuencias de las acciones violentas, que pueden ir desde perder la vida, hasta tener daños irreparables en sus cuerpos, trauma emocional, y detrimento de sus bienes materiales. Esta visión es generalizada y aceptada en distintos contextos culturales. En esta sección se presentará el rol de las víctimas desde la postura de Etxeberria (2013), enmarcado en la tipología de violencia, desarrollada por Galtung. A través de la comparación entre estos dos autores, explicaremos lo qué significa una víctima moral, concepto que es clave en la educación para la Paz.

Galtung define a la víctima

como la persona que tiene desarrollos reales de sus posibilidades humanas manifiestamente inferiores a los desarrollos potenciales socialmente posibles, por ejemplo, aquella a quien se le acorta fuertemente la duración de su vida por problemas de subalimentación grave evitable o de falta de acceso a medicinas existentes. (Galtung, 1985)

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

⁴⁷ Existen organizaciones de víctimas que prefieren que no las llamen así, sino como sobrevivientes. La razón que aducen, es que el termino de víctima sugiere una pérdida de agencia, que ellas están empeñadas en recuperar. En esta sección se va a hacer uso del concepto de víctima que hacen Etxeberria y Galtung.

bien, le impide beneficiarse de ellas. Un ejemplo de lo anterior es el desplazamiento forzoso que viven los colombianos en territorios rurales, al abandonar su hogar y dejar sus posesiones materiales y afectivas para proteger su vida. Esto implica que se vean obligados a ir a un territorio desconocido en donde su estabilidad social y económica es incierta. Así, a donde llegan, no les es posible desarrollar la actividad productiva que conocen y su manutención depende, los primeros meses, de los organismos del Estado, siempre y cuando, cumplan con los requisitos exigidos por la norma. Posteriormente deben comenzar a buscar su estabilidad desde un accionar ajeno a su naturaleza rural (vendedor ambulante, ayudante de obra, entre otras actividades).

Etxeberria (2013), por su parte, acuña el término de víctimas morales refiriéndose a aquellas personas que han sufrido, por acción⁴⁸ u omisión, una injusticia que afecta su dignidad, es decir, han sido utilizadas como medio y no como un fin en sí mismo. Este tipo de víctima se contrapone a las que él llama las víctimas no morales, que son las que no han soportado un quebranto en su dignidad. A continuación, para mayor claridad, se dan dos ejemplos para mostrar la diferencia. Un primer caso es el del feminicidio de Rosa Elvira Cely ocurrido en mayo de 2012. En este suceso se presentaron circunstancias que afectaron su vida y su honra. Esta afectación a su dignidad se agravó aún más con la actitud de las autoridades locales, como la Secretaria de Gobierno, quien responsabilizó a la víctima del evento, tal como se evidencia en el siguiente pronunciamiento:

Todos sabían que (Javier Velasco y Mauricio Ariza, este último exculpado en el proceso) tenían comportamientos raros y los tildaban de malos. No obstante lo anterior, Rosa Elvira Cely salió a departir con ellos, se tomaron unos tragos (...) “Si Rosa Elvira Cely no hubiera salido con los dos

⁴⁸ Estar en la cárcel tras una detención y un juicio acordes con los derechos humanos no es ser víctima moral; estarlo en cambio por un proceso judicial que lo quebranta, sí lo es. A quien se ha caído fortuitamente no se le debe dejar tirado en el camino si no puede levantarse; si un ser humano que pasa por ahí comete esa omisión, el caído pasa a ser víctima en sentido moral”. (Etxeberria X. , 2013, pág. 42)

compañeros de estudio después de terminar sus clases en horas de la noche, hoy no estuviéramos lamentando su muerte” (Durán Núñez, 2016)

En este pasaje es claro que Rosa Elvira Cely se convierte en una víctima moral, pues a ella le endilgan la responsabilidad de las agresiones violentas que le ocasionaron su muerte; negando la omisión de las instituciones que debieron protegerla, socorrerla y defenderla del ataque al que fue sometida, afectado su dignidad y la de sus familiares. Los cuestionamientos del actuar de la víctima por parte de la Secretaria de Gobierno del Distrito Capital, van en contravía de su fin central que es proteger a los ciudadanos⁴⁹.

El ejemplo de una víctima no moral, es la persona que ha sufrido un daño originado en un catástrofe natural (terremoto, tsunami). A raíz de un suceso de la naturaleza, las personas pierden en ocasiones su vida, sus bienes, quedan a la intemperie y tienen que reiniciar su vida en medio de condiciones ajenas a su cotidianidad. Esto se da siempre y cuando no se presente negligencia u omisión por parte de las autoridades en el cumplimiento de sus funciones, en el marco de las consecuencias derivadas de la catástrofe natural.

De acuerdo con lo anterior, el presente capítulo se centrará en las víctimas morales, es decir, de quienes sufren un daño causado por una acción premeditada y ejecutada por otro ser humano o por una institución, afectando el desarrollo de alguna de sus capacidades. Partiendo del concepto de víctima moral, enunciado anteriormente, así como de sus formas de participación en el proceso educativo, es menester aclarar brevemente las diferencias que existen entre ser víctima de la violencia directa, de la violencia estructural y de la violencia cultural. Examinada está distinción, se procederá a analizar cómo pueden participar las víctimas en el proceso pedagógico.

⁴⁹ “que tiene por objeto orientar y liderar la formulación y seguimiento de las políticas encaminadas al fortalecimiento de la gobernabilidad democrática en el ámbito distrital y local, mediante la garantía de los derechos humanos y constitucionales, la convivencia pacífica, el ejercicio de la ciudadanía, la promoción de la paz y la cultura democrática (...) (Secretaría Distrital de Gobierno. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., s.f.)

3.1.1. Víctimas de la violencia directa

Las víctimas de la violencia directa⁵⁰ se reconocen fácilmente porque en el evento violento es posible reconocer una agresión, así como el espacio en donde se perpetró, es decir, se identifica plenamente el tiempo, modo y lugar de las partes que intervienen en la acción violenta. Las víctimas y victimarios pueden ser un grupo, una minoría o una persona.

La víctima de este tipo de violencia ha sido sometida a actos violentos por parte del agresor y en contra de su voluntad, quien le ha generado una serie de afectaciones a su estado físico y emocional. La posibilidad de la acción violenta, el decir que se va a realizar, o un signo que esta puede suceder implica una amenaza a la integridad física y psicológica de la víctima. En el Estado en donde existe la promesa de garantizar los derechos de los ciudadanos, cuando una persona es agredida o es amenazada, ella tiene el derecho de acceder ante dicho Estado para pedir protección y exigir que el agresor responda por su acción. En estas circunstancias, la víctima se encuentra facultada para acceder a la justicia y exigir la responsabilidad al victimario.

En el Informe ¡Basta ya!, se señala que en este país “se ha causado la muerte de aproximadamente 220 mil personas entre el 1º de enero de 1958 y el 31 de diciembre de 2012” (Grupo de Memoria Histórica, 2013, pág. 31). Esta cifra que da cuenta de las víctimas directas que perdieron su vida, sin tener presente a los que quedaron con limitaciones físicas y quienes perdieron su patrimonio material en un período determinado. Estas cifras que representan un alto porcentaje de víctimas de la violencia directa, reafirma la necesidad de reconocer el papel fundamental que tienen las víctimas en el proceso pedagógico en la construcción de una

⁵⁰ “Centrándonos en las expresiones directas de la violencia, podemos definir ésta como el uso de una fuerza que se tiene, o la amenaza de usarla, con la intención de infligir daños corporales, psíquicos, simbólico-culturales o materiales a otro y, adicionalmente, de imponerle lo que no desea. (Bilbao & Etxeberria, 2005, pág. 16)”

propuesta de educación para la paz y a su vez, el deber que tiene la sociedad con ellas, para que sean escuchadas y den a conocer sus demandas, a través de sus testimonios orales y escritos.

3.1.2. Víctimas de la violencia estructural

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

La invisibilidad que diferencia esta violencia de la agresión violenta directa también se evidencia frente a los victimarios, pues tampoco es fácil identificarlos y por ende endilgarles responsabilidad. Las víctimas de la violencia estructural sufren la violación de sus derechos a nivel económico, político y social (salud y educación). Se visualizan las consecuencias de dicha violencia cuando se niega el acceso a un sistema de salud digno o se limitan las posibilidades de tener un trabajo con una remuneración que le permita vivir con dignidad.

Otra diferencia que se percibe entre las víctimas de la violencia directa y la violencia estructural se da en la posibilidad de individualizar los eventos violentos directos, pues las víctimas estructurales son violentadas en un marco comunitario que no cuenta con los recursos necesarios para acceder a los niveles mínimos de dignidad y justicia social. La inequidad se refleja en los niveles de pobreza, desempleo y salario indigno de la sociedad. En este caso, el

causante de la violencia no es una persona o grupo concreto, sino un sistema o una institución de la sociedad. Como bien lo señala Etxeberria (2013),

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

Otro aspecto que llama la atención es que las víctimas de la violencia directa y estructural en ocasiones recaen sobre ellos la tipología de violencia directa y estructural, siendo este asunto de suma importancia desde el punto de vista pedagógico, pues las víctimas que participen con sus narraciones en el proceso educativo pueden estar mostrando lo que significa sufrir estos dos tipos de violencia, desde el componente pedagógico en la escuela, en donde las víctimas son agentes formadores, pues las narrativas de estas ilustran e identifican los factores de la violencia directa y estructural que aqueja a la sociedad colombiana. Esto le permite al estudiante asumir una posición reflexiva y crítica sobre los efectos que tienen las estructuras sociales, económicas y políticas sobre los ciudadanos.

Para tener un dato aproximado de las víctimas de la violencia estructural en Colombia, es necesario remitirse a los datos estadísticos de pobreza que registra el DANE. Según esta entidad, encargada de las estadísticas oficiales en Colombia, en el 2018, la tasa de incidencia de pobreza multidimensional⁵¹ en Colombia fue de 19,6%, y hubo un aumento del 1,8%, respecto al año 2016. En el 2016 el porcentaje fue de 17.8%. Los departamentos colombianos con mayores porcentajes de pobreza multidimensional fueron Guainía, con un 65%; Guajira con un 61,4 %;

⁵¹ El Índice de Pobreza Multidimensional – Global (IPM Global) es una medición de la pobreza que refleja las múltiples carencias que enfrentan las personas pobres al mismo tiempo en áreas como educación, salud, entre otros. El IPM refleja tanto la incidencia de la pobreza multidimensional (la proporción de personas en una población que son pobres multidimensionales), y su intensidad (el número promedio de carencias que cada persona pobre experimenta al mismo tiempo). (Multidimensional Poverty Peer Network)

Choco, con un 45,1%; Norte de Santander, con un 31,5% y Caquetá con un 28,7%. (DANE, 2018).

De otra parte, mientras que para el 2018 había 9,69 millones de pobres, para este mismo año, el número de personas que han sufrido violencia directa era de 5.1 millones. En este orden de ideas, las víctimas de la violencia estructural sobrepasan a las víctimas de la violencia directa (La República, 2019). Sin embargo, se puede inferir que muchas de las personas que fueron afectadas por la violencia directa, sufrieron violencia estructural.

3.1.3. Víctimas de la violencia cultural

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

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

El rechazo o la discriminación del otro por ser diferente, no se circunscribe solo al género y a la orientación sexual. En la actualidad, hay un gran número de grupos que sufren este flagelo entre los cuales se encuentra a los habitantes de las calles, los inmigrantes, los afrodescendientes, los indígenas, los excombatientes, las personas que presentan una característica especial en su físico (una discapacidad) o en su forma de ser o actuar en el contexto en que se encuentre, entre otros. Estos grupos, en general, han sido discriminados por su color de piel, por su origen o por haber integrado grupos que actuaron al margen de la ley.

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

Como se mostró en la sección precedente, el panorama de las víctimas en Colombia actualmente sigue siendo desolador⁵². Se ha presentado una sumatoria de situaciones que continúan y profundizan la vulneración de los derechos fundamentales y que menoscaban la dignidad humana de las personas que han sufrido las consecuencias de la violencia directa (conflicto armado), estructural y cultural.

Ante esta situación es fundamental que los miembros de la sociedad reconozcan a las víctimas, respalden sus exigencias y aporten a la reivindicación de sus derechos fundamentales. En ese sentido es importante retomar y asumir los postulados de la ética del cuidado, desarrollados por la norteamericana Nel Noddings. El cuidar y valorar a las víctimas, como si fueran parte del entorno cercano, es identificarlas como sujetos de derechos, aspecto que se les ha negado a lo largo de su existencia.

Al emprender un recorrido por definir quiénes son las víctimas desde la violencia directa, estructura y cultural, se infiere que la sociedad colombiana tiene un alto porcentaje de víctimas morales. Ahora bien, siguiendo la propuesta de Etxeberria, las víctimas pueden volverse actores en

⁵² “En 2019, registramos tendencias sobre dinámicas que persisten. Muchas de las víctimas utilizadas por miembros de grupos armados para sus actividades fueron luego violentadas sexualmente. En ocasiones, como represalia, otros grupos las desaparecieron o asesinaron. Las amenazas suelen extenderse a sus familias, las cuales debieron desplazarse y permanecer en silencio. El miedo, pero también la triste normalización de muchas de estas prácticas, dificultan la capacidad de conocer más casos y la posibilidad de tomar medidas preventivas para proteger a posibles víctimas” (Comité Internacional de la Cruz Roja, 2020).

la transformación cultural que se requiere para salir de esta situación y esto puede hacerse evidente en el ámbito educativo, que es lo que a continuación se analizará.

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

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

A las víctimas ciertamente hay que acompañarlas a que recuperen el sentido de la vida, a que enuncien sus derechos y hagan sus reclamos, pero por sobre todo hay que inducirlos a que se proyecten no como demandantes de piedad sino como sujetos de derechos, más allá de la sociedad que las hizo víctimas. (pág. 21)

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

Promover una enseñanza para la paz en donde el eje central sean las víctimas, como lo plantea Etxeberria, es darle el reconocimiento adecuado, considerándolas como sujetos activos en los procesos de aprendizaje y no como objetos de lástima. El acto de reconocerlos se inicia al ponerlos como agentes de formación en el proceso educativo. Para este autor, las víctimas deben hacer presencia física,⁵³ virtual y narrativa en la praxis pedagógica.

⁵³ Las formas de presencia, a su vez, pueden ser varias, como especificaré luego. De momento subrayo que puede tratarse tanto de presencia «física» de la víctima —evidentemente, la que sobrevive— como de presencia «virtual», encarnada en un soporte escrito, auditivo o visual. En principio, la iniciativa es más clara en la presencia física, al abrirse incluso a la posibilidad de intercambios no inicialmente previstos en función de las reacciones

La víctima, al ser agente activo de la educación, no en el papel de docente, ni en el del estudiante le permite al educando asumir una postura reflexiva y crítica frente por una parte a una realidad que deja secuelas sobre las personas, y, por otra parte, a ellos mismos como miembros de la sociedad⁵⁴. Muchas veces las víctimas no saben por qué sucedieron los hechos, no conocen los contextos de violencia; pero lo que sí es común en ellas y no en otras personas que no sufrieron la violencia, es la experiencia del daño.

Al escuchar con atención a las víctimas en los escenarios educativos, ellas pueden contribuir a formar y a fortalecer las llamadas competencias emocionales⁵⁵, permitiendo que la comunidad educativa se sensibilice ante las situaciones de las víctimas, posibilitando una actitud empática y facilitando acercamientos a la situación que se vive en los territorios. Todos estos elementos pueden ser claves en la formación dentro de los estudiantes de un pensamiento crítico social.

Cuando las víctimas se convierten en el epicentro del proceso de formación, se pueden contrarrestar las actitudes egocéntricas y consumistas que se promueven en los medios y en las mismas instituciones educativas. La víctima con sus historias puede hacer que los estudiantes sean capaces de percibir el dolor del otro, traten de ser más incluyentes en sus acciones y busquen contrarrestar los mecanismos de violencia directa, indirecta y estructural, que se puedan encontrar en los contextos en los que se encuentren.

que se observen en quienes viven la dinámica educativa. Pero también la presencia virtual puede suponer una relevante iniciativa por parte de las víctimas, en la medida en que se propone ser, y lo es, interpeladora y generadora de procesos. (Etxeberria X. , 2008, pág. 12)

⁵⁴ Pensar desde el punto de vista de las víctimas nos llevará con toda seguridad a revisar muchos de nuestros principios morales. (Bilbao & Etxeberria, 2005, pág. 35)

⁵⁵ “Ya la tradición ética clásica destacó la importancia de *la educación moral de los sentimientos*: «La virtud moral, en efecto, se relaciona con los placeres y los dolores, pues hacemos lo malo a causa del placer, y nos apartamos del bien a causa del dolor. Por ello, *debemos haber sido educados en cierto modo desde jóvenes, como dice Platón, para podernos alegrar y dolernos como es debido, pues en esto radica la buena educación*» (Aristóteles, la cursiva es nuestra)”. (Bilbao & Etxeberria, 2005, pág. 41)

A través de los testimonios de las víctimas, el estudiante puede ser consciente del dolor del otro, reconocerse en el otro⁵⁶, ser incluyente y buscar mecanismos que lo lleven a ser un agente que lucha contra cualquier tipo de violencia, que promueve una paz positiva, y que reconoce que el conflicto es una forma de dinamizar a la comunidad.

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

Al empezar a desarrollar el enfoque desde las víctimas se requiere que los estudiantes reciban una preparación sobre cómo deben relacionarse con la víctima dentro del aula de clase. Esta inducción debe tener en cuenta como mínimos dos elementos que se desdoblan simultáneamente, estos son la empatía y el conocimiento. La empatía para que los jóvenes comprendan el sentir y el dolor de las víctimas a partir de su narrativa⁵⁷. Respecto al conocimiento, la idea es que en las clases y en actividades extra escolares, los jóvenes investiguen en donde surgieron los hechos (espacio, tiempo y modo), posteriormente socialice en clase lo que encontraron y se retoman las investigaciones por parte del educador, para contextualizar el relato de la víctima.

Es importante tener en cuenta que en el trabajo realizado con los estudiantes puede ocurrir que alguno de a conocer su situación o la de su familia como víctimas, aspecto que permite enriquecer la actividad desarrollada, desde dos posibilidades. La primera es que el estudiante

⁵⁶ “Para ello es importante dar prioridad al otro, al radicalmente otro, en este caso la víctima. Ésta, por su propia condición, se resiste a ser objetivada; no es algo que someto a mi manipulación, sino alguien que me interpela, transforma y exige una respuesta”. (Bilbao & Etxeberria, 2005, pág. 45)

⁵⁷ “Si por nuestros prejuicios ideológicos o identitarios, si por nuestros intereses, generamos una muralla que somos incapaces de desbloquear, una muralla en la que sintetizamos las creencias prejuiciadas y los correspondientes sentimientos (de indiferencia, de menosprecio, incluso de odio) que nos impide ver, no hay nada que hacer. Cuando esto sucede, se impone una tarea previa” (Etxeberria X. , 2013, págs. 78-79)

expresen su sentir frente a lo sucedido y reconozca los factores que generaron las agresiones violentas contra él y su familia y, la segunda posibilidad, es que frente a sus pares que se concienticen que ellos pueden ser víctimas como le sucedió a su compañero que relato su historia. Esta fase requiere una planeación y su ejecución que no se circunscribe a un par de clases, sino que puede abarcar una buena parte del calendario académico.

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

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

Al igual que en la presencia física, al trabajar el relato de las víctimas es necesario desarrollar con los estudiantes las actividades previas, descritas anteriormente. Los documentos escritos en donde se plasman los testimonios de las víctimas deben ser seleccionados y no correr

riegos de trabajar documentos en donde se termina sacralizando y banalizando la memoria. En palabras de Paul Ricoeur (1999), “un testimonio de ello son los abusos de la memoria vinculados a la manipulación del recuerdo y principalmente a los recuerdos enfrentados de la gloria y la humillación, mediante una política conmemorativa obstinada que puede denunciarse como algo en sí mismo abusivo” (pág. 39)

En Colombia, el Centro Nacional de Memoria, desde su creación hasta la fecha, cuenta con un extenso material (libros, informes, documentales, material pedagógico) que aporta al desarrollo del enfoque. A manera de ejemplo, se encuentra la publicación *Narrativas de vida y memoria. Cuatro aproximaciones biográficas a la realidad social del país*, en el que se plasman relatos de las víctimas, organizados en cuatro apartados: Ana Fabricia Córdoba Cabrera; Nombres propios; María, la memoria, el grito y la tierra; y, memoria de vida y muerte. Para entender cómo se pueden usar las narrativas de las víctimas, en lo que sigue, haré una breve descripción de estos cuatro relatos.

En relación con el primero de los relatos mencionados, se afirma lo siguiente:

Ana Fabricia Córdoba Cabrera:

El primero de los textos está dedicado a la gesta y sacrificio de Ana Fabricia Córdoba, una líder afrodescendiente que padeció el exterminio de sus seres queridos y que nunca se permitió el silencio y tampoco dejó de exigir justicia. Terminó huyendo, acorralada por persecutores que le arrancaron las raíces, le atacaron los afectos, la intentaron intimidar una y otra vez y, finalmente, segaron su derecho a vivir. Su historia nos conmociona, nos confronta, nos hace pensar en la tragedia de una nación donde la vida está expuesta a la guadaña de una muerte desquiciada.

(Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014, pág. 8)

En este relato, es interesante señalar dos cosas, primero la puesta en escena de una persona que luchó por mejorar las condiciones de su comunidad y cómo terminó destruida. Este

relato permite mostrarles a los estudiantes, que la violencia es una tragedia para una persona que ha sido valiosa para la comunidad, y que, por eso, esta pérdida también afecta negativamente a un grupo social.

En cuanto al segundo apartado, el de los nombres propios, se señala: “Nombres propios. Es la revelación de lo que ha pasado con los muchachos que fueron depredados por la insaciable voracidad de la violencia” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014, pág. 12). En este testimonio lo notable es que no se conoce el nombre de las personas, no se saben quiénes son esos muchachos. Esto hace imposible que sus familias, sus allegados se les impida hacer el duelo, el cierre de un proceso doloroso. A través de este tipo de testimonio, se puede hacer ver a los jóvenes, como el ignorar el nombre de la víctima es una falta de reconocimiento de su humanidad.

El tercer apartado es el de Memoria de vida y muerte. Para ilustrar lo que se quiere decir, vale la pena citar lo que se dice del profesor universitario Alzate Patiño: “[Este maestro] fue asesinado porque sus estudios chocaban con intereses económicos de proyectos hidroeléctricos que vulneraron la estabilidad ambiental de territorios Embera y Zenú, en Córdoba, un departamento que ha padecido la expansión de la violencia en todas sus expresiones” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014, pág. 62).

En este relato, es palpable cómo la llamada violencia estructural se expresa en violencia directa. El profesor Alzate lucha contra unos proyectos de infraestructura que se hacen para mantener el aparato económico pero que tienen unas consecuencias negativas para comunidades indígenas como los Embera y Zenú. Su esfuerzo por enfrentar la violencia estructural puede llevar a implementar acciones enmarcadas en la violencia directa.

El último apartado es de Memoria, Grito y Tierra. Quizá el pasaje más dicente de esta sección es el siguiente:

María...la memoria, el grito y la tierra,

Es un testimonio ejemplarizante, donde la protagonista no perece y, por el contrario, logra resucitar del infierno al que fue empujada por acontecimientos que expresan los erráticos procedimientos de quienes, apoyados en la fuerza bárbara de las armas, abusan de la población civil y la someten a escarnios inimaginables. La protagonista de esta narración tiene la capacidad de rehacer su existencia y asumir lo creativo como algo posible, saludable, benéfico para ella y para personas que han tenido que bregar desbrozando caminos para lograr un acercamiento a la paz desde sus experiencias directas, esa paz incierta, huidiza, perentoria, que está en la vida misma, más allá de protocolos y discursos. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014, pág. 46)

En este pasaje, lo más relevante es que se muestra la agencia de la persona que ha sufrido violencia. La protagonista del relato se esfuerza por reconstruir su propia vida, a través de procesos creativos que a su vez contribuyen a mejorar las condiciones de vida de su comunidad. En términos generales, el material que reposa en el Centro Nacional de Memoria Histórica brinda los elementos necesarios para trabajar relatos de las víctimas en el aula de clase, pero se reitera la necesidad de una revisión antes de proceder a la planeación de las clases (en donde se incluya el tema específico, los objetivos, la metodología, el material o recursos, tiempo, la evaluación de la clase, la evaluación de la comprensión por parte de los estudiantes, la coevaluación, retroalimentación y bibliografía), para evitar el abuso de la memoria.

Respecto a las novelas, series o películas de ficción, estas pueden constituirse en una herramienta creativa e imaginaria, en la que se narra una situación ficticia “de tal modo que, en realidad, nos hace acceder con gran eficacia a lo que de verdad pasa.” (Etxeberria X. , 2013, pág. 78). A manera de ejemplo, la película colombiana *Estrella del sur*⁵⁸ narra las vivencias de un

⁵⁸ Dirección: Gabriel González Rodríguez. Largometraje. Ficción. 12 años. Idioma: español. Reparto: David Trejos, Julieth Restrepo, Biassini Segura, Carolina Galeano, Alejandro Prieto

grupo de estudiantes de grado once, en un barrio del sur de Bogotá, en donde se traen a colación temas como la limpieza social, una acción que violenta contra la vida y la dignidad humana.

Al hacer uso de audiovisuales, es necesario ir deteniéndolo para que los jóvenes realicen comentarios y se les expliquen aspectos que les llamen la atención. Al finalizar la película se invita a los espectadores a expresar las emociones que esta les despertó y a reconstruir la historia. Estas reflexiones permiten dar inicio al cine foro, donde los estudiantes podrán exponer sus puntos de vista y las posibles alternativas que existen para asumir sus posturas si ellos fueran los protagonistas. Es necesario recalcar que este trabajo requiere planeación y organización por parte del docente, toda vez que se desarrolla por fases (Contextualización, proyección y cine foro) y en cada una de ellas realizarse de una manera ordenada y secuencial.

La presencia de las víctimas en la escuela de forma presencial o a través de sus testimonios escritos, posibilita que las víctimas morales se conviertan en el centro de la educación para la paz. Esto permite que los estudiantes se identifiquen con ellos, se solidaricen y se reconozcan en ocasiones como víctimas. Así, al dar cuenta de los relatos de estas y al ser escuchadas en un espacio de diálogo en la escuela, se logra contribuir a la justicia restaurativa a la que tienen derecho las víctimas morales⁵⁹.

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

Para Etxeberria (2013), la solidaridad moral es un componente necesario para la existencia de una justicia social y de una paz positiva en toda su amplitud (directa, estructural y

⁵⁹ “la memoria es condición necesaria para que se realice la justicia en su dimensión reparadora, para que se ofrezca el reconocimiento debido, e incluso para que se avance hacia una reconciliación que merezca el nombre de tal y que nunca debe ser confundida con el olvido.” (Etxeberria Mauleon, 2010, pág. 62)

cultural). Es por esto que la enseñanza de la educación para la paz, desde el enfoque de las víctimas prioriza el desarrollo de todas las capacidades que son necesarias para lo que sería solidaridad moral. A continuación, se mencionan las características de esta forma de concebir la solidaridad, señaladas por el autor español.

- a. La solidaridad moral tiene como su eje la humanidad⁶⁰, lo que hace referencia a que esta va dirigida a todos los seres humanos, sin distinción alguna. Como se han mostrado en los estudios sobre empatía, los actos de solidaridad en los primeros años se realizan hacia los grupos que identificamos como los más cercanos. La educación moral debe procurar que la empatía y los actos de solidaridad se amplíen hacia cualquier persona. Esto quiere decir que se debe cultivar una forma de ver la solidaridad, de forma tal, que esta se dirija a todos los seres humanos, sin excepción. Esto quiere decir que, a partir de este rasgo, en la solidaridad se incluyen todos los seres vivos del mundo.
- b. La solidaridad implica la igualdad y la ausencia de discriminación.⁶¹ La solidaridad busca que las personas se traten entre sí de manera equitativa, es decir, con igual respeto y consideración. Esta idea de igualdad exige luchar contra la discriminación, pues por definición, cuando esta se da, las personas pueden ser subvaloradas.
- c. La solidaridad se inicia con las personas y demás seres vivos que se encuentran en una debilidad manifiesta o que están en condiciones inferiores a los demás miembros de la humanidad y de la naturaleza⁶². En este rasgo se hace hincapié en la atención de los más desfavorecidos.

⁶⁰ “Es solidaridad dirigida a todo el hombre (totalidad en profundidad) y a todos los hombres (totalidad en amplitud), es decir, el “grupo de pertenencia” es aquí la humanidad: nada humano, ningún ser humano me es ajeno; ninguna de mis otras pertenencias particulares puedo vivirlas en contradicción con ésta, más aún, debo vivirlas potenciando a ésta”. (Etxeberria X., DOCPLAYER, 1997)

⁶¹ “Es solidaridad que se expresa en el marco de la igualdad, es decir, solidaridad que asume la justicia, con todo lo que ella implica: obligatoriedad, horizonte de igualdad, perspectiva estructural.” (Etxeberria X., DOCPLAYER, 1997)

⁶² “Es solidaridad que se abre a todos desde la perspectiva de los menos favorecidos, para afirmar el ideal de igualdad “de todos los sujetos teniendo en cuenta la condición de asimetría en que se encuentran los individuos y los grupos menos favorecidos”⁶. Esta es

De estas tres consideraciones, Etxeberria (2013) concluye que la educación para la paz debe motivar a los estudiantes a que luchen por la justicia social. Con respecto a esto señala que la solidaridad moral se expresa plenamente cuando se desbordan estas solidaridades particulares, apostando decididamente por una solidaridad *abierta* a quienes no forman parte de ellas, incluyente del conjunto de la humanidad; de la que es ahora y de la que será, esto es, de las futuras generaciones, legándoles un presente adecuado para su futuro, lo que implica además una correcta relación con la biosfera.” (Etxeberria X. , 2013, pág. 224).

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

3.4. La prioridad de las víctimas como fin central de la educación

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

Haciendo uso de materiales, documentos y herramientas que han generado organizaciones del Estado (Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación -CNRR, el Centro Nacional de

en realidad, la característica que más específica a la solidaridad como tal. La solidaridad no se define tanto por su pura relación universal, cuanto, por el compromiso respecto al amenazado, no se define por su imparcialidad sino por su “parcialidad” por el débil y oprimido, o, si se quiere, persigue la imparcialidad (igualdad) a través de esa parcialidad”. (Etxeberria X. , DOCPLAYER, 1997)

Memoria Histórica) y ONG, en donde las voces de las víctimas son las protagonistas y dan a conocer su testimonio, los estudiantes podrán asumir posturas diferentes a las de las víctimas, lo que puede verse como un aporte para mejorar el futuro⁶³.

Ahora bien, en aras de fomentar una disposición hacia la solidaridad moral y la justicia social, es menester conocer el pasado. Pero para que este interpele al estudiante, no basta darle información de lo que pasó. Es en este punto donde la presencia de la víctima es relevante, pues ella con su presencia y testimonio, permite a los estudiantes reconocer la experiencia del daño y desarrollar una actitud empática hacia quienes han sufrido en carne propia la violencia. En este proceso, un primer aspecto para tener en cuenta está relacionado con el cambio, lo cual significa que para que una comunidad experimente transformaciones⁶⁴, esta debe evitar caer en círculos viciosos.

El aprendizaje que no involucra directamente a las víctimas puede llevar a conocer las causas del conflicto y las formas de resolución, pero no aportan a la formación de la cultura de la paz ni a la justicia social desde la perspectiva de las víctimas, porque no les permite a los jóvenes reconocer y comprender la situación traumática por la que vivió la víctima. Cuando sucede lo anterior, el estudiante no se sensibiliza ante el dolor y no asume el sufrimiento de la víctima como propio, es decir, no asume una actitud empática desde los postulados de Slote. En este estilo de formación se desconoce el papel activo de la víctima en el proceso formativo y se incluye solo como una temática más en el currículo. Cuando la víctima no aparece en el espacio educativo, no es posible construir un proceso de construcción de paz en las que ellas tengan la

⁶³ Esta, obviamente, es una versión del punto de vista común según el cual quienes se olvidan del pasado están condenados a repetirlo. La pregunta para nosotros es si este argumento por sí solo es suficiente para justificar la obligación de recordar. (De Greiff, 2007, pág. 163)

⁶⁴ No reconoce la complejidad y particularmente la contingencia de las circunstancias que tienen que concitarse para que la violencia organizada y masiva pueda tener lugar. La presencia de estructuras de personalidad autoritarias, de patrones de socialización rígidos e intolerantes, de burocracias frías y racionalizadas, de crisis económicas o de cualquiera de los factores que han sido usados como variables explicatorias de la violencia es individualmente y aun en ciertas combinaciones insuficientes para desenlazar el terror. (De Greiff, 2007, pág. 163)

prioridad, pues es en dicho espacio donde los ciudadanos aprenden a reconocer quienes son los sujetos de derecho.

Los ejercicios de memoria relacionados con las víctimas morales son fundamentales para comprender el pasado, entender el presente y construir un futuro en donde la resolución de los conflictos se realice de forma asertiva, equitativa y creativa. Teniendo en cuenta que en la sociedad actual existe un alto porcentaje de víctimas morales, lo anterior se convierte en una responsabilidad ineludible para las instituciones. Estos ejercicios han sido un aporte fundamental del área de memoria histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación -CNRR-, documentos y materiales, que contribuyen en la propuesta pedagógica del enfoque de las víctimas del cual se extrajo la razón de trabajar historias de vida o biografías sociales.

Con respecto a lo anterior, vale la pena citar en extenso, las siguientes consideraciones del CNRR:

el trabajo de reconstruir memoria histórica de los eventos traumáticos que ocurren en un lugar y período específico, busca el esclarecimiento histórico y documentar las voces excluidas de las historias sobre el conflicto, pero además dignificar dichas voces y la memoria de las víctimas, el territorio y su comunidad.

Los métodos de historias de vida o las biografías sociales contribuyen a la tarea de reconstrucción de memoria histórica y, en particular, a la dignificación de la memoria de las víctimas.

La reconstrucción de la vida de una persona es un medio mediante el cual se conserva su memoria y se la rescata del silencio o de las versiones segmentadas sobre quiénes fueron, cómo eran, lo que hacían o pensaban o lo que sufrieron. Al recordar a la persona no solamente como víctima o testigo de un evento, sino como mujer u hombre con rostro, ciertos modos de hacer y ser, con sus pequeñas o grandes acciones en la comunidad, sus gustos y placeres y sus rasgos peculiares de personalidad se rescata a esta persona del silencio o de la esquematización y deshumanización de su recuerdo. (Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación -CNRR-, 2009, pág. 102)

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

En la medida en que las víctimas se transformen en agentes pedagógicos activos, se puede construir una red en la comunidad educativa en donde se visibilizan las víctimas morales y se da paso a la memoria colectiva. Al estar presentes en la comunidad escolar se evita el olvido y la injusticia social⁶⁵, y se apoya la construcción de la identidad de la víctima como miembro de una sociedad.

Para terminar esta sección, se puede decir que la enseñanza de la educación para la paz, desde el enfoque de las víctimas, y fundado en el deber de recordarlas, permite a los niños, jóvenes y a la comunidad educativa generar y desarrollar las competencias integradoras⁶⁶, que incluyen el ser, el saber y el saber hacer. Esto se materializa cuando los estudiantes asumen una posición reflexiva, crítica y propositiva sobre su entorno, y participan en la construcción de una cultura de la paz y de una sociedad civil organizada⁶⁷.

⁶⁵ “Se afirma que existe un deber obligado de recordar socialmente, de hacer memoria de las víctimas, porque es parte de la justicia que se impone” (Etxeberria X. , 2013, pág. 26).

⁶⁶ “Las competencias integradoras articulan, en la acción misma, todas las demás. Por ejemplo, la capacidad para manejar conflictos pacífica y constructivamente, que es una competencia integradora, requiere de ciertos conocimientos sobre las dinámicas de los conflictos, de algunas capacidades cognitivas como la habilidad para generar ideas y opciones creativas ante una situación de conflicto, de competencias emocionales como la autorregulación de la rabia, y de ciertas competencias comunicativas como la capacidad para transmitir asertivamente los propios intereses.” (Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, 2004, pág. 13)

⁶⁷ “Podría decirse esto mismo de otro modo, señalando que el deber de memoria corresponde a la sociedad civil organizada, pero teniendo presente que todos estamos llamados a ello, aunque cada uno desde el lugar que ocupa” (Etxeberria X. , 2013, pág. 52).

4. Observación final

El ser humano y el conflicto son componentes interdependientes, es así que la humanidad debe reconocer y valorar el papel que desempeña el conflicto en la formación de una comunidad deliberativa, aspecto necesario en la construcción de una cultura donde se vivencia la dignidad de las personas, la inclusión como factor común en las relaciones que establecen en la comunidad y con la naturaleza. Esto con la pretensión de lograr por una mejor calidad de vida desde una visión fundada en los derechos humanos y del cuidado.

El punto de encuentro, donde confluyen los derechos humanos, de la ética del cuidado y de la empatía, son las víctimas, que han sufrido el daño moral y se les ha afectado su agencia. El conflicto como se mencionó al inicio de este capítulo se ha catalogado desde una perspectiva negativa, y se le ha responsabilizado del origen de la violencia, la cual no se genera del conflicto sino de la incapacidad del ser humano de resolverlo, como lo han argumentado los teóricos Fisas y Galtung.

Es así que, en el camino en la construcción de una sociedad democrática y defensora de los derechos humanos es fundamental que los miembros de la comunidad resuelvan sus conflictos desde una postura opuesta a la violencia. Desde esta postura, la resolución de los conflictos requiere de una formación desde la temprana edad. En ese sentido, la escuela se convierte en el ambiente propicio para que los jóvenes adquieran estos procesos.

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

La empatía es de suma importancia en la educación para la paz, pues ocupa un papel protagónico en las diferentes relaciones que emprendan los jóvenes con otras personas. Cuando los jóvenes se forman en los elementos mínimos para mantener una sana convivencia y comprenden lo que implican nociones como la diversidad y la identidad, no van a permitir la agresión ni el acoso escolar entre sus compañeros. Por el contrario, buscarán los medios idóneos, a partir de la reflexión, para garantizar la defensa y protección de sí mismo y de los demás. Al ser empáticos, los jóvenes tratarán de ser incluyentes.

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

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

Para completar la triada, la tercera propuesta basada en la educación para la paz desde las perspectivas de las víctimas es el enfoque que le permite al joven ser consciente del sufrimiento

de otra persona. La víctima es una persona que ha soportado un daño moral y ha sido afectada su agencia. Las víctimas en esta propuesta, son un actor pedagógico activo que tiene una doble finalidad, hacia ellos, una justicia restaurativa, en el sentido que son escuchados y dan a conocer el sufrimiento por el que han pasado, y hacia la comunidad educativa, en donde el joven comprende el sufrimiento de las víctimas, aspecto que lo obliga a reflexionar y asumir una posición crítica y propositiva frente a la situación que le generó el daño moral a la persona que está compartiendo sus experiencias.

Otro aporte significativo de la empatía, que fortalece el enfoque de las víctimas en la educación en la paz, es la comprensión de lo que pudieron sentir personas que vivieron situaciones dolorosas en el pasado. Por ejemplo, haber sido víctima de la violencia y relacionar dicha experiencia con lo que pueden sentir quienes están siendo víctimas de violencia en el presente. La empatía es también fundamental en los procesos que llevan al perdón, la reparación de daños y la reconciliación (Ministerio de Educación Nacional, 2018, pág. 52).

Es así como, en el siguiente capítulo, se presentan los insumos de una propuesta teórica en la educación para la paz, desde el enfoque de los derechos humanos, de la ética del cuidado y de las víctimas, en la construcción de la cátedra para la paz.

Capítulo 3. Educación para la paz en Colombia

En el segundo capítulo se examinaron los enfoques de educación para la paz desde la perspectiva de los derechos humanos, la ética del cuidado y la empatía, y el de las víctimas. Estos enfoques se seleccionaron teniendo en cuenta que, en el sistema educativo de formación básica y media en Colombia, se usan varios de los conceptos que se presentan en ellos. En este capítulo se pretende reconocer los fundamentos filosóficos del modelo de educación para la paz que se ha venido implementando en Colombia en la última década. Así mismo, en este capítulo se busca mostrar que, aunque el modelo del Ministerio de Educación Nacional incorpora la perspectiva de las víctimas, de manera explícita, la manera cómo lo hace no cumple con las exigencias de dicho enfoque.

El capítulo se subdividirá en tres secciones. En primer lugar, se hace una contextualización de las iniciativas que precedieron a la cátedra para la paz en el sistema educativo colombiano y que ayudan a comprender el alcance que tiene esta última. Para ello, se

toman como referencia los documentos oficiales en donde se evidencia el propósito de la educación para la paz. El orden en el que se van a exponer estos documentos es de acuerdo con las siguientes categorías: objetivos o propósitos, componentes o áreas de acción y competencias.

En la segunda sección se trabajan las orientaciones del MEN para la implementación de la Cátedra de la Paz, sus antecedentes y el enfoque desarrollado. Adicionalmente, se explicará de qué forma el papel de las víctimas no es protagónico en este modelo. En la tercera sección, se presentan los lineamientos teóricos generales que se deben tener en cuenta en la formulación de una Cátedra de la Paz, desde el enfoque de las víctimas, además de su importancia para la comunidad educativa y la sociedad, pues este ejercicio puede generar cambios generacionales a través de los elementos de la cultura de la paz que se vivencien en la escuela.

1. Antecedentes de la cátedra para la paz en Colombia

El propósito de esta primera sección es hacer una revisión general de los documentos emitidos por el MEN, en donde directa e indirectamente se desarrollan elementos teóricos de la educación para la paz, en los cuales se relacionan los enfoques desarrollados en el segundo capítulo. Los documentos y normas se van a exponer de acuerdo con las siguientes categorías: objetivos o propósitos, componentes o áreas de acción y competencias. Además, en cada una de estas categorías se identificarán cuáles son los criterios que coinciden con el enfoque de derechos humanos, el enfoque de las víctimas, la ética del cuidado y la empatía.

Pero antes de empezar, cabe señalar que los lineamientos⁶⁸ y los documentos oficiales son los parámetros con los cuales se deben regir las instituciones educativas públicas y privadas en el

⁶⁸ “Los lineamientos son puntos de apoyo y orientación general que se editan con el ánimo de aportar a las y los maestros del país, elementos de tipo conceptual y metodológico que dinamicen en gran modo su quehacer pedagógico, para iniciar los profundos cambios que demanda la educación

plan de estudio. Los documentos por analizar son los Lineamientos Curriculares para el Área de Ética y Valores, que surgieron a finales de la década del noventa del siglo XX; los correspondientes al área de Ciencias Sociales y los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas vigentes desde la primera década del siglo XXI; el Sistema Nacional de Convivencia Escolar (Ley 1620 de 2013); y la Ley 1732 de 2014, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en el país en la segunda década del presente siglo.

Estos documentos se van a exponer a partir de la Tabla 1, organizada según las variables de objetivos, componentes y competencias.

Tabla 1

Objetivos, componentes y competencias de las iniciativas relacionadas con la Cátedra de la Paz.

Iniciativa	Objetivos	Componentes	Competencias
Ética	Reconocer y tomar conciencia de su individualidad y de sus relaciones con otros. Identificar los elementos del medio que ejercen un control y ayudan en la regulación de los individuos. Reconocer los valores personales y los de los demás, y establecer relaciones	Conciencia, confianza y valoración de sí mismo Autorregulación Autorrealización: Proyecto de vida buena y búsqueda de la felicidad	Cognitivas Emocionales Comunicativas

de este naciente milenio, y lograr nuevas realidades, sociedades, elementos de convivencia, etc., entre mujeres y hombres, tanto en el presente como para el futuro.” (Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, 2001, pág. 1)

	<p>con compañeros y adultos con base en valores</p> <p>Identificar que los valores, tradiciones, creencias, costumbres del entorno social. Como elementos constitutivos en la construcción de la identidad y sentido de pertenencia.</p> <p>Identificar que la crítica y la autocrítica, como un proceso de auto reflexión en el proceso de la construcción de la autonomía.</p> <p>Elaborar razonamientos y juicios propios a la luz de los principios de justicia universal.</p> <p>Reconocer sus propios sentimientos y los que puede sentir los otros.</p> <p>Reconocer que el esfuerzo y la disciplina son requisitos necesarios</p>	<p>Ethos para la Convivencia</p> <p>Identidad y sentido de pertenencia</p> <p>Sentido crítico</p> <p>Capacidad creativa y propositiva</p> <p>Juicios y razonamiento moral</p> <p>Sentimientos de vínculo y empatía</p>	<p>Capacidad creativa y propositiva</p>
--	---	--	---

	<p>para avanzar y lograr la consecución de sus propósitos.</p> <p>Reflexionar sobre el sujeto, la colectividad, el orden social como elementos de la ciudadanía.</p> <p>Desarrollar consciencia de su dignidad y la de los otros, implica una formación en la concepción del hombre como fin, no como medio, una formación en el respeto a la vida y a la integridad propia y ajena.</p>	<p>Actitudes de esfuerzo y disciplina</p> <p>Formación Ciudadana</p> <p>Competencia dialógicas y comunicativas</p> <p>Conciencia de sus derechos y responsabilidades</p>	
<p>Ciencias Sociales</p>	<p>Ayudar a comprender la realidad nacional (pasado-presente) para transformar la sociedad en la que las y los estudiantes se desarrollan -donde sea necesario -.</p> <p>Formar hombres y mujeres que participen activamente en su sociedad con una consciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la</p>	<p>La Defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural.</p> <p>Étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana.</p> <p>Sujeto, Sociedad Civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y</p>	<p>Cognitivas</p> <p>Procedimentales</p> <p>Interpersonales (o socializadoras)</p>

	<p>diversidad existentes en el país y en el mundo.</p> <p>Propiciar que las personas conozcan los derechos que tienen y respeten sus deberes.</p> <p>Propender para que las y los ciudadanos se construyan como sujetos en y para la vida.</p> <p>Ayudar a que las y los colombianos respondan a las exigencias que plantean la educación, el conocimiento, la ciencia, la tecnología y el mundo laboral.</p>	<p>derechos humanos, como mecanismos para construir la democracia y buscar la paz.</p> <p>Mujeres y hombres como guardianes y beneficiarios de la madre tierra.</p> <p>La necesidad de buscar desarrollos económicos sostenibles que permitan preservar la dignidad humana.</p> <p>Nuestro planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita.</p> <p>Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos.</p> <p>Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos (ciencia,</p>	<p>Intrapersonales (o valorativas)</p>
--	---	---	--

		tecnología, medios de comunicación)	
		Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios.	
Estándares	<p>Comprender y contribuir a la importancia de valores básicos de la convivencia ciudadana como la solidaridad, el cuidado, el buen trato y el respeto por mí mismo y por los demás, y construir relaciones pacíficas que contribuyen a la convivencia cotidiana en la comunidad y municipio.</p> <p>Asumir de manera pacífica y constructiva, los conflictos cotidianos en la vida escolar y familiar, contribuir a la protección de los derechos de las niñas y los niños, y participar constructivamente en iniciativas o</p>	<p>Convivencia y paz.</p> <p>Participación y responsabilidad democrática.</p> <p>Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.</p>	<p>Conocimientos</p> <p>Cognitivas</p> <p>Emocionales</p> <p>Comunicativas</p> <p>Integradoras</p>

	<p>proyectos a favor de la no-violencia en el nivel local o global.</p> <p>Participar constructivamente en procesos democráticos en el medio escolar y en la comunidad con criterios de justicia, solidaridad y equidad, y en defensa de los derechos civiles y políticos.</p> <p>Identificar y rechazar las situaciones en las que se vulneran los derechos fundamentales y utilizar mecanismos de participación democrática que permiten expresar opiniones y participar en la toma de decisiones políticas tanto a nivel local como a nivel nacional.</p> <p>Identificar y respetar las diferencias y semejanzas entre los demás y expresa rechazo a situaciones de exclusión o discriminación en la familia, medio escolar, comunidad, país y analiza</p>		
--	---	--	--

	<p>críticamente las razones que pueden favorecer estas discriminaciones y comprender las posibles causas y las consecuencias negativas para la sociedad.</p>		
<p>Convivencia</p>	<p>Fomentar, fortalecer y articular acciones de diferentes instancias del Estado para la convivencia escolar, la construcción de ciudadanía y la educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los niños, niñas y adolescentes de los niveles educativos de preescolar, básica y media.</p> <p>Fomentar y fortalecer la educación en y para la paz, las competencias ciudadanas, el desarrollo de la identidad, la participación, la responsabilidad democrática, la valoración de las diferencias y el cumplimiento de la ley, para la</p>	<p>Programas de Competencias ciudadanas -PEC⁶⁹-</p> <p>Educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos -PEC-</p>	<p>Cognitivas</p> <p>Emocionales</p> <p>Comunicativas</p>

⁶⁹ Artículo 20. Proyectos Pedagógicos. Los proyectos a que se refiere el numeral 1 del artículo _15 de la presente Ley, deberán ser desarrollados en todos los niveles del establecimiento educativo, formulados y gestionados por los docentes de todas las áreas y grados, construidos colectivamente con otros actores de la comunidad educativa, que, sin una asignatura específica, respondan a una situación del contexto y que hagan parte del proyecto educativo institucional o del proyecto educativo comunitario.

	<p>formación de sujetos activos de derechos.</p> <p>En la transformación de los ambientes de aprendizaje, donde los conflictos se asumen como oportunidad pedagógica que permite su solución mediante el diálogo, la concertación y el reconocimiento a la diferencia para que los niños, niñas y adolescentes desarrollen competencias para desempeñarse como sujetos activos de derechos en el contexto escolar, familiar y comunitario.</p>		
<p>Cátedra de la Paz</p>	<p>Comprender y contribuir a la importancia de valores básicos de la convivencia ciudadana como la solidaridad, el cuidado, el buen trato y el respeto por mí mismo y por los demás, y construir relaciones pacíficas que contribuyen a la convivencia cotidiana en la comunidad y municipio.</p>	<p>Convivencia pacífica: a) resolución pacífica de conflictos; b) prevención del acoso escolar.</p> <p>Participación ciudadana: a) participación política; b) proyectos de impacto social.</p> <p>Diversidad e identidad: a) diversidad y pluralidad; b)</p>	<p>Cognitivas</p> <p>Emocionales</p> <p>Comunicativas</p> <p>Integradoras</p>

	<p>Asumir de manera pacífica y constructiva, los conflictos cotidianos en la vida escolar y familiar, contribuir a la protección de los derechos de las niñas y los niños, y participar constructivamente en iniciativas o proyectos a favor de la no-violencia en el nivel local o global.</p> <p>Identifica, respeta las diferencias y semejanzas entre los demás y expresa rechazo a situaciones de exclusión o discriminación en la familia, medio escolar, comunidad, país y analiza críticamente las razones que pueden favorecer estas discriminaciones y comprender las posibles causas y las consecuencias negativas para la sociedad.</p>	<p>protección de las riquezas culturales de la nación.</p> <p>Memoria histórica y reconciliación: a) memoria histórica; b) historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales.</p> <p>Desarrollo sostenible: a) uso sostenible de los recursos naturales; b) protección de los recursos naturales de la nación.</p> <p>Ética, cuidado y decisiones: a) justicia y derechos humanos; b) dilemas morales y; c) proyectos de vida y prevención de riesgos.</p>	
--	---	---	--

En los lineamientos y normas que han antecedido a la cátedra de la paz se observa que los objetivos de cada una de estas iniciativas tienen como propósito que el joven se convierta en un

actor participativo en la búsqueda de la convivencia pacífica, promoviendo los principios propios de la democracia y de los derechos humanos, los cuales se traducen en la aceptación de la diferencia, la defensa de la equidad, entre otros; aplicados a los contextos familiar, institucional y local, en el plano nacional e internacional.

Entre los objetivos que persiguen los lineamientos ya mencionados, se encuentran el reconocimiento y el cumplimiento de la normatividad por parte de los estudiantes⁷⁰ y la construcción de acuerdos que surjan de decisiones democráticas, que favorezcan la convivencia y el logro de objetivos individuales en un marco de respeto a los mínimos requeridos para vivir en una comunidad. Estos objetivos se relacionan con el estadio convencional definido por Kohlberg, mencionado en el segundo capítulo.

A su vez, los lineamientos buscan desarrollar en los niños y adolescentes, desde su inicio escolar, una serie de competencias cognitivas, emocionales, procedimentales, comunicativas e integradoras que les permiten construir un proyecto de vida que reconozca y respete normas, y unos acuerdos mínimos que son indispensables en la convivencia. Por otra parte, en estos lineamientos, también se considera importante la educación en derechos humanos como parte de la educación para paz, para la cual también se requiere desarrollar las competencias señaladas.

Bajo este marco, la formación en estas competencias busca desarrollar en los educandos la habilidad de escuchar, asumir posiciones frente a decisiones que afecten su entorno inmediato y defender sus propuestas, en otras palabras, pretenden desarrollar en los estudiantes la habilidad de deliberar frente a las situaciones en que se vea inmerso y afecte o limite sus derechos

⁷⁰ La vida escolar requiere un trabajo permanente alrededor de un proyecto ético, que haga conscientes a todos los participantes de la necesidad de unos criterios, unas normas, unas actitudes que favorezcan la convivencia y permitan el desarrollo de unos propósitos comunes y otros individuales. La vida democrática empieza por casa; la construcción de una sociedad democrática abarca todos los ámbitos de la vida social y nos implica en nuestra vida personal, y laboral. La búsqueda del consenso alrededor de unos mínimos hace parte de la construcción de la comunidad educativa. (Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, 1998, pág. 33)

fundamentales. Estos objetivos son similares a propuesta de Georg Lind (2011) de las competencias democráticas⁷¹.

Para Lind (2011), la democracia deliberativa requiere que sus ciudadanos tengan la capacidad de deliberar de manera autónoma y racional. Para el desarrollo de esta capacidad es necesario modificar la forma tradicional de la clase magistral en la que el docente es quien maneja el conocimiento y los jóvenes asumen una posición pasiva que se limita a escuchar y a repetir lo que el docente dice y a no interpelar. Mientras este modelo de enseñanza no se modifique, será imposible desarrollar las competencias democráticas. Al respecto, el autor afirma, citando a la teórica Amy Gutmann y al filósofo John Dewey, que la

democracia deliberativa [...] subraya la importancia de una educación pública que desarrolle la capacidad de deliberación de todos los niños, como futuros ciudadanos libres e iguales. Expresarse y escuchar a otros puede, de hecho, enseñarse. Sin embargo, esta “enseñanza” debe ser diferente de las formas tradicionales de instrucción y manejo de las aulas. Si va a ser efectiva, la educación para la democracia debe ser, en sí misma, democrática [...] y debe respetar a los estudiantes, adaptándose a sus peculiares necesidades (Lind, 2011, pág. 38).

Al contrastar la propuesta de Lind (2011) con las iniciativas propuestas por el gobierno nacional, se puede afirmar que entre ellas hay un cierto aire de familia, en la medida en que ambas buscan que los estudiantes desarrollen sus competencias deliberativas a través de su participación en las decisiones de la comunidad educativa. Es así como en la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) y en el Decreto 1860 del mismo año, se estableció y se reglamentó lo relacionado con el gobierno escolar y el papel del personero estudiantil, a través de los cuales

⁷¹ Las competencias morales y democráticas no son innatas, ni se inculcan a los niños mediante la fuerza de la sociedad. La evidencia disponible sugiere, más bien: (a) que en lo profundo de sus corazones, la mayoría de las personas, sino todas, creen en el ideal moral de la democracia y quieren vivir de acuerdo al mismo; (b) que a menudo se enfrentan a una tarea formidable, cuando las limitaciones de tiempo, las fuerzas sociales u otros factores chocan con ese ideal; y (c) que es más probable que puedan superar esas dificultades si han aprendido a resolver conflictos mediante la libre deliberación y comunicación con oponentes. (Lind, 2011, pág. 34)

se contempla la participación de los estudiantes. Estos dos estamentos involucran directamente a la comunidad educativa en la toma de decisiones en el ámbito escolar, pues en ellas los estudiantes eligen a los representantes de los diferentes órganos del gobierno estudiantil a través de ejercicios democráticos. Pero no solo ellos pueden hacerlo, ya que es una práctica que también realizan los padres de familia, los miembros de la comunidad y los exalumnos.

En lo que corresponde a la ética del cuidado, puede evidenciarse que existe mayor profundización en los primeros grados. Por ejemplo, los docentes inician el proceso en primero y siguen con el mismo grupo hasta llegar a quinto de primaria. Durante este periodo los estudiantes y el docente director de grupo crean lazos de afectividad, cuidado y compromiso con los estudiantes con los cuales inició el proceso. En esa misma línea, la docente directora de grupo asume la asignación de las diferentes asignaturas en los tres primeros grados de la primaria, mientras que, en cuarto y quinto grado, las asignaturas núcleos (Lenguaje, matemáticas y ciencias) se da la rotación de docentes para que los educandos comiencen a adaptarse para su ingreso a bachillerato.

A partir de sexto grado y hasta undécimo grado, se hace un cambio, pues el director de grupo, en su gran mayoría, cambia anualmente, además, desde grado sexto para cada asignatura hay un docente diferente. Teniendo en cuenta lo anterior, los vínculos no se fortalecen al mismo nivel en el bachillerato que en la primaria. Desde la perspectiva del cuidado, se puede evidenciar que los vínculos afectivos se van diluyendo a medida que los estudiantes van avanzando de un nivel a otro. En este aspecto, la normativa busca desarrollar la empatía pues señala la importancia de fortalecer los vínculos afectivos, sin embargo, las metodologías que se proponen tienen un alcance limitado. Las metodologías en los grados de la básica y de la media, adquiere otra dinámica. Los directores de grupo, al finalizar el año académico cambian de grupo y las asignaturas las desarrollan un docente diferente de acuerdo a su especialidad. Situación que

trunca los vínculos afectivos entre los miembros de la comunidad.

Para resumir lo dicho hasta aquí, se puede decir que los Lineamientos Curriculares para el Área de Ética y Valores y para el Área de Ciencias Sociales, los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas y el Sistema Nacional de Convivencia Escolar aportan una serie de parámetros que rigen a las instituciones educativas privadas y públicas en la formación de los futuros ciudadanos del país. En ellos se evidencia la influencia de los enfoques de derechos humanos, el de ética del cuidado y el de la empatía. En estas normativas se observa el interés de abarcar elementos que buscan modificar rasgos culturales que generan violencia y el espacio propicio para realizarlo es la escuela.

Los conceptos que se encuentran reflejados en estos documentos oficiales, tales como la auto regulación, los sentimientos de vínculo, la empatía, el diálogo, la escucha activa, la asertividad, el análisis crítico, la resolución de conflictos desde la palabra, la defensa de la dignidad humana y del medio ambiente, la participación, la responsabilidad democrática, el reconocimiento a la diferencia, la convivencia y la paz, entre otros, son determinantes para la formación en educación para la paz.

Sin embargo, como se señaló antes, cuando se contrasta lo que realmente está pasando en las instituciones educativas con los fines que persiguen estos lineamientos, se evidencia una distancia entre el discurso y la realidad al interior de los planteles educativos. Como lo ha señalado el informe del Ministerio de Salud y Protección Social, en asocio con la Universidad del Valle, presentado el 19 de noviembre de 2018,

- 20,5% de los escolares refirió haber sido víctimas de agresiones durante el último año. Uno de cada cinco escolares en Colombia fueron víctimas de agresiones en el último año.
- 24,4% de los escolares [...] [refiere] haber participado de alguna pelea física en el último año. Uno de cada cuatro escolares en Colombia participó en peleas físicas en el último año.

- 15,4% de los escolares refirió haber sido intimidados al menos una vez en el último mes. Tres de cada veinte escolares en Colombia fueron intimidados en el último mes. (Ministerio de Salud y Protección Social, 2018)

Las distintas formas de violencia se han vuelto parte de la vida cotidiana en la escuela y las formas de participación democrática escolar se han convertido en procesos rutinarios que no entusiasman a los estudiantes. Así pues, surge una pregunta que no se puede resolver en esta tesis, en torno a aquello que está ocurriendo en el interior de las escuelas para que el espíritu de estos lineamientos no esté siendo apropiado adecuadamente. Ahora bien, esto no quiere decir que estos lineamientos no hayan tenido un impacto; hoy en día, en las instituciones educativas, hay agentes que tienen la responsabilidad de intervenir para mitigar el daño cuando se presentan acciones violentas tanto dentro de la comunidad educativa, como en las familias de los educandos.

2. *Cátedra de la paz*

En la primera sección se hizo un breve recuento de los lineamientos, estándares y normas que han consolidado las bases para la implementación de una educación para la paz en Colombia. En esta segunda parte, se analizarán las orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz. La revisión de las orientaciones tiene como finalidad identificar qué enfoques de educación para la paz se encuentran en ella y el papel que tienen las víctimas en esta. La sección se subdividirá en cuatro momentos: en el primero, se expondrán los antecedentes de la cátedra de la paz; en el segundo, se identificarán los elementos de los enfoques de educación para la paz desarrollados en segundo capítulo de este trabajo. En un tercer momento, se describirán los elementos constitutivos de las orientaciones generales para la implementación de

la cátedra de la paz, emitida por el MEN y, en un cuarto momento, se profundizará en el papel de las víctimas como elemento integrante en la implementación de la cátedra de la paz en la educación básica y media.

2.1. Origen de la Cátedra de Paz

La Cátedra de la Paz se creó con la ley 1732 de 2014, durante la coyuntura de la última fase de los acuerdos de paz celebrados entre el gobierno de Juan Manuel Santos y la guerrilla de las FARC. En esta ley se establece que en todas las instituciones educativas se deben tener cursos y actividades relacionadas con la educación para la paz. La finalidad de la Cátedra es “garantizar la creación... y fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia” (Ministerio de Educación Nacional, 2014). En el marco de dicho objetivo, se reconoce la necesidad de implementar cambios en el sistema educativo para generar transformaciones en la cultura colombiana, de tal manera que se contrarresten aquellos elementos que justifican el uso de la violencia. Esta norma definió que la formación en la cátedra de la paz es de carácter obligatorio en la educación básica y media, por lo que debía estar incluida en los planes de estudio.

En cuanto a la educación superior, la ley les da más flexibilidad a las universidades y les permite establecer de manera autónoma las actividades que consideren convenientes para promover una cultura de paz. Un aspecto favorable de la norma es la flexibilización curricular⁷², lo que permite una adaptación a las necesidades de la comunidad educativa.

⁷² ARTÍCULO 3o. El desarrollo de la Cátedra de la Paz se ceñirá a un pènsum académico flexible, el cual será el punto de partida para que cada institución educativa lo adapte de acuerdo con las circunstancias académicas y de tiempo, modo y lugar que sean pertinentes. La estructura y funcionamiento de la cátedra serán determinados por el reglamento correspondiente que deberá expedir el Gobierno Nacional dentro de los seis (6) meses siguientes a la expedición de la presente ley a través del Ministerio de Educación, quien podrá coordinar la reglamentación con los Ministerios del Interior y de Cultura. (Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país., 2014)

Posteriormente, esta cátedra se reglamentó bajo el Decreto 1038 de 2015, en el cual se aclaran sus características en los siguientes términos:

La Cátedra de la Paz deberá fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución. Serán objetivos fundamentales de la Cátedra de la Paz, contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo sobre los siguientes temas:

- a. Cultura de la paz: se entiende como el sentido y vivencia de los valores ciudadanos, los Derechos Humanos, el Derecho Internacional Humanitario, la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos;
- b. Educación para la paz: se entiende como la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario;
- c. Desarrollo sostenible: se entiende como aquel que conduce al crecimiento económico, la elevación de la calidad de la vida y al bienestar social, sin agotar la base de recursos naturales renovables en que se sustenta, ni deteriorar el ambiente y el derecho de las generaciones futuras a utilizarlo para la satisfacción de sus propias necesidades (Ministerio de Educación Nacional, pág. 24, 2015)

En el primer inciso citado, vale la pena resaltar la finalidad cognitiva de la Cátedra. En ese sentido, se establece que, a través de ella, los educandos conozcan el territorio, la cultura, el contexto económico y social, y la memoria histórica, con el fin de reconstruir el tejido social de la

comunidad desde los valores consignados en la Constitución Política de Colombia. La cultura de la paz, la educación para la paz y el desarrollo sostenible son los temas sobre los cuales los educandos van a adquirir conocimiento, a través de la reflexión y el diálogo.

La apropiación de conocimientos es un aspecto necesario en la construcción de paz, la cual se concibe en términos de las vivencias de los valores democráticos por parte de los ciudadanos. La educación para la paz sería uno de los vehículos para la construcción para la paz y el desarrollo sostenible apuntaría a reconocer cuáles son los factores estructurales de tipo social y económicos que son necesarios transformar para que se den las condiciones materiales, para que se construya la cultura de paz. Es importante tener en cuenta que la concepción de una cultura de la paz se enmarca en una sociedad en la que se vivencie el respeto de los derechos humanos, el derecho internacional humanitario, la democracia participativa, la prevención de la violencia y la resolución del conflicto.

Por otra parte, en este mismo decreto, se define el contenido de la Cátedra y establece que, como mínimo, se deben desarrollar dos de las siguientes temáticas:

- a) Justicia y Derechos Humanos; b) Uso sostenible de los recursos naturales; c) Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación.; d) Resolución pacífica de conflictos; e) Prevención del acoso escolar; f) Diversidad y pluralidad; g) Participación política; h) Memoria histórica; i) Dilemas morales; j) Proyectos de impacto social; k) Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales; l) Proyectos de vida y prevención de riesgos (Ministerio de Educación Nacional, pág. 15, 2015).

Posteriormente, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, pág. 15, 2015) presentó las Orientaciones de la Cátedra de la Paz y reagrupó las categorías en seis: convivencia pacífica, participación ciudadana, diversidad e identidad, memoria histórica y reconciliación, desarrollo

sostenible, ética, cuidado y decisiones. En la siguiente sección se revisarán los componentes de las orientaciones de la Cátedra.

2.2. Enfoques desarrollados en las Orientaciones para la Cátedra de Paz

Estas orientaciones están enmarcadas en el modelo de las competencias ciudadanas, que se presentó de manera somera, en la primera parte de este capítulo⁷³, bajo la idea de que la Educación para la Paz está directamente asociada a la formación ciudadana, es decir, a la formación de ciudadanos³ que se relacionen pacíficamente entre sí, que participen activamente y por medios pacíficos y democráticos en iniciativas que buscan mejorar las condiciones de vida en sus contextos cercanos y en la sociedad en general, que contribuyan a fortalecer la Democracia y el Estado Social de Derecho, que respeten las leyes y los bienes públicos, que valoren y respeten las diferencias, que construyan una memoria histórica que les ayude a comprender el pasado para edificar un presente y un futuro más pacífico, incluyente y democrático, que se relacionen de manera cuidadosa y responsable con los animales y con el medio ambiente, todo en un marco de respeto por los Derechos Humanos. (Ministerio de Educación Nacional, 2018, pág. 8)

En este documento, las competencias ciudadanas se definen como un saber hacer y no como un conocimiento de una información. El saber hacer significa que todos los saberes adquiridos les permitan a los jóvenes hacer uso de ellos en su contexto y hacerlo parte de su vida, es decir, en su diario vivir los implemente en todo tipo de relaciones que establezca. El saber hacer en el campo de la ciudadanía implica que el joven asuma una posición crítica y propositiva

⁷³ “Enfoque de Formación ciudadana. Por todas las razones presentadas, éste es el enfoque de Educación para la paz que se asume en este documento.” (Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, 2018, pág. 8)

ante la situación que afecta a la comunidad. La toma de decisiones debe surgir de la deliberación desde la vía dialógica y así como la resolución de conflictos.

Ahora bien, lo que es característico de las competencias ciudadanas es que se refieren a aquellas habilidades que son necesarias para vivir en sociedad. La finalidad es que el joven se convierta en un actor participativo en la búsqueda de la convivencia pacífica, promoviendo los principios propios de la democracia y de los derechos humanos, los cuales se traducen en la aceptación de la diferencia, la defensa de la equidad, entre otros, aplicados a los contextos familiar, institucional y local, en el plano nacional e internacional.

Teniendo en cuenta lo anterior, se menciona que

las competencias ciudadanas permiten que cada persona contribuya a la convivencia pacífica, participe responsable y constructivamente en los procesos democráticos y respete y valore la pluralidad y las diferencias, tanto en su entorno cercano, como en su comunidad, en su país o en otros países (Ministerio de Educación Nacional, 2018, pág. 8)

Como señala Enrique Chauv (2005), quien ha sido el teórico que diseñó el marco conceptual de este modelo, las competencias ciudadanas se configuran en torno a cinco tipos de competencias: los conocimientos, las cognitivas, las emocionales, las comunicativas y las integradoras. En primer lugar, las competencias relacionadas al conocimiento “se refieren a la información que los estudiantes deben saber y comprender acerca del ejercicio de la ciudadanía” (Ministerio de Educación Nacional, 2013, pág. 12).

El estudiante conoce y asume la importancia de los elementos teóricos de los derechos humanos, así como los medios y mecanismos que se encuentran en la legislación nacional para la promoción y defensa de ellos. Adicionalmente, conoce sobre los requerimientos en la resolución de conflictos, las organizaciones económicas y políticas inmersas en los procesos de paz, los elementos constitutivos de la identidad, entre otros.

En segundo lugar, en cuanto a las competencias cognitivas, estas se refieren a la capacidad para realizar diversos procesos mentales, fundamentales en el ejercicio ciudadano. Por ejemplo, la habilidad para identificar las distintas consecuencias que podría tener una decisión, la capacidad para ver la misma situación desde el punto de vista de las personas involucradas, y las capacidades de reflexión y análisis crítico, entre otras. (Ministerio de Educación Nacional, 2013, pág. 12).

Las competencias de conocimiento y las cognitivas se complementan. La comprensión de los elementos teóricos permite que el joven desarrolle una actitud reflexiva y crítica frente a las situaciones que se le presente en su contexto cercano, para tomar posición frente a los acontecimientos y sucesos de su país y del mundo. Así, asume su papel como sujeto político y contribuye a los procesos democráticos desde una postura reflexiva y no desde un interés económico, tal como se ha visto reflejado en procesos electorales de generaciones pasadas.

Dentro del conjunto de competencias cognitivas, quizá la más relevante en la educación para la paz es la del pensamiento crítico. En líneas generales, esta competencia se refiere a la capacidad que tiene una persona de cuestionar las creencias propias y ajenas a partir de evidencias y argumentos que son razonables. Según Chaux la persona que tiene pensamiento crítico, puede, cuestionar creencias y valores sociales, y tomar distancia frente a ellos. Esto es particularmente útil para el cuestionamiento de prejuicios y estereotipos que puedan ser muy comunes en la sociedad, tanto en el pasado como en el presente, lo cual es central en temas como diversidad e identidad, o memoria histórica y reconciliación.” (Ministerio de Educación Nacional, 2018, pág. 53).

Como se sugiere en este pasaje, la competencia de pensamiento crítico es esencial en la construcción de una cultura de la paz, ya que al cuestionarse sobre su actuar frente a

determinados prejuicios, el joven promoverá cambios y podrá generar un trato diferente entre sus compañeros, cimentado en la dignidad humana y el respeto.

Otra de las competencias cognitivas, que es importante para la construcción de la cultura de la paz, es de buscar alternativas, soluciones diferentes y creativas para resolver los inconvenientes o problemas en que se encuentre inmerso⁷⁴. Como vimos en el primer capítulo, para Galtung (1990) una competencia como esta es clave en la búsqueda de una paz positiva⁷⁵. La capacidad de encontrar alternativas le permite al estudiante tomar conciencia de su actuar con las demás personas y con el medio ambiente, lo que le facilita elegir sus acciones de manera responsable desde el autocuidado y el cuidado del otro, elementos desarrollados en el enfoque de la ética del cuidado y la empatía expuestos en el segundo capítulo.

La tercera competencia se refiere al manejo de las emociones en las relaciones consigo mismo y con los otros, y a sentimientos morales⁷⁶ como la empatía y la compasión. Las competencias emocionales se centran en un saber sentir que incluye la expresión de las emociones y las reacciones emocionales generadas por las actitudes de los otros. Entre las competencias emocionales más importantes en este modelo esta “la capacidad de reconocer los propios sentimientos y tener empatía, es decir, sentir lo que otros sienten, por ejemplo, su dolor o rabia” (Ministerio de Educación Nacional, 2004, pág. 13).

Dentro de las competencias emocionales se encuentra la capacidad de identificar y manejar las emociones propias. Si los jóvenes no aprenden a controlar sus emociones, sus actitudes reforzarían la cultura de la violencia. El autoconocimiento y la autorregulación le

⁷⁴ Sobre este aspecto se puede retomar los planteamientos de John Paul Lederach expuestos en su obra *la Imaginación moral*, Editorial Bakeaz. Centro Documentación Estudios para la Paz

⁷⁵ Por ejemplo, en iniciativas de participación ciudadana, es más probable que puedan encontrar alternativas de acción en las que todas las partes involucradas estén de acuerdo si se cuenta con la capacidad para generar creativamente muchas opciones. Así mismo, en situaciones de conflicto interpersonal o intergrupales, es más probable que se logren acuerdos que favorezcan a todas las partes involucradas si las partes son capaces de imaginarse muchas posibles opciones de resolución. (Ministerio de Educación Nacional, 2018, pág. 53)

⁷⁶ Siguiendo a Peter Strawson, los sentimientos morales son aquellas actitudes reactivas de carácter afectivo que tienen las personas o agentes morales y que responden a situaciones donde hay intereses morales en juego. Ver, Strawson, Peter, *Libertad y resentimiento*, Madrid, Paidós, 1995, pp. 53-55.

permiten al estudiante saber cómo reaccionar y cómo contralarse frente a determinadas situaciones que le afectan emocionalmente. Al conocerlas y manejarlas, el estudiante gana autocontrol y responsabilidad al tomar decisiones. Aquí es relevante destacar que el autoconocimiento y el conocimiento de la persona en el plano físico y emocional permite generar límites a las emociones, aspecto que se adquiere cuando se implementa el cuidado por sí mismo, retomando a los postulados de Nel Noddings (2003).

El cuarto tipo de competencias son las comunicativas. Estas son fundamentales para la convivencia pues muestran cómo a través del lenguaje se relacionan los jóvenes entre sí y con los miembros de la comunidad. Así, de acuerdo con el MEN, estas competencias

se refieren a aquellas habilidades necesarias para establecer un diálogo constructivo con las otras personas. Una de las competencias comunicativas centrales es la capacidad para escuchar, especialmente de escuchar activamente. La escucha activa se refiere a la capacidad para escuchar y, al mismo tiempo, hacerle saber a la otra persona que está siendo escuchada (Ministerio de Educación Nacional, 2018, pág. 54).

De lo dicho antes, es claro que la escucha activa es fundamental en la educación para la paz. Uno de los aspectos que se ha observado en los conflictos que ha sufrido Colombia, durante los últimos tiempos, es la ausencia de la escucha activa entre las partes en conflicto. Es fundamental que los jóvenes sean competentes en este tipo de escucha, pues al expresarse y comprender las demandas del otro, pueden buscar alternativas novedosas para las situaciones que se les presenten. Al carecer de esta competencia se limitará su aporte a soluciones que pueden no estar alineadas en términos de la equidad.

Otra habilidad que se desprende de las competencias comunicativas es la asertividad, entendida como “la capacidad para defender derechos propios o derechos de otros de maneras claras, firmes y sin agresión”. (Ministerio de Educación Nacional, pág. 54, 2018). Al expresarse

de forma asertiva, el joven puede garantizar que sus opiniones tengan mayor receptividad y obtengan resultados favorables para él, para la comunidad a la que pertenece y para quienes no conoce.

Por último, están las competencias integradoras, las cuales “se refieren a ese nivel más amplio que, en la práctica, articulan los conocimientos, las actitudes y las competencias cognitivas, emocionales o comunicativas (Ministerio de Educación Nacional, 2018, pág. 55)

Entre este tipo de competencias se encuentra el trabajo en equipo y la resolución de conflictos. Con respecto a esta última, Chaux señala que

las competencias integradoras articulan, en la acción misma, todas las demás. Por ejemplo, la capacidad para manejar conflictos pacífica y constructivamente, que es una competencia integradora, requiere de ciertos conocimientos sobre las dinámicas de los conflictos, de algunas capacidades cognitivas como la habilidad para generar ideas y opciones creativas ante una situación de conflicto, de competencias emocionales como la autorregulación de la rabia, y de ciertas competencias comunicativas como la capacidad para transmitir asertivamente los propios intereses. (Ministerio de Educación Nacional, pág. 13)

De lo dicho anteriormente, se puede observar, en líneas generales, que las competencias ciudadanas encierran elementos de los enfoques de derechos humanos, de la ética del cuidado y de la empatía, que dan las bases de una educación para la paz. Sin embargo, en el aula de clase continúa generándose una primacía del conocimiento sobre la experiencia, siendo lo primero lo que determina el nivel en que debería encontrarse el estudiante, en la propuesta de educación para la paz desde el enfoque de las víctimas, las competencias ciudadanas serán un eje fundamental en el proceso de aprendizaje de los niños y jóvenes.

2.3. Componentes de las Orientaciones para la Cátedra de Paz

En las orientaciones se organizan las temáticas enunciadas en el decreto en las siguientes seis categorías:

1. Convivencia pacífica: a) resolución pacífica de conflictos; b) prevención del acoso escolar.
2. Participación ciudadana: a) participación política; b) proyectos de impacto social.
3. Diversidad e identidad: a) diversidad y pluralidad; b) protección de las riquezas culturales de la nación.
4. Memoria histórica y reconciliación: a) memoria histórica; b) historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales.
5. Desarrollo sostenible: a) uso sostenible de los recursos naturales; b) protección de los recursos naturales de la nación.
6. Ética, cuidado y decisiones: a) justicia y derechos humanos; b) dilemas morales y; c) proyectos de vida y prevención de riesgos. (Ministerio de Educación Nacional, 2018, pág. 15)

A continuación, se describirán brevemente lo que contiene cada categoría a partir de lo mencionado por el MEN (2018):

1. La convivencia pacífica tiene como base la concepción de que en la sociedad hay conflictos y que estos no son malos, sino que pueden ser la oportunidad para que se generen transformaciones en la vida social. En la escuela se tiene como propósito fomentar un ambiente de convivencia en el que se brinde protección a los estudiantes, a través de mecanismos de resolución de conflictos que surjan al interior de la comunidad. Es indispensable que los estudiantes adquieran ciertas habilidades como, por ejemplo, la búsqueda de opciones diferentes a la violencia, así como el conocimiento y manejo de las emociones, que los lleven a asumir una actitud

empática con los compañeros que sean afectados por la violencia escolar. Lo anterior facilita que los implicados asuman una actitud crítica, que promueva el respeto de los derechos humanos.

En la propuesta se considera que, para la resolución de los conflictos, es importante desarrollar en los estudiantes la escucha activa. Esta habilidad, que es una de las competencias comunicativas, ayuda a generar sentimientos de empatía y solidaridad entre los miembros de la comunidad educativa.

Además de la escucha activa, en este componente se contempla el desarrollo de las competencias cognitivas que le dan las bases teóricas a los jóvenes para dar a conocer su posición y asumir una actitud proactiva. Estas competencias, junto con las competencias integradoras, que son el compendio o síntesis de las competencias cognitivas, comunicativas y emocionales, proporcionan a los educadores las herramientas necesarias para promover la convivencia pacífica ⁷⁷.

2. La participación ciudadana, al igual que la anterior, también se encuentra relacionada en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas⁷⁸. Tal como se mencionó en el apartado anterior, los escenarios en los que se protejan los derechos humanos y se decida desde la equidad, buscan contribuir al desarrollo de una sociedad justa. La formación del educando en la participación, en la toma de decisiones y en la construcción de un proyecto de vida conjuntos con el estudiante, es el camino para formar ciudadanos gestores del cambio de la sociedad. En la participación ciudadana se encuentran los subtemas de participación política y la construcción de proyectos de

⁷⁷ “Las competencias integradoras articulan, en la acción misma, todas las demás. Por ejemplo, la capacidad para manejar conflictos pacífica y constructivamente, que es una competencia integradora, requiere de ciertos conocimientos sobre las dinámicas de los conflictos, de algunas capacidades cognitivas como la habilidad para generar ideas y opciones creativas ante una situación de conflicto, de competencias emocionales como la autorregulación de la rabia, y de ciertas competencias comunicativas como la capacidad para transmitir asertivamente los propios intereses.” (Ministerio de Educación Nacional, 2004, pág. 13)

⁷⁸ Participación y Responsabilidad Democrática de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (Ministerio de Educación Nacional, 2004)

impacto social. La primera se configura en el gobierno escolar y en los demás órganos de participación en la institución educativa. En relación con los proyectos sociales, estos se desarrollan en los proyectos transversales que se trabajan en la institución, encaminados a fomentar el liderazgo de los jóvenes. Es claro que, en estos dos temas, lo que se desarrollan son las competencias ciudadanas.

3. La diversidad y la identidad. En esta categoría se desarrollan, sobre todo, las competencias emocionales, principalmente la empatía, la identificación y el manejo de las emociones propias.
4. La memoria histórica es una categoría fundamental para la construcción de una cultura de la paz. Las competencias esenciales en esta categoría son las integradoras (conocimientos, cognitivas, emocionales y comunicativas). En la siguiente sección se retomará esta categoría.

Las categorías 3 y 4 se ampliarán en la sección en donde se expone la propuesta de la cátedra de la paz desde el enfoque de las víctimas.

5. El desarrollo sostenible busca que los jóvenes tomen conciencia del medio ambiente y de las consecuencias que ha generado el uso irresponsable que el ser humano ha hecho de la naturaleza, afectando la biodiversidad y arriesgando el sustento de las generaciones futuras. Al poner como centro de la educación el cuidado de los seres vivos, se busca que los jóvenes adquieran habilidades relacionadas con la protección del medio ambiente y la mitigación de aquellas acciones que atenten contra el ecosistema, como la contaminación, el calentamiento global, el agotamiento de recursos renovables, entre otros. Las competencias que se trabajan en esta categoría son las integradoras.

6. En cuanto a la ética, el cuidado y las decisiones, se evidencia que el desarrollo de las capacidades de cuidar y la deliberación ética son para el MEN consideradas fundamentales en la formación del estudiante, pues estas le permiten tomar mejores decisiones y tener relaciones más enriquecedoras con los otros. Como vimos en el capítulo anterior, es claro que la educación para la paz debe apuntar al desarrollo de estas dos capacidades y, es por ello que se puede decir que este tipo de educación tiene un carácter ético. En esta categoría, se asume que la formación en la toma de decisiones debe estar direccionada hacia una ética del cuidado, en donde el joven sea consiente del cuidado de sí mismo, el cuidado por las relaciones en el círculo cercano, el cuidado por los extranjeros y los otros distantes, el cuidado por los animales, las plantas y la tierra, además del cuidado por el mundo fabricado por el ser humano y el cuidado por las ideas⁷⁹.

De nuevo, cabe resaltar la idea de que las perspectivas de la ética del cuidado y de los derechos humanos permiten que los jóvenes asuman una posición crítica y reflexiva como miembros activos de una sociedad. Para lograr lo anterior es primordial adquirir las competencias integradoras y democráticas, para tomar decisiones desde una acción deliberativa.

Los componentes de las orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz son fundamentos teóricos de gran relevancia en la construcción de la educación para la paz, en las instituciones públicas y privadas. Cada una de las categorías da origen a un proyecto educativo en el cual se forma al joven en las competencias que le permiten contribuir a la creación y al fortalecimiento de una cultura de la paz. Al seleccionarse una o en su defecto dos

⁷⁹ En cualquier caso, es fundamental que la formación pueda ayudarle a los estudiantes a estar preparados para tomar estas decisiones buscando el cuidado de sí mismo y de las demás personas, así como del medio ambiente (Mesa et al., 2005; Noddings, 1992). Así mismo, los procesos de orientación sociovocacional pueden ayudar a que los estudiantes logren tomar decisiones informadas, racionales y autónomas, en momentos cruciales de sus vidas, que articulen sus intereses y capacidades con las oportunidades de sus contextos. (Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, 2018, pág. 27)

categorías, como exige la norma, deben tener como eje transversal los postulados de la ética del cuidado, la empatía y la aprehensión de los derechos humanos.

Sin embargo, es notable que en la revisión de los documentos oficiales casi no se encontraron referencias directas a un actor fundamental: la víctima. Tal como se analizó en el primero capítulo, este actor ha sufrido el flagelo de la violencia y el daño moral. Si bien, en las orientaciones a la implementación de la cátedra de paz, sí se habla de las víctimas, no se les otorga el rol de actor central en el proceso educativo. Pero como bien lo muestra Etxeberria, las víctimas deben estar presentes en la educación para la paz como agentes pedagógicos, porque a partir de ellas se puede construir de una manera más justa una cultura de la paz donde se vivencien la dignidad humana, los derechos humanos, la equidad y la solidaridad.

Para terminar esta sección, se puede concluir que las Orientaciones son un buen punto de partida conceptual para que se de en Colombia una Educación para la paz que sea eficaz con respecto a la construcción de una cultura democrática. Sin embargo, considero que, en la aplicación de estas Orientaciones, se debe dar un mayor peso tanto a las víctimas como a las comunidades concretas donde operan las instituciones educativas. En la siguiente sección, se desarrollará brevemente como se haría la construcción de educación de paz para el caso colombiano teniendo como prioridad a las víctimas.

2.4. Cátedra de la paz desde el enfoque de las víctimas

En la sección precedente se señaló que las orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz permiten que cada institución educativa cree su propia cátedra teniendo en cuenta que su punto de partida es la singularidad de la comunidad educativa. Desde este principio, se presentan los elementos principales de una propuesta teórica de la cátedra de la paz,

desde el enfoque de las víctimas⁸⁰. Este enfoque se desarrolló con mayor profundidad en el capítulo segundo del presente trabajo.

En las Orientaciones, las víctimas no tienen un papel central en el proceso pedagógico. Lo que aquí se sugiere es darles un protagonismo clave en la enseñanza, siendo agentes pedagógicos activos. Para Etxeberria, la presencia de las víctimas posibilita, además, el reconocimiento efectivo y eficaz al que tienen derecho. En la labor educativa se potencia este reconocimiento, lo cual es valioso para ellas. Esta sección se subdividirá en dos partes. En la primera, se presenta la propuesta de la cátedra de la paz desde el enfoque de las víctimas, indicando las categorías en que se puede desarrollar. Cabe anotar que, aunque esta propuesta es viable en todos los ejes, los seleccionados tienen una mayor pertinencia e incidencia para trabajar este enfoque. En la segunda parte, se retoman someramente los riesgos que se corren al asumir este enfoque.

3. Propuesta desde el enfoque de las víctimas

La cátedra de la paz, desde este enfoque, tiene dos ejes fundamentales que se detallarán más adelante. Estos van dirigidos a las instituciones de educación básica y media y deben aplicarse desde el primer grado de la primaria hasta el último grado del bachillerato, anclándose en las áreas que integran el currículo de la institución. Los ejes de la propuesta son: a) memoria histórica y reconciliación; b) diversidad e identidad transversalizado por la ética del cuidado, la empatía y los derechos humanos.

- a. El papel de la memoria es determinante en la construcción de una identidad inclusiva, así como de una sociedad participativa, deliberativa y generadora de justicia social. A partir

⁸⁰ La Educación para la paz reconfigurada. La perspectiva de las víctimas. Xabier Etxeberria.

de la memoria histórica, el estudiante va a conocer la historia⁸¹ de su país, de manera que tenga elementos de juicio para tener una comprensión de la complejidad de la sociedad colombiana. En esta categoría se basan los elementos idóneos para desarrollar el enfoque de las víctimas⁸². En principio, la enseñanza de la memoria histórica presenta una serie de caminos, variables y vertientes para acceder a su conocimiento, comprensión, análisis, reflexión y crítica, lo que permite reconstruir el tejido social y generar la necesidad de una cultura de la paz.

Uno de estos caminos es el de las víctimas. Asumir este camino es darles un reconocimiento a las víctimas de la violencia a partir de su visibilización en los salones de clase como agentes pedagógicos, lo cual permitirá el diálogo con los diferentes actores educativos. Lo anterior ayuda a que los estudiantes se vean motivados a buscar alternativas diferentes a la violencia para resolver el conflicto.

La narrativa de las víctimas⁸³ puede presentarse de dos maneras, la primera, con la presencia física de ellas, a partir de la cual se establece una comunicación directa y, la segunda, con testimonios en libros, grabaciones (sonido y/o vídeo). Por un lado, la presencia física de las víctimas permite un proceso pedagógico dialógico en donde se dan una receptividad activa entre los dialogantes, al igual que el reconocimiento y solidaridad con la persona que comparte su historia. Por otro lado, los testimonios no presenciales son

⁸¹ Esta perspectiva también ayuda a comprender los engranajes de la historia que pueden sostener violencias y guerras, y el rol que personas comunes y corrientes pueden llegar a cumplir si se dejan llevar por estos engranajes (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015a). Finalmente, un proceso de construcción de memoria histórica que la relacione con el presente facilita que los estudiantes puedan, con el apoyo de los docentes, proponer e implementar iniciativas que busquen generar cambios en sus contextos, de manera que se asuman a sí mismos como ciudadanos activos frente a sus realidades. (Ministerio de Educación Nacional, 2018, pág. 23)

⁸² En la construcción de memoria histórica es fundamental reconocer y hacer públicas las voces de las víctimas como estrategia para la resistencia activa con el fin de evitar la impunidad y el olvido. En este contexto, la idea de víctima se constituiría en eje vertebrador y motor de cambio. Los procesos y talleres de memoria histórica usan el concepto de víctima como herramienta de fortalecimiento. Parte de la tarea de la reconstrucción de memoria histórica es comprender, en un sentido ampliado, todas las afectaciones que produce el conflicto armado y asumir el inmenso grupo de personas que son parte de esta historia, asegurando siempre la confidencialidad de los testimonios directos. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, pág. 35)

⁸³ Sintetizando todo lo precedente, el momento inicial, comunicativamente asimétrico, es, pues, la exposición/escucha del relato, que pone en movimiento una intensa relación integral, con marcada implicación de la afectividad, entre la víctima y quienes escuchan. Pues bien, el segundo momento, ya con una presencia más explícita de la argumentación, aunque sin arrinconar la dimensión sentimental, viene a continuación con el diálogo. (Etxeberria, 2013, pág. 283)

esenciales en el proceso pedagógico porque permiten reconstruir la historia de las personas y de la comunidad que relata los testimonios. Esto genera procesos de interpretación, argumentación y deliberación entre los estudiantes y favorece la formación de un pensamiento crítico.

En ese contexto, las víctimas, como sujetos activos en la cátedra de la paz, generan el compromiso de construir puentes con la comunidad educativa, lo que puede ayudar a modificar conductas violentas en la escuela, en el hogar y en otros contextos. Así, se nutren procesos de reconciliación⁸⁴, entendida como la construcción de relaciones partiendo de los principios de la ética del cuidado. Con la presencia física de la víctima, los estudiantes pueden experimentar de primera mano, lo que significa el daño para la persona que lo ha sufrido; esta experiencia contribuye a que se desarrolle en los estudiantes un sentimiento de empatía o de comprensión (en los términos Stole) hacia las víctimas.

- b. La diversidad e identidad transversalizadas por la ética del cuidado, la empatía y los derechos humanos. Colombia se caracteriza por tener una diversidad medioambiental, además de ser un país multicultural, pero, irónicamente, también es una sociedad excluyente en la que hay territorios abandonados donde se ha dado la violencia directa y la estructural. En esta categoría se busca formar al estudiante a partir de la inclusión, por ello se contemplan asuntos relacionados con la ética del cuidado como la promoción del encuentro entre los miembros de la comunidad educativa bajo los parámetros de los centros de cuidado y la realización de actividades vivenciales por parte de los estudiantes,

⁸⁴ No se trata de un proceso que involucre solamente a los que sufrieron de manera directa y a quienes causaron el sufrimiento, así estos sean los actores centrales... Hay también un elemento que abarca a toda la comunidad y exige el cuestionamiento de las actitudes, los prejuicios y los estereotipos negativos que todos desarrollamos respecto del "enemigo" Incluso aquellos que han sufrido o que se han beneficiado poco del pasado absorben las creencias de su comunidad y su cultura, y esas creencias tienen el poder de bloquear el proceso de reconciliación si no se abordan directamente (Bloomfield, Hernández Barreto, & Angulo Novoa, 2015, pág. 15)

dirigidas a la protección del medio ambiente y la recuperación de las tradiciones. Con estos encuentros y actividades se busca que los estudiantes tengan una mejor comprensión de conceptos como la diversidad, la pluralidad y la protección de las riquezas culturales de la nación. La diversidad y la identidad se relacionan directamente con la categoría de memoria histórica. La escuela puede ser un espacio apropiado para que los niños y jóvenes construyan sus identidades, es decir, maneras de concebirse y actuar, que sean más abiertas al otro y respetuosas a la diferencia. Para ello es precisa la versión que dan las víctimas sobre el pasado reciente, pues les muestra que, por un lado, la historia del país no es simplemente la de los héroes, sino que está llena de injusticias, por otro lado, la historia de vida de la víctima y lo que ha hecho para sobrevivir, les da a los estudiantes un ejemplo, de que, a pesar de las adversidades, se puede construir un proyecto de vida valioso.

Como ya se ha señalado en varias ocasiones, el territorio colombiano presenta un alto porcentaje de víctimas generado por la violencia directa, estructural y cultura. El asumir la formación de la paz desde la diversidad de la narrativa de las víctimas genera en el joven pensar en el otro desde la dignidad humana⁸⁵ y los derechos humanos. Además, le permite reconocerse como parte de una comunidad incluyente y adquirir un sentido de pertenencia.

La cátedra de la paz desde el enfoque de las víctimas integra a los derechos humanos como parte constitutiva de la visión de la realidad social. Conocer la vivencia de las víctimas le ayuda al joven a comprender el andamiaje de la violencia transgresora de la dignidad humana, a

⁸⁵ El referente de la dignidad humana no solo nos permite definir los grupos humanos discriminados y violentados en lo más básico. Nos ayuda también a que descubramos las principales dinámicas de la violencia, que se presentan como relevantes mecanismos de la negación de la dignidad. Si somos sujetos de dignidad, decíamos, como valor en sí, fin en sí, merecemos respeto. Cuando no se nos trata así, se nos violenta; cuando no tratamos así a los otros, les violentamos. (Etxeberria , 2013, pág. 137)

crear una conciencia de respeto por los derechos humanos, a reflexionar y a asumir una posición deliberativa frente a la protección de los derechos transgredidos a las víctimas y a su comunidad.

A su vez, como vimos, esta perspectiva integra la concepción de la ética del cuidado y de la empatía, ya que la cultura de la violencia se erradica al construir relaciones de cuidado en donde prime la protección, la ayuda, la solidaridad y la comprensión del otro, aunque no pertenezca al círculo cercano. Llevando a la práctica los postulados de Noddings y creando esta red desde la cátedra de la paz, se comienzan a generar las bases de una cultura de la paz desde las visiones de paz positiva de Galtung.

Las competencias que se deben desarrollar los estudiantes durante todo este proceso son las competencias cognitivas, las emocionales, y las comunicativas. En adición, este enfoque permite a la comunidad educativa comprender la responsabilidad moral y el deber que se tiene con las víctimas. Por ende, la cátedra de la paz desde el enfoque de las víctimas puede generar un espacio para que se le haga justicia a las víctimas, en la medida en que, a través de este, ellas son reconocidas como personas que merecen respeto y consideración. De esta forma se estaría contribuyendo a la justicia que ellas exigen y a la comprensión de su verdad.

3.1. Posibles riesgos en la propuesta desde el enfoque de las víctimas

La propuesta de la educación para la paz desde el enfoque de las víctimas que aquí se defiende es importante porque brinda elementos que con el transcurso del tiempo pueden ayudar a transformar la cultura de la violencia. Al trabajar este enfoque en las escuelas es necesario conocer y respetar las dinámicas que se puedan dar durante su implementación y que pueden afectar a los actores del proceso pedagógico: la comunidad educativa y las víctimas. Es necesario

planificar y organizar cada una de las etapas que conlleva este proceso para que no se desconfiguren los propósitos educativos y se propenda siempre por una postura justa para las víctimas.

De no darse una planificación se pueden presentar riesgos en su desarrollo, truncando la finalidad de esta propuesta. En concreto, hay cuatro riesgos⁸⁶: el primero es que si hay una presencia física de la víctima, el ejercicio que ella haga en el aula pueda ser traumático, es decir, la persona que sufrió el daño moral revive con intensidad los acontecimientos que lo generaron, su dolor se hace patente y se manifiesta su malestar de estar rindiendo el testimonio y lo expresa a través del llanto o rabia hacia las personas que lo están escuchando.

El segundo, es que los testimonios y la manera cómo estos se cuenten justifiquen la venganza y con ello la violencia. Los testimonios en donde se vislumbre el deseo de cometer daño a las personas que generaron el sufrimiento a la víctima o a sus familiares, situación que incidiría en que los jóvenes asuman una posición frente al relato que se les está presentando y no la finalidad que se persigue al tener a la víctima como agente pedagógico. El tercero es que el auditorio no esté preparado para escuchar activamente a las víctimas, lo cual puede conllevar a que se hagan preguntas que lastimen a la víctima. Este riesgo surge cuando no se ha realizado una planeación y un trabajo previo con los jóvenes. Se presenta cuando los jóvenes adquieren actitudes displicentes que no les interesa el relato o asumen postura de incredulidad o de burla dando origen a preguntas encaminadas a endilgarle la responsabilidad por lo el daño sufrido.

⁸⁶ El testimonio en la Memoria ocurre en una relación tensa que solo es posible cuando el acontecimiento, el narrador y el escucha están afinados, es decir, se mantienen en un cierto equilibrio. Solo ese equilibrio puede producir su propósito: manifestar y darle a conocer a alguien el modo en que ocurrió el acontecimiento y a aquellos a quienes afectó. Cada vez que se rompe esa relación triádica que mantiene al testimonio en movimiento el testimonio se convierte en un indecible, la experiencia se asume como imposible, el sujeto se torna problemático y el auditorio sordo, vale decir, desconfiado. No obstante, en los diversos escenarios en los que se manifiesta el testimonio —en la Historia, la Justicia o la Literatura—, ese equilibrio siempre está roto, es más, esa falta de equilibrio lo constituye como tal para cumplir el propósito para el cual ha sido citado por cada una de estas disciplinas. (Sánchez Gómez, 2018)

El cuarto riesgo es quedarse en la parte emotiva del discurso y que no se contextualice, ni reflexione sobre cómo sucedieron los hechos. Este riesgo puede surgir en algunos casos cuando la intervención de la víctima se da en el cumplimiento de una actividad relacionada a una conmemoración; a manera de ejemplo, en un acto protocolario se expresan palabras de reconocimiento (discurso, reflexiones de apoyo, etc.) o material (recolección de insumos para la organización o comunidad a la que pertenece) por parte de las personas con las que compartió sus experiencias traumáticas.

Para hacer frente a estos riesgos, es necesario que el docente y la institución educativa trabajen en garantizar cuatro acciones: la primera, en el caso de la presencia física de la víctima, es necesario que ella esté preparada psicológicamente para estar en el aula. Esta preparación se refiere a que ella haya tenido un acompañamiento psicológico en el proceso de duelo. En este sentido, no se debe llevar cualquier víctima a la clase, sino solo a aquellas que emocionalmente en disposición a participar.

La segunda, es escoger cuidadosamente el testimonio. En principio se deben buscar relatos que al mismo tiempo que no justifiquen la venganza, le muestren al estudiante lo que significa la injusticia. En este aspecto, Etxeberria ha puntualizado que

no cualquier víctima está llamada a intervenir en el aula, no cualquier testimonio de víctima objetivado en un documento es conveniente para esta tarea educativa (pueden encontrar su lugar en otros espacios sociales de intervención o no sentirse llamadas a una presencia pública). Pero las que pueden intervenir como educadoras cumplen una función decisiva de cara a una educación que persigue el horizonte de paz. (Etxeberria X. , 2013, pág. 81)

De acuerdo con este autor, es necesario que el docente que se comprometa con este enfoque haga una revisión exhaustiva de todo el material documental y no documental de las

víctimas (testimonios, audios, videos, etc.), previamente, para no ir en contravía de los objetivos de la educación para la paz.

En la revisión de los testimonios se debe tener en cuenta y conocer la posición antagónica de las víctimas y quienes observaron la vulneración de los derechos fundamentales, sin ser parte de la confrontación que se estaba dando, es decir, los victimarios⁸⁷ y los espectadores. Los victimarios son las personas que han infringido el daño moral a las víctimas. En ocasiones, el victimario también ha sido víctima en un momento dado. Los espectadores en ocasiones tienden a avalar las acciones violentas observadas y generar prejuicios que afectan la dignidad de las personas.

Los testimonios de los victimarios y los testigos se convierten en un recurso pedagógico que permite desarrollar en los estudiantes la capacidad de discernimiento respecto a las categorías morales de inocencia y venganza. Siendo esta última categoría uno de los componentes que ha desencadenado la violencia en todas sus formas en el territorio colombiano. Realizar esta labor pedagógica permite que los jóvenes comprendan las diferentes posiciones asumidas por las personas involucradas en el testimonio de las víctimas. Así, podrán asumir una posición reflexiva y crítica frente a su actuar en la resolución de un conflicto.

La tercera acción consiste en preparar al estudiante para que, en su encuentro con la víctima, esté dispuesto a escuchar. Lo anterior implica hacer actividades previas como, por ejemplo, lecturas sobre el conflicto, un entrenamiento para saber cómo preguntar a las víctimas de manera cuidadosa, así como alejarlos de la burla y de las expresiones desobligantes. Esta preparación se relaciona con el ambiente de clase, en el cual los estudiantes y docentes deben

⁸⁷ La figura del victimario-víctima está íntimamente vinculada a dos categorías morales: la inocencia y la venganza. A la primera, pues lo que caracteriza a la víctima es la inocencia (como al victimario la culpabilidad), y si hay dificultades en reconocer como víctima al terrorista a su vez damnificado por el terror, es porque se dice que no es propiamente inocente. La venganza, por su parte, es también importante, pues constituye el gozne de transición, el aspecto que hace que una víctima pueda adquirir el rango de victimario, al ejercerla, o que el victimario pueda ser considerado víctima, al padecerla. (Bilbao Alberdi, 2009, pág. 11)

interactuar en un clima de respeto y confianza, sobre todo cuando se dé la intervención directa o indirecta de las víctimas en el proceso pedagógico. En otras palabras, se debe ante todo crear un clima emocional positivo, en donde se evidencie el bienestar físico y emocional de las personas que intervienen en el proceso pedagógico. Los agentes pedagógicos deben mostrar que se interesan y se preocupan por el otro y que existe una conexión mutua⁸⁸.

La cuarta acción es tener, después del encuentro o de la discusión del testimonio, un espacio de reflexión en el que los estudiantes dialoguen sobre la experiencia que han tenido. Este diálogo, que debe estar caracterizado por una escucha activa, permite que los jóvenes expongan su sentir. Al hacerlo, se comprende la posición del estudiante frente al trabajo desarrollado y, a partir de estas intervenciones, los demás compañeros pueden reflexionar sobre el asunto y asumir una postura. Lo anterior teniendo en cuenta la orientación del docente para la consecución del propósito establecido. Es importante darle la palabra a los estudiantes que no intervienen sin forzarlos. Esto implica que debe existir un vínculo de confianza explícita en la forma de relacionar a los estudiantes con los conceptos y solicitar sus puntos de vista de forma cuidadosa.

A manera de síntesis la construcción de la propuesta de la cátedra de la paz desde el enfoque de las víctimas, teniendo como ejes transversales los derechos humanos, la ética del cuidado y la empatía harán parte de los cimientos que modifiquen los aspectos culturales de la violencia desde la escuela. Este no es un proceso fácil e inmediato, sino que implica un trabajo generacional. Por ello es necesario dar inicio lo antes posible, pensando en la singularidad y en el cuidado de cada uno los miembros de la comunidad, en donde la resolución de conflictos surja del diálogo y de la equidad (justicia social).

⁸⁸ Un ambiente de aula caracterizado por un clima emocional positivo es un ambiente con un alto nivel de cohesión, cuidado, inclusión y cooperación. En el aula de clase, la cohesión entre los estudiantes se puede ver como el nivel de conexión, integración y unión entre ellos. Esto promueve la calidad de las relaciones, ya que este vínculo cercano entre estudiantes puede incrementar su sentido de pertenencia al grupo y, en general, un mayor sentido de comunidad. (Ministerio de Educación Nacional, 2018, pág. 33)

4. *Observación Final*

El Ministerio de Educación Nacional, desde hace un tiempo, cuenta con un colectivo de investigadores que están interesados en que las generaciones futuras modifiquen las desigualdades sociales y resuelvan de forma creativa los conflictos. De la misma manera como lo hace un pescador que desenreda su red, desde la tranquilidad, el cuidado, toma la precaución de no afectar a la red que le permite la consecución de sus propósitos, en el caso de la educación para la paz, se busca construir una sociedad en donde impere el respeto y la dignidad humana, sin excluir a ninguna persona que habite el territorio colombiano.

Este grupo de investigadores a nivel educativo han presentado una serie de propuestas en el campo de la educación para la paz, brindando elementos a los docentes para que los lleven a la práctica en sus salones y generar en los jóvenes cambios aptitudinales que permitan modificar la cultura de la violencia, que ha segado las aspiraciones de generaciones colombianas.

Las propuestas que han surgido y se retomaron en este trabajo tienen como propósito formar a los jóvenes en el respeto y reconocimiento del otro como un ser político. Pero las primeras propuestas no tienen como meta la educación para la paz, pues, aunque la incluyen como un componente, no se configura como el eje central. A partir de las competencias ciudadanas, se evidencia un aporte significativo en la consecución de la construcción de una sociedad deliberativa, democrática, e impregnada de justicia social, es así que en la formación del joven, debe primar el desarrollo de habilidades para que el estudiante participe, reflexione, asuma una posición crítica y presente propuesta mediadas por el diálogo y la creatividad. Pero aún continúa siendo una postura no fundamentada en la educación para la paz, sino en la formación de ciudadanos.

Con la promulgación de la ley y su decreto reglamentario de la cátedra de la paz en las instituciones educativas y, posteriormente, con las Orientaciones para la implementación de la cátedra emitidas por el MEN, se muestra explícitamente que el proceso de formación en educación para la paz debe ser un aspecto relevante en el currículo educativo, lo que lo aleja de convertirse en un componente de una determinada área de la enseñanza.

Un aspecto novedoso e importante, es la posibilidad que tienen las instituciones educativas de construir su cátedra desde la singularidad de la comunidad a la que pertenece. En las orientaciones se da el marco dentro del cual se puede construir la cátedra, pero, es la institución la que define cómo hacerlo. A partir de lo anterior se presentó la propuesta de la enseñanza de la cátedra de la paz desde el enfoque de las víctimas con los componentes de derechos humanos, ética del cuidado y empatía.

La cátedra de la paz desde el enfoque de las víctimas es una propuesta interesante que le permite a la comunidad educativa formarse desde una visión diferente a la tradicional. La víctima como agente pedagógico les posibilita a los jóvenes conocer la historia desde la realidad de aquellos que han sido excluidos por las instituciones y tener presente a un protagonista principal que no se ha tenido en cuenta en el contexto de la enseñanza y que se ha involucrado de manera indirecta en los procesos que han tenido el componente de la paz.

Al edificar la cátedra de la paz desde este enfoque, se tendría una doble finalidad. Una centrada en el proceso educativo, donde el joven durante su formación va adquiriendo habilidades de autocuidado, cuidado, empatía que le permitirán resolver sus conflictos desde una forma diferente a la violencia. La otra finalidad consiste en cumplir con la obligación de justicia que la sociedad debe cumplir en relación con las víctimas. Al dar a conocer los hechos que le acontecieron y dar su verdad de lo que le sucedió, a las víctimas se les brinda el espacio para ser escuchadas y para exigir públicamente sus derechos.

En este sentido, las víctimas fortalecerán sus demandas y su posicionamiento como sujetos de derechos en el marco de un ejercicio pedagógico que les da sentido de vida. Como se enuncio en el capítulo segundo, al retomarse las ideas de Gonzalo Sánchez (2008), en cierta medida se estaría cumpliendo con el deber que se tiene con las víctimas de Colombia.

Otro aspecto que es fundamental reiterar, son los riesgos que se pueden presentar y fueron enunciados en el último capítulo. Estos riesgos se pueden mitigar, siempre y cuando, exista un compromiso en la enseñanza de la educación para la paz desde el enfoque de la víctima por parte del docente, quien es quién lidera este proceso. Desarrollar esta propuesta requiere preparación y un convencimiento de que las generaciones futuras tienen derecho a vivir en una sociedad en donde se pueda llegar a una paz positiva. Es un trabajo arduo y debe ser consciente que no se verán resultados de forma inmediata, pero es viable que el trabajo en clase sobrepase los planteamientos teóricos desarrollados en este trabajo.

Referencias

- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., & Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 284-298.
- Arendt, H. (2005). *Sobre la violencia*. Madrid: Alianza.
- Ausubel, D. (22 de 05 de 2020). Obtenido de arnaldomartinez.net:
https://www.arnaldomartinez.net/docencia_universitaria/ausubel02.pdf
- Beltrán Gaos, M. (2004). *Corte IDH*. Recuperado el 23 de Abril de 2020, de <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r24457.pdf>
- Bericat, E. (2016). *La sociedad desde la sociología. Una introducción a la sociología general*. Sevilla: Tecnos
- Bilbao, G., & Etxeberria, X. (2005). *La presencia de las víctimas del terrorismo en la educación para la paz en el país Vasco*. Santa María, Bilbao, España: Bakeaz.
- Bilbao, G., & Etxeberria, X. (2005). *La presencia de las víctimas del terrorismo en la educación para la paz en el País Vasco*. Santa María, Bilbao: Bakeaz.
- Boulding, K. (1994). *Twelve Friendly quorrels with Johan*. Obtenido de <https://doi.org/002234337701400105>
- Cámara de Comercio de Bogotá. (s.f.). *Centro de arbitraje y Conciliación*. Recuperado el 26 de Febrero de 2020, de <https://www.centroarbitrajeconciliacion.com/Servicios/Convivencia-estudiantil/Que-es-el-programa-de-convivencia-escolar-HERMES>

- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2014). *Narrativas de vida y de memorias. Cuatro aproximaciones biográficas a la realidad social del país*. Bogotá: Dirección de Museo CNMH.
- Colegio Francisco de Paula Santander. (2019). *Manual de Convivencia*. Bogotá: Impresión Secretaría General - Imprenta Nacional.
- Comins Mingol, I. (2003). *La Ética del Cuidado como educación para la paz*. . Castellón: Universitat Jaume I.
- Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación -CNRR-. (2009). *Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir la memoria histórica*. Bogotá: Fotoletras S.A.
- Comité Internacional de la Cruz Roja. (4 de Marzo de 2020). *icr.org*. Recuperado el 7 de Abril de 2020, de <https://www.icrc.org/es/document/colombia-preocupaciones-del-conflicto-armado-y-la-violencia>
- Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s.f.). *Unesco*. Recuperado el 22 de Febrero de 2020, de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- DANE. (2018). *Dane.GOV*. Recuperado el 6 de Abril de 2020, de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida/pobreza-y-desigualdad/medida-de-pobreza-multidimensional-de-fuente-censal>
- De Greiff, P. (2007). La Obligación moral de recordar. En A. Chaparro, *Cultura, política y perdón* (págs. 160-175). Bogotá: Universidad del Rosario.
- Durán Núñez, D. (14 de Mayo de 2016). Secretaría de Gobierno de Bogotá culpa a Rosa Elvira Cely de su propio ataque. *El Espectador*.
- EL TIEMPO (22 de octubre de 2018) Cifras del conflicto armado en Colombia en los últimos 60 años. *ElTiempo.com*. Sección: Justicia
- Escámez Sánchez, J. (2004). La Educación para la Promoción de los Derechos Humanos de la Tercera Generación. *Encounters on Education*, 81-100.
- Etxeberria , X. (2013). *La construcción de la memoria social: el lugar de las víctimas*. Santiago, Chile: Colección Signos de la Memoria.
- Etxeberria Mauleon, X. (2010). Víctimas y memoria. *PAPELES de relaciones ecosociales y cambio global*, 57-65.

- Etxeberria, X. (11 de Noviembre de 1997). *DOCPLAYER*. Recuperado el 21 de Abril de 2020, de Hacia una Cultura de la Solidaridad: <https://docplayer.es/20561441-Hacia-una-cultura-de-la-solidaridad-xabier-etxeberria.html>
- Etxeberria, X. (2008). *La educación para la paz vertebrada por las víctimas*. Santa María, Bilbao, España: Bakeaz.
- Etxeberria, X. (2013). *La educación para la paz reconfigurada. La perspectiva de las víctimas*. Madrid: Bakeaz.
- Etxeberria, X. (2016). El reconocimiento ético de las víctimas de la violencia del mercado. *Pensamiento*, 1081-1101.
- Etxeberria, X. (2016). El Reconocimiento ético de las víctimas de la violencia del mercado. *Pensamiento*, 1081-1101.
- Fisas, V. (2011). *Educar para una Cultura de Paz*. Barcelona (España): Escola de Cultura de Pau.
- Fraguas Madurga, L. (2015). El concepto de derechos fundamentales y las generaciones de derechos. *Anuario del centro de la Universidad Nacional de educación a distancia en Calatayud*, 117-136.
- Galo, Alberdi (2009). Jane en medio del terror. La víctima inquietante figura del victimario-víctima. Santa María. Bakeaz.
- Galtung, J. (1985) *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara
- Galtung. (1985). Twenty-Five Years of Peace Research: Ten Challenges and some Response. *Journal of peace Research*, Vol. 2, N°2.
- Galtung, J. (1985). Twenty-five Years of Peace Research: Ten Challenges and some Response. *Journal of peace Research*, Vol 2 N°2.
- Galtung, J. (1990). *Violencia Cultural*. Bizkaia: Gernika.
- Galtung, J. (2009). La violencia: cultural, estructural y directa. *Dialnet*, 147-168.
- Galtung, J. (17 de SEptiembre de 2010). Me impresiona la idea de unos Estados Unidos de Latinoamerica. (D. Welle, Entrevistador)
- Galtung, J. (2014). La geopolítica de la educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz y a hacer algo al respecto. *Revista de Paz y Conflictos*, 9-18.
- Gilligan, C. (1986). *La Moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. . México: Fondo de Cultura Económica.

- Grimaldo Muchotrigo, M. (s.f.). *revistacultura*. Recuperado el 18 de Abril de 2020, de http://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU_21_1_la-teoria-de-l-kohlberg-una-explicacion-del-juicio-moral-desde-el-constructivismo.pdf
- Grupo de Memoria Histórica (2010) *Bojayá: la guerra sin límites*. Bogotá: Aguilar, Altea.
- Grupo de Memoria Histórica (2010) *La masacre de Bahía Portete. Mujeres Wayuu en la mira*. Bogotá: Taurus
- Grupo de Memoria Histórica. (2013). *¡BASTA YA! COLOMBIA: MEMORIAS DE GUERRA Y DIGNIDAD*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Jiménez Bautista, F. (2009). Hacia un paradigma pacífico: la paz neutra. . *Convergencia*, 141-190.
- Jiménez Bautista, F. (2014). Paz neutra: Una ilustración del concepto. *Revista de Paz y Conflicto*, 19-52.
- Justicia. (9 de Septiembre de 2007). Los violentólogos. *Semana*. Recuperado el 6 de Abril de 2020, de <https://www.semana.com/nacion/articulo/los-violentologos/88236-3>
- Kant, I. (2012) *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. Madrid: Alianza
- La República. (9 de Mayo de 2015). Ganadores y perdedores del acuerdo de paz. *LR La República*.
- La República. (15 de Julio de 2019). Así es el mapa de la pobreza en Colombia que debe sortear Iván Duque. *LR La Republica*.
- Ley 1448 (Congreso de la República, 10 de Junio de 2011).
- Lind, G. (2007). *La moral : puede enseñarse : manual teórico-práctico de la formación moral y democrática*. México: Trillas.
- Lind, G. (2011). Promoviendo las competencias morales y democráticas: expresarse y escuchar a otros. *Postconvencionales*, 26-41.
- Litke, R. (1994). Violencia y Poder. *Vientos del Sur*, 67-77.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *El método Konstanz de Dilemas Morales*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Orientaciones Generales para la implementación de la Cátedra de la Paz. Los establecimientos Educativos de Preescolar, Básica y Media de Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado el 10 de Marzo de 2020, de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79361.html>
- Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia. (1998). *Serie lineamientos curriculares Educación Ética y Valores humanos*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia. (2001). *Lineamientos curriculares Ciencias Sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia. (2004). *Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia. (2015). *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (19 de Noviembre de 2018). Encuestas nacionales de Salud Escolar (ENSE) y de Tabaquismo en Jóvenes (ENTJ).. *Boletín de Prensa N° 182*.
- Ministerio de Vivienda, Ciudad y Territorio Nacional de la República de Colombia*. (9 de Abril de 2019). Recuperado el 29 de Marzo de 2020, de [minvivienda.gov.com](http://www.minvivienda.gov.com): <http://www.minvivienda.gov.co/sala-de-prensa/noticias/2019/abril/las-victimas-son-prioridad-en-la-politica-de-vivienda-del-gobierno-nacional>
- Moya Albiol, L. (2019). *Educar en la empatía: El antidoto contra el bullying*. Plataforma Editorial.
- Multidimensional Poverty Peer Network. (s.f.). <https://mppn.org/>. Recuperado el 6 de Abril de 2020, de MPPN Multidimensional Poverty Peer Network: <https://mppn.org/es/pobreza-multidimensional/por-que-el-ipm/>
- Muñoz, F. (2001). La paz imperfecta. *Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada*, 21-66.
- Muñoz, F., & López, M. (2004). Historia de la Paz. *Manual de Paz y Conflictos*, 23-41.
- Naciones Unidas. Derechos Humanos. (s.f.). *Naciones Unidas. Derechos Humanos*. Recuperado el 6 de Abril de 2020, de Los estereotipos de género y su utilización: <https://www.ohchr.org/sp/issues/women/wrgs/pages/genderstereotypes.aspx>
- Noddings. (2003). *Happiness and education*. Cambridge University press.

Noddings, N. (1988). An Ethic of Care and Its Implications for Instructional Arrangements. *American Journal of Education*, 215-230.

Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. University Cambridge.

Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz, 1038 (Presidente de la República 25 de Mayo de 2015).

Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar., 1620 (Congreso de la República 15 de Marzo de 2013).

Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones., 1448 (Congreso de la República 10 de Junio de 2011).

Prada, M., Unger, B., & Gómez, J. A. (2011). *Transformación de conflictos mediante el diálogo*. Bogotá: Cercapaz.

Real Academia de la Lengua. (s.f.). <https://www.rae.es/>. Recuperado el 25 de Marzo de 2020, de <https://www.rae.es/#>

Redacción. (17 de Febrero de 2020). Brutal golpiza a una estudiante revive casos de acoso escolar. *El Tiempo*.

Redacción Economía. (30 de Septiembre de 2019). Desempleo en agosto subió en 10.8% y las mujeres fueron las más afectadas. *El Espectador*.

Redacción El Tiempo. (24 de Septiembre de 2008). Fiscalía confirma que fueron 19 los jóvenes hallados muertos en el nororiente del país. *El Tiempo*.

Remicio Tovar, P. A. (2019). Mentas a la Deriva: Sobre la migración de cerebros colombianos. *Supuestos. Revista Económica*.

Resolución adoptada por la Asamblea General, 52/13. Cultura de paz (Naciones Unidas 15 de Enero de 1998).

Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Arrecife UAM Ediciones.

Rodríguez Gómez, J. (28 de Enero de 2020). *RCN Radio*. Recuperado el 1 de Abril de 2020, de <https://www.rcnradio.com/bogota/mas-de-7-mil-hurtos-se-han-registrado-en-bogota-en-el-2020>

Sánchez G., G. (2008). Tiempos de memoria, tiempos de víctimas. *Análisis Político N° 63*, 3-21.

- Sánchez Gómez, G. (2018). *Testimonio, Justicia y Memoria. Reflexiones preelminares sobre una trilogía actual. Estudios*. Obtenido de <http://doi.org/10.17533/udea.espo.n53a02>
- Secretaría Distrital de Gobierno. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (s.f.). *Secretaría Distrital de Gobierno*. Recuperado el 1 de Abril de 2020, de <http://www.gobiernobogota.gov.co/transparencia/organizacion/funciones-y-deberes>
- Slote, M. (2010). *Moral Sentimentalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Slote, M. (2013). *Empathy, Law and Justice*. Oxford: Oxford: Hart Publishing.
- UNESCO. (1995). *Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los derechos humanos y la Democracia*. Paris: UNESCO.
- UNESCO- Yudkin Suliveres, Anita. (2007). Aprender a convivir: Principios y pautas en torno a por qué, para qué y cómo construir cultura de la paz. "*Consejería para la paz y la convivencia social*" (págs. 1-14). San José: Cátedra UNESCO de Educación para la Paz.
- Vázquez Verdera, V. (2009). *La Educación y la Ética del Cuidado en el pensamiento de Nel Noddings*. Valencia: Universidad de Valencia.
- WRADIO (28 de febrero de 2019) ¿Por qué el Gobierno niega la existencia de un conflicto armado con el Eln? *wradio.com.co*. Obtenido de <https://www.wradio.com.co/noticias/actualidad/por-que-el-gobierno-niega-la-existencia-de-un-conflicto-armado-con-el-eln/20190228/nota/3870312.aspx>
- Yudkin-Suliveres, A. (2014). Educar para la convivencia escolar y la paz: principios y prácticas de esperanza y acción compartida. *Ra Ximhai*, 19-45.
- Zizek, S. (2009). *Sobre la violencia: seis reflexiones marginales*. Buenos Aires: Paidós.