

# Polifonías de la educación comunitaria y popular

Diez años construyendo pedagogía para la paz,  
la diversidad y los Derechos Humanos

## Editora

Sonia M. Torres Rincón

## Autores

Pilar Cuevas Marín  
Amadeo Clavijo Ramírez  
Helberth Augusto Choachí González  
Clara Patricia Castro Sánchez  
Diana Lucía Gómez Rodríguez  
Johanna Huepa Salcedo  
Marcela Rodríguez Urrego  
Johan Torres-Cotrino  
Camilo Jiménez Camargo  
Liliana Chaparro Cristancho  
Sonia M. Torres Rincón  
Stephanny Parra Ordóñez de Valdés  
Jessica Corpas Figueroa  
Janneth Galeano Corredor  
Carolina Silva Cortés  
Greissy Paula Arboleda  
Gloria María Chaves Valbuena  
Fernando González Santos



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL

*Educadora de educadores*

# **Polifonías de la educación comunitaria y popular**

**Diez años construyendo pedagogía para la  
paz, la diversidad y los Derechos Humanos**

**Editora**

**Sonia M. Torres Rincón**

**Autores**

**Pilar Cuevas Marín**

**Amadeo Clavijo Ramírez**

**Helberth Augusto Choachí González**

**Clara Patricia Castro Sánchez**

**Diana Lucía Gómez Rodríguez**

**Johana Huepa Salcedo**

**Marcela Rodríguez Urrego**

**Johan Torres-Cotrino**

**Camilo Jiménez Camargo**

**Liliana Chaparro Cristancho**

**Sonia M. Torres Rincón**

**Stephanny Parra Ordóñez de Valdés**

**Jessica Corpas Figueroa**

**Janneth Galeano Corredor**

**Carolina Silva Cortés**

**Greissy Paula Arboleda**

**Gloria María Chaves Valbuena**

**Fernando González Santos**



# Polifonías de la educación comunitaria y popular

Diez años construyendo pedagogía para la  
paz, la diversidad y los Derechos Humanos

## **Editora**

Sonia M. Torres Rincón

## **Autores**

Pilar Cuevas Marín  
Amadeo Clavijo Ramírez  
Helberth Augusto Choachí González  
Clara Patricia Castro Sánchez  
Diana Lucía Gómez Rodríguez  
Johana Huepa Salcedo  
Marcela Rodríguez Urrego  
Johan Torres-Cotrino  
Camilo Jiménez Camargo  
Liliana Chaparro Crisancho  
Sonia M. Torres Rincón  
Stephanny Parra Ordóñez de Valdés  
Jessica Corpas Figueroa  
Janneth Galeano Corredor  
Carolina Silva Cortés  
Greissy Paula Arboleda  
Gloria María Chaves Valbuena  
Fernando González Santos

**Polifonías de la educación  
comunitaria y popular**

**Diez años construyendo pedagogía  
para la paz, la diversidad y  
los Derechos Humanos**

ADOLFO LEÓN ATEHORTÚA CRUZ  
Rector

MAURICIO BAUTISTA BALLÉN  
Vicerrector Académico

SANDRA PATRICIA RODRÍGUEZ ÁVILA  
Vicerrectora de Gestión Universitaria

LUIS ALBERTO HIGERA MALAVER  
Vicerrector Administrativo y Financiero

HELBERTH AUGUSTO CHOACHÍ GONZÁLEZ  
Secretario General

Polifonías de la educación comunitaria y popular: diez años construyendo pedagogía para la paz, la diversidad y los Derechos Humanos. – 1ª. ed. Pilar Cuevas Marín... [et.al.]. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2017  
368 p.

Incluye: Referencias Bibliográficas  
ISBN (impreso): 978-958-5416-09-3  
ISBN (PDF): 978-958-5416-10-9

1. Educación Popular – Investigaciones – Colombia. 2. Educación Comunitaria – Investigaciones – Colombia. 3. Educación Comunitaria y Popular – Metodología. 4. Educación para la Paz – Colombia. 5. Cultura De Paz – Colombia. 6. Educación para los Derechos Humanos – Colombia. 7. Participación Ciudadana. 8. Derechos Humanos – Investigaciones. 9. Formación Profesional de Maestros. 10. Valores Sociales – Enseñanza 11. Educación Comunitaria – Currículo. I. Torres Rincón, Sonia M, editora. II. Clavijo Ramírez, Amadeo III. Choachí G., Helberth Augusto. IV. Castro Sánchez, Gloria Patricia. V. Gómez Rodríguez, Diana Lucía. VI. Huepa Salcedo, Johanna. VII. Rodríguez Urrego, Marcela. VIII. Torres-Cotrino, Johan. IX. Jiménez Camargo, Camilo. X. Chaparro Cristancho, Liliana. XI. Parra, Stephanny. XII. Corpas, Jessica. XIII. Galeano Corredor, Janneth. XIV. Silva Cortés, Carolina. XV. Arboleda, Greissy Paula XVI. Chaves Valbuena, Gloria María. XVII. González Santos, Fernando

370.115 cd. 21 ed.

**Editora**

© Sonia M. Torres Rincón

**Autores**

© Pilar Cuevas Marín

© Amadeo Clavijo Ramírez

© Helberth Augusto Choachí González

© Clara Patricia Castro Sánchez

© Diana Lucía Gómez Rodríguez

© Johana Huepa Salcedo

© Marcela Rodríguez Urrego

© Johan Torres-Cotrino

© Camilo Jiménez Camargo

© Liliana Chaparro Cristancho

© Sonia M. Torres Rincón

© Stephanny Parra Ordóñez de Valdés

© Jessica Corpas Figueroa

© Janneth Galeano Corredor

© Carolina Silva Cortés

© Greissy Paula Arboleda

© Gloria María Chaves Valbuena

© Fernando González Santos

ISBN (impreso): 978-958-5416-09-3

ISBN (PDF): 978-958-5416-10-9

Primera Edición, 2017

**Preparación editorial**

Universidad Pedagógica Nacional

**Grupo Interno de Trabajo Editorial**

Alba Lucía Bernal Cerquera

**COORDINADORA**

Catalina Moreno Correa

**EDITORA**

Yaneth Lizarazo

**CORRECTORA DE ESTILO**

Mauricio Esteban Suárez

**DISEÑO DE CARÁTULA**

Fredy Johan Espitia

Johny Adrián Díaz Espitia

**DIAGRAMACIÓN**

Johny Adrián Díaz Espitia

**FINALIZACIÓN DE ARTES**

Impreso en Bogotá, D.C.

por Javegraf

Prohibida la reproducción total o parcial sin permiso  
escrito de la Universidad Pedagógica Nacional

# Contenido

Presentación

Sonia M. Torres Rincón

Camilo Jiménez Camargo ..... 7

## **I. Perspectivas y debates de la educación comunitaria y popular en el contexto actual ..... 15**

Decolonizar la educación popular - resignificar la comunidad

Pilar Cuevas Marín ..... 17

La educación comunitaria en el contexto de las propuestas de práctica: reflexiones desde la experiencia con educadores en formación

Amadeo Clavijo Ramírez ..... 31

Retos de la educación comunitaria y los derechos como alternativa al capital

Helberth Augusto Choachí González ..... 47

Propósitos y desafíos de la educación comunitaria y la educación en Derechos Humanos en el contexto colombiano

Clara Patricia Castro Sánchez ..... 91

Sobre el énfasis en Derechos Humanos de la Licenciatura en Educación Comunitaria en sus diez años

Diana Lucía Gómez Rodríguez

Johana Huepa Salcedo ..... 113

## **II. La paz en la agenda nacional, el movimiento social y en la academia ..... 139**

La paz está ahí. Aproximación a la valoración del impacto de la Lecedh a partir de las prácticas pedagógicas investigativas (2012-2015)

Marcela Rodríguez Urrego ..... 141

Los discursos sobre la paz

Johan Torres-Cotrino ..... 179

Somos movimiento social en la academia y academia en el movimiento social Camilo Jiménez Camargo .....	217
--	-----

### **III. Diversidad, interculturalidad y ambiente educativo ... 227**

Feminismos y perspectiva de género en diálogo con la educación comunitaria Liliana Chaparro Cristancho Sonia M. Torres Rincón .....	229
--	-----

Escuela de liderazgo para niñas y mujeres jóvenes en el sector educativo: una apuesta desde la educación comunitaria Stephanny Parra Ordóñez de Valdés Jessica Corpas Figueroa .....	259
---	-----

Acontecimiento en la escuela: Experiencias y voces de niños y jóvenes a luz del cine Janneth Galeano Corredor Carolina Silva Cortés .....	283
--	-----

Educación de adultos y el trabajo en red Greissy Paula Arboleda .....	317
--	-----

### **IV. Por una cultura de autoevaluación ..... 325**

Diez años de currículo: una década de vivencias, discusiones y reflexiones Gloria María Chaves Valbuena .....	327
---	-----

¿Es posible superar la curaduría del <i>collage</i> ? A propósito del núcleo común en la Facultad de Educación de la UPN Fernando González Santos .....	361
---	-----

<b>Perfil de los autores .....</b>	<b>371</b>
------------------------------------	------------

<b>Índice temático .....</b>	<b>377</b>
------------------------------	------------

## Presentación

Hace diez años se creó como programa curricular en la Universidad Pedagógica Nacional la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos (Lecedh). Este libro compila un conjunto de textos que un grupo de profesores del programa, una egresada y dos maestras de colegios públicos de Bogotá, en los que se llevan a cabo prácticas pedagógicas —coautoras no vinculadas a la licenciatura— presentaron como aportes para esta publicación, con el fin de hacer académicamente relevantes algunos aspectos y debates actuales, tanto como los procesos vividos en esta primera década de existencia.

Desde distintos lugares de práctica social educativa, lo mismo que desde diversos abordajes ético-políticos y epistémicos, se reflexiona sobre temas, prácticas, tensiones, experiencias y conceptos que contribuyen a pensar, a dar sentido o a problematizar la categoría *educación comunitaria*. Este es el eje que articula el presente conjunto de textos.

La Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos mantiene su praxis de *construir* y *transformar* desde lo *colectivo* y lo *diverso*, en medio de las circunstancias que le imponen la desfinanciación de la educación pública superior y las incomprensiones o los conflictos que surgen con otras concepciones de hacer la academia pedagógica.

De esta manera, la educación popular, las prácticas pedagógicas y de investigación de los educadores en formación, la educación en y para los Derechos Humanos, la construcción de cultura de paz, el enfoque de género, la escuela, la educación de personas jóvenes y adultas y la cultura de autoevaluación participativa son afluentes que nutren la corriente de la educación comunitaria.

En ella confluyen, en la diversidad, las voces y los rostros, formas polifónicas de estar y de pensar. Caminamos manos a la obra, con nuestro *trabajo*

*pedagógico*, hacia el devenir inédito de soñar y dar testimonio de forjar el *bien común* en la vida cotidiana teniendo plena conciencia de globalidad liberadora, desde un lugar específico del país donde decimos que somos academia en el movimiento social y movimiento social en la academia. Y estamos prestos a contribuir decididamente a construir una nación en paz.

Por ello, este libro se divide en cuatro partes que dan cuenta de la diversidad y la polifonía que nutre este proyecto, y de la reflexión que se siembra en cada una de las sesiones de *Diálogos Comunitarios*, que mensualmente abonan el terreno para la Semana Comunitaria, escenario bianual de encuentro para compartir la cosecha frente a los ejes de formación de la Lecedh, las apuestas ético-políticas y las articulaciones con otros actores sociales.

Así, en la primera parte denominada “Perspectivas y debates de la educación comunitaria y popular en el contexto actual”, algunos autores y autoras proponen *decolonizar* y *contextualizar* la discusión que ha recorrido durante estos diez años, con distintos acentos y desarrollos, las relaciones entre la educación popular y la educación comunitaria, para que se pluralicen, desde una epistemología de frontera, el ser y el quehacer de la pedagogía. En esta lógica se inscribe el trabajo de la profesora Pilar Cuevas, quien presenta en su reflexión la necesidad de repensar la educación popular de hoy, en clave decolonial, reconociendo experiencias organizativas que transgreden los lugares de enunciación y los sentidos de la comunidad tradicionalmente reconocidos que cuestionan las lógicas de producción de conocimiento, que desconocen otras cosmogonías diversas.

Así mismo, el profesor Amadeo Clavijo propone superar la dicotomía entre el surgimiento de la educación comunitaria como refundamentación de la educación popular y el reconocimiento como campo pedagógico y educativo emergente. Lo anterior con el fin de plantear desde las reflexiones adelantadas en la línea Educación, Territorio y Conflicto del programa, el sentido de la educación comunitaria situada en contextos populares, con sujetos de diverso orden, como es el caso de los campesinos.

Otros y otras, por su parte, buscan reconstruir el énfasis del programa al situar, en la crisis civilizadora del mundo capitalista, la necesidad de una educación en y para los Derechos Humanos. En este sentido, el trabajo del profesor Helberth Augusto Choachí permite ubicar en extenso el debate sobre la actualización de la docencia, la investigación y la proyección de la Licenciatura en Educación Comunitaria, de cara a la geopolítica global y las dinámicas de tensión con el orden nacional.

Es importante tener en cuenta que desde el 2007 la licenciatura fue catalogada en el documento *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos* (Planed) como el único programa en pregrado de formación de profesores en educación en y para los Derechos Humanos, del país. En este sentido, en su texto la profesora Clara Castro aborda los desafíos de la educación comunitaria y la educación en Derechos Humanos, en diálogo con el contexto del conflicto armado, las graves violaciones a los Derechos Humanos y la coyuntura de la paz que se presentan en el país. Planteamientos que buscan fortalecer un campo pedagógico indispensable para pensar la democracia, la paz y la justicia en Colombia.

Cierra esta parte el análisis sobre la trayectoria del énfasis en Derechos Humanos en la licenciatura, presentado por Diana Gómez y Johana Huepa, profesoras del ambiente de formación disciplinar del programa. Las autoras evidencian las condiciones históricas en las que se plantea este énfasis en la formación de educadores comunitarios, los enfoques que se circunscriben en la licenciatura, las acciones y los procesos pedagógicos desde los cuáles la educación en Derechos Humanos se abre camino, en la formación de las nuevas generaciones de maestros y maestras.

La segunda parte de este libro se titula “La paz en la agenda nacional, el movimiento social y en la academia”, el cual recoge varios lugares de enunciación frente a la paz, no solo como coyuntura actual del país, sino como horizonte ético-político en la formadora de formadores. De este modo, se asigna una importancia cardinal a la potencialidad del programa para

contribuir a la construcción de la paz en el país. Por una parte, se problematizan los diversos discursos que los actores sociales plantean sobre ella y se elaboran preguntas de base que subyacen al fundamento de una pedagogía de paz, para poder ir delineando sus rasgos específicos.

En este sentido, el trabajo de la profesora Marcela Rodríguez Urrego presenta una aproximación a los impactos socioculturales, éticopolíticos y pedagógicos que ha desarrollado la licenciatura durante estos años, desde las Prácticas Pedagógicas Investigativas Comunitarias (PPIC), referente obligado de diversas reflexiones. Los planteamientos de la autora son producto de una exhaustiva lectura de los trabajos de grado desarrollados por los estudiantes del programa, quien constata que el abordaje que se hace desde la Lecedh constituye un campo de conocimiento sistemático que da cuenta de la apropiación y resignificación de los procesos de autonomía territorial por parte de los sujetos, favoreciendo una posibilidad de apertura para la construcción de la paz.

Por su parte, el profesor Johan Torres sitúa su análisis en el marco de la violencia sociopolítica del país, para identificar las implicaciones que tiene hablar de paz en Colombia, a partir del reconocimiento de los discursos sobre la paz, los cuales se agencian desde diferentes actores y sectores sociales. Desde cualquier arista del debate, la reflexión se basa en los desafíos ante las implicaciones que deja la guerra, las desigualdades socioeconómicas, históricas y el compromiso por transformar este contexto de olvido y dolor.

Después de las reflexiones sobre la paz, los planteamientos del profesor Camilo Jiménez cierran este capítulo. Aquí, se convoca permanentemente a establecer vasos comunicantes entre la academia y el movimiento social. Un llamado que recoge el espíritu polifónico del programa en la perspectiva de reconocer otras epistemologías y formas de entender la educación comunitaria, popular y la defensa de los Derechos Humanos, desde las organizaciones y el movimiento social.

La tercera parte “Diversidad, Interculturalidad y Ambiente Educativo”, está compuesta por varios textos que tensionan y posicionan las entradas actuales y antiguas, de la reflexión en el campo de la educación comunitaria y popular y de la educación en Derechos Humanos. El enfoque de género, constituye una opción dentro de los lineamientos de la licenciatura, pues se desarrolla como categoría teórica desde América Latina. Desde los lugares de la práctica pedagógica y la investigación social, se interroga por su aporte a la educación comunitaria en y para los Derechos Humanos, proponiendo la interseccionalidad de subjetividades, discursos y praxis.

Liliana Chaparro y Sonia Torres, profesoras del programa y dinamizadoras de la Mesa de Género de la UPN, presentan una reflexión situada desde el feminismo, como forma de enunciación epistémica que tensiona elementos de discusión alrededor de la perspectiva de género, los análisis en torno a las mujeres y los diálogos de la educación comunitaria con el feminismo popular. Lo anterior, como vía para agrietar las sólidas estructuras epistémicas occidentales, que han subalternizado otras formas de entender la academia, entre ellas el feminismo.

En tal sentido, cobran relevancia los proyectos pedagógicos que transversalizan el enfoque de género en las prácticas escolares como procesos de formación política de las niñas y las adolescentes, tal y como lo expresan Stephany Parra y Jessica Corpas, en su texto sobre la experiencia de educación comunitaria en la implementación de la Escuela de Liderazgo, desarrollada con niñas de Instituciones Educativas del Distrito, con una perspectiva generacional, de género y de enfoque de derechos. La reflexión ahonda en la tensión establecida entre mujeres y poder, como elementos claves en el análisis de la construcción de la ciudadanía de las mujeres, así como los retos que enfrentan las niñas y mujeres jóvenes en los diferentes contextos vitales, como su entorno familiar, barrial, escolar y comunitario, en el ejercicio de su acción política.

En esta parte también tiene lugar el compromiso pedagógico de maestras que posibilitan que el acontecimiento comunitario ocurra en la escuela a partir de un cine foro “extracurricular”, como es el caso del texto de las profesoras Janeth Galeano y Carolina Silva. En muchas ocasiones, por desconocimiento y confusión de términos, se ha pensado que la educación comunitaria no tiene lugar en la escuela. Sin embargo, el texto de las profesoras Janeth Galeano (Lecedh) y Carolina Silva (Docente del Magisterio) evidencian el horizonte de sentido de la práctica comunitaria en la escuela, para generar aperturas que recuperen la relación entre el saber y la vida. En el texto se apuesta al desarrollo desde la experiencia concreta del Cine Club El Frailejón, que busca democratizar la presencia de esos otros que algunos consideran invisibles en la escuela.

Igualmente, en la licenciatura adquiere mayor importancia la educación de personas jóvenes y adultas, prácticamente abandonada desde hace décadas en las políticas educativas. La constitución de una Red pedagógica para la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) constituye un punto estratégico de articulación entre la formación de educadores comunitarios, la investigación y la proyección social de la licenciatura y las exigencias de una sociedad que reclaman paz con justicia social. Sobre esta dinámica se basa el texto de Greissy Arboleda, egresada de la licenciatura e integrante del equipo dinamizador de la Red de Educación de Adultos, que se agencia con organizaciones sociales y la Universidad Pedagógica Nacional.

En la cuarta y última parte, se da cuenta del compromiso “Por una cultura de la autoevaluación” y los procesos que la licenciatura ha desarrollado en tal sentido durante su primera década. El mejoramiento permanente de la academia pedagógica es inherente también a la licenciatura. En 2014, se obtuvo la renovación del registro calificado hasta 2021 y recientemente la acreditación de alta calidad por seis años, con una excelente valoración por parte de los pares académicos.

Este es el ejercicio que presenta la profesora Gloria Chaves, quien fue coordinadora de la licenciatura en el período 2013-2015. Su texto retoma un esfuerzo por sistematizar en clave pedagógica lo que ha sido la construcción del programa, no solo como propuesta para atender los requisitos de renovación del registro, establecidos en ese entonces por el MEN, sino como posibilidad de pensarnos críticamente para problematizar la experiencia y continuar avanzando en esta apuesta de construcción colectiva.

Siguiendo la vía de la autoevaluación permanente, el profesor Fernando González presenta una reflexión frente a lo que se ha denominado en la facultad y en la normatividad del MEN como el *núcleo común*. Las reflexiones del autor desplazan la siguiente pregunta desde ¿qué debemos saber en conjunto quienes estudiamos pedagogía en una facultad de educación?, hasta ¿cuáles son los problemas que nos aquejan actualmente y nos hacen pensar en el sentido mismo de lo que somos? Es decir, se convierte en una provocación para pensar unos elementos de formación en común que recuperen la relación con los vínculos, lo diverso y lo incluyente.

Estas líneas se terminan con la reflexión que hemos recibido del MEN sobre la acreditación de alta calidad del programa, con la confianza del compromiso académico, político y ético puesto en escena en esta década, que va más allá de los requerimientos y las dinámicas normativas que de manera abrupta impone el Estado. En la licenciatura siempre nos encontramos preparados autónomamente para dar cuenta de la calidad, lo que ha impedido la desaparición del programa.

La Lecedh llega a sus diez años, al mismo tiempo que se cumplen veinticinco años del *pacto de paz* es planteado en la Constitución Política de 1991. A estas alturas, la sociedad colombiana no es un Estado Social de Derecho ni es una democracia participativa a plenitud. Son amenazados, obligados a huir o asesinados a diario lideresas y líderes sociales, y defensoras y defensores de Derechos Humanos. El feminicidio es una práctica naturalizada en la cultura y el

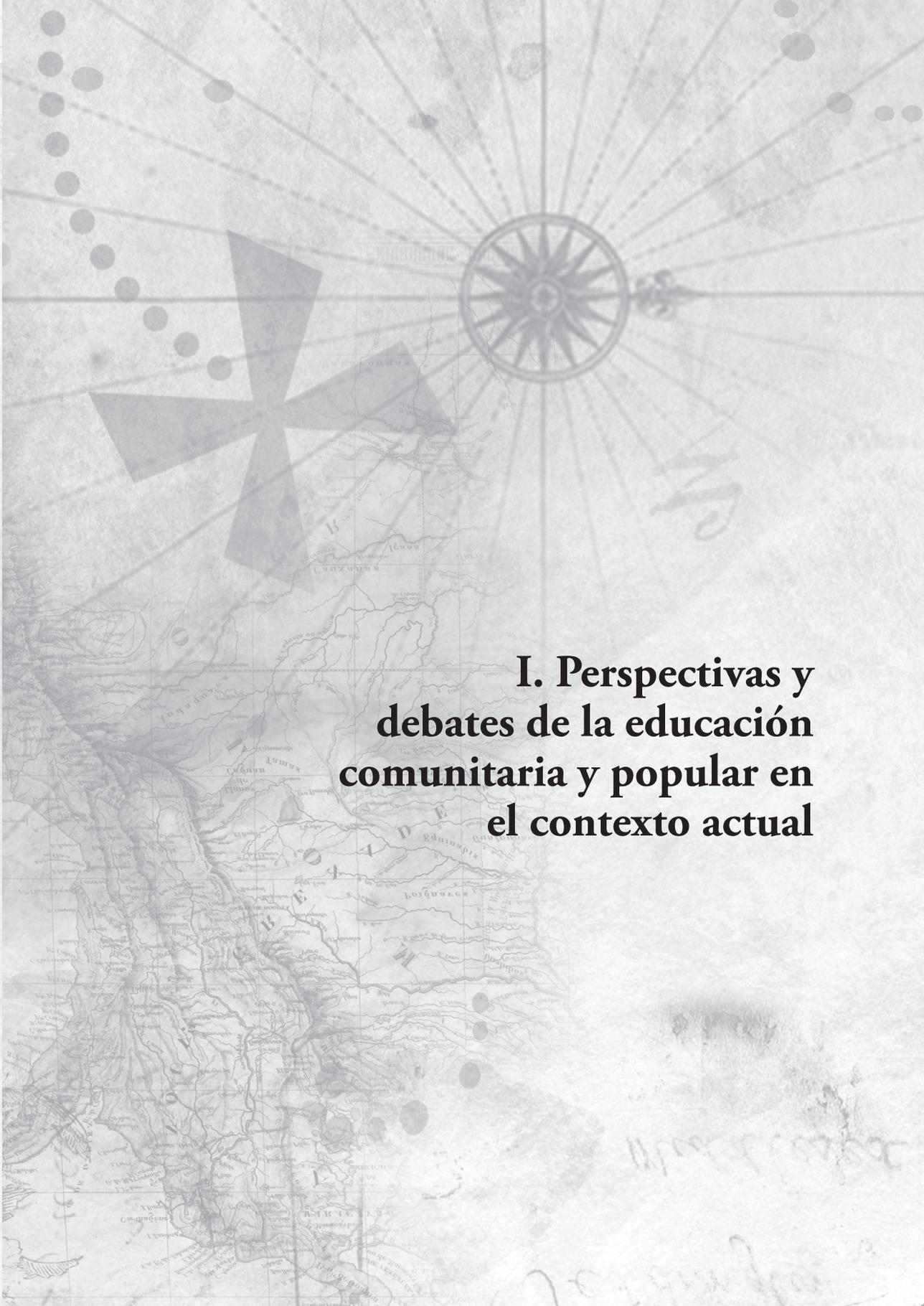
ejercicio pleno de la ciudadanía continúa siendo una deuda social estructural para la mayoría de la población.

Luego de décadas de guerra, sigue como una tarea por cumplir lo que se afirma en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia “La educación formará al colombiano en el respeto a los Derechos Humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico y tecnológico y para la protección del ambiente”.

Desde la Lecedh estamos comprometidos con contribuir decididamente a transformar la esquizofrenia que nos ronda, “pues somos dos países a la vez: uno en el papel y otro en la realidad”, como denunció Gabriel García Márquez, en *La proclama por un país al alcance de los niños*, en 1995. Como apuesta éticopolítica y académica, continuaremos *aprendiendo a andar* la palabra para recorrer los diversos territorios y escenarios del país, con todo lo necesario en el morral.

**Sonia M. Torres Rincón**  
Coordinadora Lecedh

**Camilo Jiménez Camargo**  
Profesor asociado, UPN



# **I. Perspectivas y debates de la educación comunitaria y popular en el contexto actual**



# Decolonizar la educación popular - resignificar la comunidad<sup>1</sup>

**Pilar Cuevas Marín**

El verdadero salto consiste en introducir la invención en la existencia

**Frantz Fanon**

En mayo de 2016, tuve la oportunidad de participar, dentro del marco de los diez años del programa de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos (Lecedh), en una de las mesas cuyo interés era analizar las perspectivas y los debates de la educación comunitaria y popular en el contexto actual. En este artículo, recojo mi intervención en dicho evento, tratando de entretener desde el interior de las propuestas que configuraron sentidos de vida y le dieron forma al campo de la educación popular, la pertinencia de algunas reflexiones que, desde un paradigma “otro”, contribuyen hoy día a resignificar el lugar epistémico desde el cual aquella afincó sus postulados<sup>2</sup>. De esta manera, mi propósito es contribuir en un diálogo que permita repensar los contextos y los enunciados de la educación popular, pero ahora desde horizontes que emergen en el ámbito de una academia y una intelectualidad críticas, en su relación con nuevas experiencias de organización y comunidades que transgreden y se ubican en lugares de enunciación que la educación popular no visualizó.

- 
1. Una primera versión de este artículo fue publicada por la *Revista Aportes*. (Julio de 2016). *Dimensión educativa*, (60) pp. 123-135.
  2. Si bien el enfoque que incorporo en este artículo obedece a una reflexión particular, señalo que gran parte de esta la he venido madurando dentro del equipo de docentes de la Licenciatura de Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos (Lecedh), de la Universidad Pedagógica Nacional, donde he participado desde el 2011. La profundidad y la fraternidad en el debate han caracterizado en todo momento este espacio. Así mismo, las reflexiones surgen a partir de la interlocución con las corporaciones Kairos Educativo (Kaired) y Corporación de Educación e Investigación Intercultural para los Pueblos (CEIP/Ilé), de las cuales hago parte desde 2007.

Para ello, tomo en consideración los conceptos provenientes de la interpretación moderno-colonial-decolonial, la cual surgió en América Latina con el ánimo de entender la configuración del proyecto moderno en la región, más allá de la concepción que desde la lógica eurocéntrica situó el origen de este como un fenómeno exclusivamente europeo. Siguiendo a Immanuel Wallerstein, y tal como he señalado en otro espacio (Cuevas, 2013), me interesa mostrar cómo la noción de sistema-mundo moderno permite entender que la modernidad, lejos de ser un proyecto eminentemente europeo, se habría construido históricamente a partir de una compleja red de conexiones económicas, vinculadas a la economía capitalista mundial (Wallerstein, 1999). Para Aníbal Quijano, esta noción de sistema-mundo moderno-colonial permite reflexionar sobre el problema de la colonialidad como elemento constitutivo del proyecto moderno, y da cuenta de la manera como los factores de raza, capital y trabajo se rearticulaban sobre las bases institucionales de los Estados poscoloniales en América Latina (Quijano, 2000).

Dicha rearticulación ha sido entendida como colonialidad, y nos resulta útil para explicar cómo hoy día se mantienen formas de exclusión y de diferenciación por factores similares: la racialización y las desigualdades de género, sexual y de clase. En ello, los saberes y las disciplinas modernas —en especial, las ciencias sociales y las humanas— jugaron un papel predominante. La decolonización da cuenta de ello, y por eso le apuesta a su transformación.

En tal sentido, y en lo que sugiero en este artículo como la decolonización de la educación popular, busco visibilizar su lugar respecto a un modelo que se mantuvo en la concepción eurocentrada de la modernidad, en el esquema binario del desarrollo- subdesarrollo, en el reconocimiento de la ciencia —incluida la ciencia propia tal como la formuló Orlando Fals Borda—, en tanto lugar privilegiado en la construcción de conocimiento, así como en la consecuente mirada universalista e ilustrada de la pedagogía y del ser.

Esta última impidió reconocer desde las prácticas que se adelantaban en educación popular las estructuras de racialización, género y sexuales, a las cuales he aludido.

Lo anterior es importante, pues al avanzar en esta lectura decolonial quisiera, también, contribuir en nuevos diálogos respecto a lo que denomino la *resignificación de la comunidad*. Se trata de reconocer la coexistencia, que en la actualidad encontramos, de cosmogonías diversas, así como de prácticas sociales, políticas y culturales que consultan los principios de una multivocalidad histórica. Acudo al referente de comunidad, como lugar epistémico que da cuenta de procesos y de expresiones individuales y colectivas, que, compartiendo horizontes y propósitos comunes, permiten visibilizar nuevas subjetividades y relaciones que interpelan las múltiples fragmentaciones provenientes, en especial, del proyecto moderno instaurado en la región.

En el caso particular de procesos urbano-populares, podemos analizar cómo encontramos este sentido de comunidad a partir de la resignificación del lugar, una apropiación del territorio que parte de reconocer su historicidad, aunada a vínculos de solidaridad y prácticas pedagógicas-comunitarias diferentes. Aludo a prácticas diferentes, en cuanto a que logran atravesar las corporalidades y construir saberes desde un sentipensar con el otro. Lo anterior nos acerca a las llamadas epistemologías de frontera, como sistemas de pensamiento, saberes, formas de concebir y actuar en la vida.

Por lo planteado, hoy día aludimos a comunidades y a epistemologías de frontera para dar cuenta de prácticas y luchas reivindicativas y de descolonización que desde las experiencias urbano-populares, campesinas e indígenas, pero también, desde la racialización, el género, los feminismos y la diversidad sexual, dan respuesta a la subalternización de cosmogonías, así como a la normalización, el disciplinamiento y la jerarquización de los cuerpos y las subjetividades.

## Transgredir los binarismos

Ahora bien, con estos insumos, y para avanzar en la reflexión sobre la decolonización de la educación popular y la resignificación del sentido de comunidad esbozado líneas arriba, quisiera señalar cómo si bien es cierto que la educación popular asumió como parte de sus propuestas y sus luchas reivindicativas la crítica al modelo desarrollista, aquella mantuvo el referente de una modernidad eurocentrada, basada en el binarismo desarrollo-subdesarrollo, con el cual se interpretaba-interpreta la realidad latinoamericana.

Estudios como la *Invencción del Tercer Mundo*, de Arturo Escobar, han permitido comprender que el mantenimiento de dicho modelo implicó para los países de América Latina la rearticulación de un proyecto civilizatorio basado, nuevamente, en la subalternización, no solo económica, sino epistémica, a un orden jerárquico de poder. Un “nuevo” orden fundado en la división geográfica y estratégica que asimiló a los países de América Latina, África y Asia como países del Tercer Mundo, llevando una vez más, a una reorganización del proyecto civilizatorio, ubicando ahora la “pobreza” y al sujeto “pobre” como objetos susceptibles de ser intervenidos (Escobar, 1996).

La crisis de este modelo de carácter civilizatorio, aunada al nuevo régimen capitalista de acumulación por desposesión, como lo señala David Harvey (2005), ha dado lugar a pensar que estaríamos frente a una desuniversalización del discurso y de las prácticas que le dieron forma a una visión homogénea de la historia moderna en Occidente. Por ello, esta desuniversalización, nos acerca cada vez más a las diversas luchas que encontramos hoy por la decolonización y el reconocimiento de epistemes diversas. Hablamos de epistemes y de luchas que emergen desde las nuevas expresiones, las cuales transgreden las estructuras mencionadas, así como la normalización y el disciplinamiento de los cuerpos y de las subjetividades.

La educación popular no es ajena a ello, pues si bien encontramos su carácter crítico en el cuestionamiento que a cada momento ha hecho a los órdenes hegemónicos con los cuales se han organizado los Estados en América Latina, tanto sociales como académicos, hoy es imprescindible avanzar en esa deconstrucción de un proyecto moderno civilizatorio de carácter universal y homogéneo. De ahí que cada vez más se reconoce en diversos escenarios, que los saberes son situados tanto geográfica como epistémicamente.

Lo anterior nos introduce en la crítica a los múltiples fraccionamientos establecidos por la ciencia moderna, pues si bien la educación popular asumió una postura radical a ese respecto, no logró develar algo que hoy resulta del todo pertinente: me refiero al alcance que las disciplinas, en tanto dispositivos de poder, han tenido en América Latina en relación con el sistemático proceso de subalternización de unos conocimientos sobre otros. Este proceso, estudiado por la geopolítica del conocimiento y la colonialidad del saber, ha permitido entrever aún más el vínculo entre conocimiento y poder.

Y decimos aún más, porque encontramos un antecedente claro de este debate en lo que Orlando Fals Borda denominó colonialismo intelectual. Con la certeza de que el desarrollo del conocimiento moderno no había sido fruto exclusivo de Europa, y de que, más aun, era posible la construcción desde la “periferia” de un conocimiento propio, igualmente válido y científico, Fals Borda concluyó en *Ciencia propia y colonialismo intelectual* (1970) que mantener la idea de un eurocentrismo umbilical se hacía cada vez más insostenible. Esto lo llevó a cuestionar el carácter restringido de la investigación, a lo cual opondría la noción de ciencia propia, una ciencia comprometida con el contexto político de la época.

Cabe reconocer que la educación popular, junto con otras vertientes, entre ellas la investigación-acción participativa, elaboraron esta crítica radical al positivismo encarnado por la ciencia moderna eurocéntrica; en especial, por la ausencia de compromiso que, en aras de la neutralidad y objetividad,

se establecía en relación con la investigación social que se adelantaba. Sin embargo, ello hoy día no es suficiente, pues al mantener como lugar de privilegio en la construcción de conocimiento a la ciencia, aun así la ciencia propia se negó la diversidad de saberes, de formas de pensamiento ligadas a sistemas ancestrales, que no son “resabios del pasado”, como señaló Olver Quijano Valencia (s. f.), sino que, por el contrario, se nos presentan haciendo parte de complejas redes de relacionamiento que transgreden la lógica monocultural.

## **Pedagogías y ontologías en plural**

Lo planteado hasta el momento me lleva a retomar y repensar la noción y la praxis que en torno a la pedagogía postuló la educación popular. Me pregunto por cómo poner en diálogo la pedagogía del oprimido con las pedagogías que, con la perspectiva que vengo esbozando, dan cuenta de estas diversas epistemes. Es decir, estaría hablando de pedagogías, en plural: pedagogía de la tierra, feministas, del cuerpo, del co-cuidado, pasando por las pedagogías decoloniales, que consultan las estructuras de racialización y de género, entre otras. Estas pedagogías aluden a todas las prácticas de saber que emergen desde las comunidades y sus respectivos proyectos de vida. Dan cuenta de cómo se configuran históricamente los distintos saberes, incluidos aquellos que se gestan como manifestaciones de luchas de resistencia y procesos de (re)existencia en el interior de estas.

Por tal motivo, la relación entre comunidad y pedagogías no se circunscribe al ámbito convencional de la ciencia educativa. Más bien, redimensiona los postulados de la pedagogía del oprimido invitando, una vez más, a movilizar lo establecido. Visto así, y como nos lo sugiere el filósofo puertorriqueño Nelson Maldonado en su comentario inicial al libro *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, la descolonización envuelve una práctica de desaprender lo impuesto y lo asumido,

de reconstituir el ser como un hecho que permite que la pedagogía se constituya en “el puente irreductible entre la de(s) colonialidad del ser, del hacer y del poder” (Walsh, 2013, p. 12).

De forma similar, trabajos recientes, como los de Catherine Walsh, una activista e intelectual quien trabajó con Paulo Freire durante su exilio en la década de 1980 en Estados Unidos, invita a repensar el contexto en el que surge la pedagogía crítica en América Latina, de la mano con la educación popular y de la pedagogía del oprimido. Como advierte la misma autora, la fuerza que adquiere los movimientos indígena y afrodescendiente a lo largo de los años noventa del siglo XX a escala regional —sobre todo, en Ecuador y en Bolivia—, incide en la lectura que asumió la transformación a partir de la lucha de clases como factor casi exclusivo. Por ello, y de aquí en adelante,

[...] la lucha no es simplemente o predominantemente una lucha de clases sino una lucha por la descolonización, liderada, organizada y visionada en mayor parte por los pueblos y las comunidades racializadas que han venido sufriendo, resistiendo y sobreviviendo la colonialidad y dominación. Es esta insurgencia que ha impulsado el repensar/refundar reflejado en las recientes constituciones de Ecuador y Bolivia, la que apuntan a la construcción de sociedades, Estados y modos de con-vivir radicalmente distintos. Es esta resurgencia e insurgencia puestas en las coyunturas actuales de no solo estos dos países sino también a nivel continental, que provocan e inspiran nuevas reflexiones y consideraciones pedagógicas y, a la vez, nuevas re-lecturas en torno a la problemática histórica de la (des)humanización y (des)colonización. (Walsh, 2014, pp. 16-17).

De esta manera, las pedagogías decoloniales no serían externas a dichas realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos, sino, por el contrario, hacen parte de sus luchas, dan cuenta de su brega por el reconocimiento de su condición humana. Es a partir de esta sensibilidad, y desde diversos escenarios, como se propone el enlace de lo pedagógico y lo decolonial (2014).

Con lo propuesto por Maldonado y Walsh, no podría dejar de mencionar, brevemente, la visión ontológica que encontramos desde el legado freiriano y el horizonte decolonial. Sabemos que una de las grandes preocupaciones de Freire giró en torno a la deshumanización que hallaba como elemento constitutivo de las sociedades marcadas por la injusticia y la desigualdad. Por ello, su sensibilidad y su apuesta hacia un proyecto de carácter humanista como sustrato ontológico, como una realidad histórica que implicaba reconocer la naturaleza humana en su vocación de “Ser más” (Freire, 1979, p. 32). Un ser que como *existencia humana en si*, se encontraba atrapada en la contradicción opresor-oprimido, para lo cual la educación, como práctica de la libertad, se constituía en alternativa en pro de superar dicha contradicción.

Con la perspectiva decolonial, la deshumanización en América Latina se explica, entre otros factores, a partir del alcance que la matriz moderna-colonial produjo sobre los pueblos originarios, y, posteriormente, sobre la población afrodescendiente. Tanto en una como en otra, habría obrado una sistemática política de negación de su condición humana, respecto a “otros” considerados superiores dentro de la escala racial. De esta forma, tanto los pueblos originarios como los de origen africano habrían sido subalternizados por las instituciones coloniales, y luego invisibilizados durante el periodo republicano, al construirse una visión de Estado-nación homogénea.

Esta interpretación sobre los orígenes de la deshumanización que implica la experiencia colonial no fue concebida por Freire<sup>3</sup>. De ahí la pertinencia de la categoría colonialidad del ser, sugerida por Maldonado, pues remite a la dimensión ontológica de la colonialidad cuando seres particulares —bajo las dinámicas y los discursos de poder con los que cuentan— se imponen sobre otros. El ser es entendido ya no como una entidad universal, como lo encontramos en el legado freiriano, sino como una categoría ontológica

---

3. Una profundización al respecto se encuentra en: Walsh, C. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. *Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala*, (1), pp. 17-31. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5251817>

concreta que, desde el pensamiento occidental y a partir de la conquista, impuso la superioridad de unos seres sobre otros (Maldonado, 2006).

## Sujetos políticos con cuerpo

Lo anterior es importante, pues me introduce en un último aspecto: el reconocimiento del sujeto, no solo en los términos en los cuales fue concebido por la educación popular como un sujeto político “sin cuerpo”, sino que sería el que se configura históricamente desde su corporeidad. De ahí el interés por visibilizar, como parte de las nuevas prácticas de educación popular, al cuerpo como lugar epistémico, político, cultural y estético.

Como lo señalamos recientemente en una investigación que hicimos con Judith Bautista Fajardo (Cuevas y Bautista, 2016)<sup>4</sup>, el estudio del cuerpo y la subjetividad se ha venido constituyendo, para las distintas disciplinas, las organizaciones, los grupos y la sociedad en general, en un tema sensible que requiere ser estudiado (Cabra y Escobar, 2014). Dicho abordaje viene incorporando las distintas aproximaciones teóricas e históricas en el estudio del cuerpo, así como su presencia en diversos escenarios sociales.

En el caso particular del trabajo adelantado con Judith Bautista, nos interesó, entre otros aspectos, poner en diálogo la dimensión del cuerpo con las estructuras de dominación, con los discursos de poder que llevaron a la configuración de subjetividades, las cuales, haciendo parte de una matriz moderno-colonial, incorporaron como referentes fundamentales el discurso racial, de género, sexual y de clase.

Mediante procesos de autoindagación, aunados a prácticas del autocuidado y co-cuidado, logramos elaborar una propuesta de rutas pedagógicas que, en clave decolonial, aportan en develar —y, por ende, transformar—, marcas

---

4. Me refiero a la investigación *Memoria colectiva, corporalidad y autocuidado: rutas para una pedagogía decolonial*, la cual contó con el respaldo del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP) entre marzo de 2014 y mayo de 2015. En ella participaron, además, Camilo Losada y Diana Beltrán, estudiantes de la Lecehdh.

profundas que operan como huellas de la experiencia colonial inscritas en la memoria corporal<sup>5</sup>. De ahí nuestro interés por conceptualizar el cuerpo en su dimensión histórica, social y cultural, así como en una lectura integral desde su contenido físico, emocional, energético y espiritual, que nos permitiría avanzar en procesos de transformación, transgresión, y, en especial, de restitución del ser.

La restitución del ser sugiere, como lo señaló Camilo Losada en esta investigación que vengo citando, un lugar otro respecto a la exigibilidad de los derechos y a las prácticas convencionales de la educación popular. Esto, en cuanto a que la restitución indaga sobre los campos más profundos que configuran históricamente las subjetividades desde lo corporal. Se intentaba así “comprender las dinámicas complejas que se entretajan en la experiencia corpo-emocional, de seres humanos y colectivos concretos, insertos en contextos cuyas condiciones de exclusión, subalternización y diversas expresiones de violencia estructural, afectan de modo integral su desarrollo” (Cuevas y Bautista, 2016, p. 6). Se restituye en cuanto a que abordamos

la experiencia humana, personal y comunitaria atendiendo a su integridad y al desarrollo pleno de todas sus dimensiones. La palabra restitución alude al acto de “devolver” y se utiliza en términos de derecho a la devolución o recuperación de los derechos perdidos. (p. 59).

Esta visibilización del cuerpo en las prácticas de educación popular es, cada vez más, una realidad ineludible. De ello da cuenta el libro: *Danzando la resurrección de los cuerpos*, cuando se advierte que se necesitaron varias “décadas de caminata y un contexto particularmente violento para que surgiera una sensibilidad propicia para la inclusión epistémica-política del cuerpo” (Hohne-Sparborth, Bautista Fajardo y Romero Sánchez, 2015, p. 26).

---

5. Según Judith Bautista, se concibe el autocuidado no como una acción individual y aislada, en la medida en que solamente se observan los daños individuales, sino que da el paso a la acción colectiva del co-cuidado, enmarcada en la comprensión de los daños o los traumas colectivos o compartidos, lo cual requiere una nueva postura que articula procesos individuales y colectivos, en referencia al sí mismo y a los otros, dentro de un marco social concreto.

Ello permitió “mover el piso” de los paradigmas aparentemente inamovibles, de la “racionalidad dominante que invisibilizó el cuerpo subordinándolo y controlándolo” (p. 27).

En virtud de lo anterior, quisiera sugerir que repensar la educación popular en clave decolonial estaría mediado por la resignificación del sentido de comunidad, el mismo que hoy encontramos haciendo parte de proyectos sociales, políticos, culturales y epistémicos que transgreden la interpretación de Estado uninacional. Así mismo, confronta los distintos binarismos heredados del pensamiento moderno de occidente, desde quienes interpretaron: la realidad de los pueblos originarios de América como parte de la correlación civilización-barbarie; la consecuente clasificación entre seres que eran considerados humanos, frente a otros que no lo eran, y la legitimación de una lógica particular en la producción de conocimiento, que negó y alentó la subalternización de cosmogonías diversas. En este mismo orden de ideas estarían los binarismos presentes en la normalización de los cuerpos y subjetividades modernas en nuestro contexto.

En este entramado histórico de larga duración, el cual pervive y coexiste hasta hoy, es donde sugiero poner el acento en lo que se constituye una invitación para continuar aportando, desde las actuales prácticas de educación popular y comunitaria, en la creación o la invención, de un proyecto de nueva humanidad, enfocado, una vez más, desde la praxis de la liberación.

## Referencias

- Cabra, N. y Escobar, M. (2014). *El cuerpo en Colombia. Estado del arte cuerpo y subjetividad*. Bogotá: IDEP-Universidad Central Iesco.
- Cuevas, P. (1996). El pensamiento de Paulo Freire en Colombia: Circulación, apropiación y vigencia. *Revista Aportes* (43). pp. 35-51.
- Cuevas, P. (2013). Memoria colectiva: hacia un proyecto decolonial. En: C. Walsh (Ed.). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Abya-Yala. pp. 69-103.

- Cuevas, P. y Bautista, J. (2016). *Memoria colectiva, corporalidad y autocuidado: rutas para una pedagogía decolonial*. Bogotá: CIUP.
- Escobar, A. (1996) *La invención del Tercer Mundo. Construcción y reconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Norma.
- Fals Borda, O. (1970). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Bogotá: Oveja Negra.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Harvey, D. (2005). *El "nuevo" imperialismo: acumulación por desposesión*. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20130702120830/harvey.pdf>
- Höhne-Sparborth, Y., Bautista, J. y Romero, A. (2015). *Danzando la resurrección de los cuerpos. Rutas de autocuidado y autosanación energética*. Bogotá: Códice.
- Maldonado, N. (2006). La topología del ser y la geopolítica del saber. Modernidad, imperio, colonialidad. En: F. Schiwy, N. Maldonado-Torres y W. Mignolo (Eds.). *(Des) colonialidad del ser y del saber (videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda en Bolivia)*. Buenos Aires, Argentina: Edición del Signo, Cuadernos No. 1.
- Quijano, A. (2000) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: E. Lander (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.
- Quijano, O. (s. f.). *Cambiar el mundo no viene de arriba ni de afuera*. Recuperado de: <http://www.nasaacin.org/informativo-nasaacin/nuestra-palabra-kueta-susuzu-2013/69-88-cauca-cambiar-el-mundo-no-viene-de-arriba-ni-de-afuera>
- Walsh, C. (Ed.) (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Abya -Yala.
- Walsh, C. *Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya-Yala*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5251817>

Walsh, C. (2014). *Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos*. México, Querétaro.

Wallerstein, I. (1999) La cultura como campo de batalla ideológica del sistema-mundo moderno. En: S. Castro-Gómez, O. Guardiola-Rivera y C. Millán (Eds.). *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá: Instituto Pensar-Centro Editorial Javeriano.



# La educación comunitaria en el contexto de las propuestas de práctica: reflexiones desde la experiencia con educadores en formación

**Amadeo Clavijo Ramírez**

Para efectos de este compartir, he recogido la cosecha y seleccionado algunos frutos, los cuales quiero ofrendar. Son frutos sembrados en la experiencia y alimentados con la savia del pensamiento; proceden de diferentes territorios, los cuales, labrados, han germinado las semillas. Son tierras donde el trabajo ha dignificado la condición humana aun en condiciones de indignidad; allí la indignación ha sido la fuerza que ha permitido tomar aliento, mirar al horizonte y, nuevamente, empuñar las herramientas para continuar en la labor.

**Amadeo Clavijo Ramírez**

Para iniciar, es necesario hacer referencia a un texto de mi autoría, titulado *Educación popular y educación comunitaria: ¿resignificación o refundamentación?*, publicado recientemente<sup>1</sup>, y en el cual, categóricamente, planteo dos cuestionamientos: el surgimiento de la educación comunitaria a partir del discurso de refundamentación de la educación popular y las posibilidades de una educación comunitaria crítica, entendida como campo educativo y pedagógico emergente autónomo. Definitivamente, respecto al primero no hay movimiento alguno, y, afortunadamente, habiéndose superado tal debate, los tiempos han demostrado el flaco argumento ético-político de la refundamentación. Ante el segundo, a pesar de que las inquietudes

---

1. En: William Javier Díaz Ramírez, Yaneth Patricia Sanabria Téllez (Comp.-coautores) (2016). *Pedagogías críticas y emancipatorias: un homenaje a Paulo Freire*. Bogotá, D. C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

continúan, y habiéndose con suficiencia presentado los discursos y las prácticas antagonicas<sup>2</sup> en la educación comunitaria, es necesario reconocer que la experiencia en la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos (LECO) —específicamente, en la línea de investigación Educación Territorio y Conflicto—, ha permitido nuevas reflexiones a partir del trabajo adelantado con educadores en formación adscritos a la Práctica Pedagógica Investigativa Comunitaria (PPIC).

Hecha la precisión, me adentro en este ejercicio escritural, con el ánimo de aportar elementos que permitan ampliar la discusión respecto a la educación comunitaria, entendida no ya como un “campo pedagógico y educativo emergente” o la educación comunitaria con perspectiva crítica, sino en el sentido de una educación comunitaria situada en contextos populares; particularmente, en este caso, campesinos. Para ello, he organizado una serie de ideas dispersas en reflexiones, ensayos, notas sueltas y propuestas de trabajo escritas para y en los diferentes escenarios donde he acompañado la Práctica Pedagógica Investigativa Comunitaria a partir de 2009, y algunas referencias a trabajos de grado por mí dirigidos en contexto rural. También son un esfuerzo por lograr ubicar las claves que transversalizan estos discursos y llevarlas al campo de la producción de saber en la experiencia; finalmente, hay la intención de poder establecer relaciones comunicativas con otros sujetos actores con quienes compartimos la opción de asumir la acción educativa, pedagógica e investigativa en sentido de militancia vital y existencial, independientemente de nuestra opción política e ideológica.

Una siembra difícil en una tierra poco abonada es el trabajo en la educación formal; allí las prácticas educativas e investigativas aún están en los empaques tradicionales de las mallas curriculares, son discursos que poco trascienden los espacios convencionales. En el lado izquierdo de la crítica abundan retóricas contrahegemónicas, que posicionan la preocupación por la formación política y la generación de condiciones para que el pensamiento crítico

---

2. Específicamente, las perspectivas funcionalista y crítica.

circule, y se hacen intentos por explorar diversas propuestas de hacer investigación que articulen los contextos sociales con la academia; sin embargo, estas retóricas no logran tocar y afectar a los sujetos que las enuncian, y quienes, pese a su posición académica contrahegemónica, se someten a las políticas instituidas por la sociedad del conocimiento. Parece como si las acciones políticas en resistencia no tuviesen nada que ver con estas formas convencionales en la producción de los conocimientos.

En el mundo de la academia existe la tendencia a validar los conocimientos debidamente producidos bajo la óptica de una lógica racional específica, naturalizada y entendida como única forma de hacer investigación. Una de las formas de quebrar tal naturalización está en proponer e implementar enfoques no convencionales y no formales alternativos a los procesos de investigación canónicos. De cierta forma, es un llamado a la insumisión a los saberes, desde donde se insiste en la desobediencia a protocolos formales de convalidación de conocimientos; implica ser consecuente con la experiencia y la práctica investigativa situadas en contextos comunitarios-populares, donde el saber es legítimo en tanto implica horizonte de sentido significativo para dichas comunidades. Esa insumisión para los intelectuales es también un compromiso ético-político, en el sentido de que se debe estar en disposición de asumir sus consecuencias, las cuales se hallan en el orden de los posicionamientos y los movimientos que hay que hacer en el mundo académico, y que pueden llevar al aislamiento o al desprestigio.

Asumiendo estas afirmaciones, se entienden las razones por las cuales se opta por un enfoque de investigación situada en contexto y por qué se incentiva desde tal lugar la generación, por parte de los educadores comunitarios en formación, de procesos de producción de conocimientos a partir de las reflexiones provocadas desde los escenarios de interacción con los sujetos donde adelantan los procesos formativos; es decir, que las propuestas investigativas en implementación son pensadas en y desde los contextos y con los sujetos que habitan los territorios. Es importante tomar en cuenta que estas acciones de producción en el horizonte de una práctica pedagógica

situada son acciones de producción de poder social (una práctica pedagógica liberadora), lo cual implica tomar distancia de las prácticas pedagógicas aparentemente neutrales. En ese orden de ideas, vale la pena señalar que el educador comunitario en formación no es un reproductor de conocimiento, en tanto está inmerso en el proceso de investigación, y la práctica es entendida como práctica pedagógica intencionada ética y políticamente.

De los sentidos de apropiación de esta propuesta dependerá que los estudiantes se exijan en dicho proceso, pues aquí se opta por una aproximación no solo a una experiencia, sino a toda una cosmogonía sobre el sentido de la práctica pedagógica y el significado de la investigación. La producción de conocimiento no es un fin en sí mismo, sino un medio transformativo, y el ejercicio de la práctica no es una acción eminentemente racional que permite elaborar insumos para una posterior sistematización. Es, por el contrario, una apuesta por una manera de pararse frente al mundo y dar sentido a nuestras vidas desde la permanente acción de buscar y construir opciones, es un posicionamiento político; no doctrinal, pero sí, de alto compromiso. Tales posturas han encontrado interlocución con algunos planteamientos propuestos desde la licenciatura, en cuanto a los ejercicios de PPIC, y que se recogen en los trabajos desarrollados por los educadores comunitarios para optar al título en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos.

Las discusiones y las problematizaciones de la educación comunitaria presentes en los trabajos focalizados pasan por las comprensiones que se hacen de comunidad, de lo comunitario y del papel del educador comunitario en territorios rurales y en organizaciones campesinas. Para Milena Ochoa (2014):

En los espacios rurales, los rasgos de comunidad se pueden ver a través tanto de sus expresiones organizativas, como de sus prácticas sociales y políticas. Es decir la organización social popular es la primera expresión de comunidad si logra estar articulada por un proyecto político. Lo

anterior permite comprender cómo las propuestas de formación política de las organizaciones, son propuestas de educación porque se inscriben en un proyecto político, guardan su campo pedagógico propio a partir de la investigación y de su metodología van constituyendo comunidad a través del trabajo político y organizativo. (p. 76).

Lo anterior permite reconocer el potencial que tiene la educación comunitaria en los procesos organizativos campesinos al interrogar por el sentido de comunidad instalado dentro de las organizaciones sociales. Por tal razón, se pregunta Ochoa (2014):

Si una comunidad se encuentra desarticulada, fragmentada y el sentido de unidad que le permitiría mayores alcances en la actualidad es difuso, entonces ¿es una comunidad? ¿Cuál es el sentido de lo comunitario? [...] Afirmar la inexistencia de comunidades implica reconocer que la fragmentación existente es precisamente lo que las anula en medio de una sociedad de clases, donde las que están en el poder hacen lo posible por desarticularlas y lo logran, esto explica la ruptura del tejido organizativo resultado de la incursión paramilitar, la dominación y el saqueo, de tal manera, no se trata de impugnarle a la educación comunitaria un carácter estático o negativo al plantear que no hay comunidades, es precisamente lo contrario, es dotarla de dinámica y movimiento y reconocerla en actividad constante en medio de la búsqueda de ser comunidad [...]. (pp. 75-76).

Al respecto, es posible afirmar que la existencia de la comunidad, en el sentido de la unidad, no es un significante vital en la experiencia organizacional y comunitaria, pues, precisamente, lo que se ha visto en los escenarios de PPIC es un proceso de fragmentación permanente, mediado por la diferencia de intereses y de necesidades; muchas de ellas, impuestas por las relaciones sociales y económicas presentes en el sistema hegemónico. Pese a este panorama, es evidente la emergencia de organización, en el sentido de hacer frente a problemáticas comunes que las transversalizan, a los intereses particulares y a las agendas políticas de las organizaciones sociales presentes en el territorio, y, por ende, de las comunidades, lo cual permite, coyunturalmente, convocar al cumplimiento de propósitos colectivos.

Esta lectura permite poner en cuestión la tan anhelada unidad como único referente organizativo, pues en nombre de ella se discrimina y se excluyen las diferencias, las cuales son hoy más latentes, por cuanto, precisamente, las experiencias han mostrado que, pese a las diferencias, las comunidades se hallan en disposición de adelantar procesos colectivos. Aquí, los aportes de la educación comunitaria residen en poder estudiar no fragmentariamente, pero sí en la diferencia, las condiciones de posibilidad que tienen los sujetos que actúan en un territorio para lograr transformaciones. Es importante considerar que la experiencia educativa comunitaria en región ha acompañado a las comunidades en sus procesos de recuperación de modos de vida comunitarios apoyando las prácticas cotidianas que aún permanecen en los usos y las costumbres, y que fortalecen el tejido social a partir de propuestas alternativas socioculturales de carácter solidario y participativo.

[...] las mujeres se han desempeñado desde distintos lugares, el primero de ellos es como constructoras de territorio, ellas desde sus escenarios organizados y no organizados han contribuido históricamente con la construcción de tejido social. Es bien sabido que las mujeres en lo rural suelen liderar campañas solidarias y promover jornadas de minga en beneficio de las personas menos favorecidas de la comunidad, este tipo de iniciativas fortalece el tejido social y el arraigo al territorio [...]. Este tejido, tiene una gran importancia política, pues es la base primaria de todo proceso colectivo. (Escobar, 2015, pp. 32-33).

Estos modos de vida comunitarios se constituyen en insumos para que los educadores en formación reflexionen sobre lo que en el mundo de la academia se llaman “formas de producción de sentido de lo comunitario”, de manera tal que localizando estos modos de vida cotidianos, en el sentido de experiencia, coadyuven a generar proyectos de PPIC para el trabajo educativo con comunidades, y desde los cuales se puedan establecer acercamientos a esas otras formas de pensamiento constitutivas de la sabiduría ancestral campesina. Con esa perspectiva, Alejandra Escobar (2015) dice que cabría pensar en la construcción de una propuesta educativa:

[...] para poner a circular una nueva comprensión de la ruralidad, ya no desde una comprensión de lo rural como lo atrasado, necesitado e ignorante opuesto a lo urbano, sino como el lugar de producción de nuevas comprensiones frente a la naturaleza y a las relaciones con la misma [...] la educación debe permitir a los sujetos rurales gran movilidad para nutrirse de diversos saberes, pero con un fuerte arraigo a las labores campesinas y al territorio entendido como unidad compleja y lugar para la generación de alternativas, en este caso se educa para mejorar las condiciones locales esto quiere decir que mediante el proceso formativo, el campesinado se asume como diseñador de sus ideales de vida y productor de las condiciones para realizarla al tiempo que exige el respeto a sus derechos [...] una educación rural separada de la vida del campo y que se piensa problemas que no atañen a la vida de las personas a la que va dirigida es una educación alienante en la medida en que no muestra como los saberes contruidos son útiles para la trascendencia de las dificultades que plantea la realidad. (p. 97).

Los trabajos de PPIC han asumido un claro compromiso ético-político, el cual no solo se localiza en lo político-organizativo: también se expresa en los aportes que desde las especificidades de las experiencias se recogen para fortalecer el acervo de la educación comunitaria, en clave de leer los nuevos saberes que las organizaciones de base y las comunidades van construyendo en sus procesos formativos, con el fin de llevarlos a los campos educativo y pedagógico, para posicionarlos nuevamente en contexto, en un ejercicio investigativo de reflexión-acción-reflexión, para permitir, de esta manera, aproximaciones a la lectura, la comprensión y la apropiación de los contextos sociales en los cuales se desarrolla la experiencia de práctica.

Nuestra propuesta se realizó desde un diálogo permanente con la realidad y con los sujetos que se asumían en el acto de aprender y enseñar. Los encuentros de formación fueron importantes tanto para el educador como el educando, ya que partir de ellos se logró intercambiar conocimientos y apuestas a la construcción de conocimiento colectivo por medio del diálogo y la participación. En trabajo conjunto con la Corporación y la comunidad campesina se propusieron en espacios

educativos que visibilizaron problemáticas [...]. En este sentido, la propuesta político-pedagógica hizo reflexiones de su quehacer en el proceso formativo [...].

La investigación se hace con la voz de las comunidades, dejando hablar a quienes tradicionalmente se han acallado. El que hablen los sin voz es un eje central para construir conocimiento, sin estas voces y; sin él saber del otro, es imposible generar un conocimiento que aporte a la realidad para transformarla. Es así como el saber popular, la teoría y otras experiencias estuvieron relacionadas en todo momento en este proceso de investigación. Insistimos en ello porque el tener diferentes voces nos permitió, no solo mayores acercamientos a la realidad, sino reconocer en las otras voces conocimientos fundamentales. Inscribirnos en esta perspectiva nos propuso la necesidad de posicionar el “conocimiento de un ámbito social”, rompiendo totalmente con modelos conservadores de la investigación que solo se basa en el saber establecido, y nos llevó a buscar los encuentros dentro de la experiencia que nos aportara a la realidad local, nacional y mundial en un esfuerzo por generar junto con los compañeros y compañeras del equipo de acompañamiento, sensibilidades que permitieran comprender que la construcción colectiva de la conciencia popular es fundamental para estos procesos. (Cely y González, 2013, pp. 49, 134).

La producción colectiva del conocimiento ubica otras lógicas, las cuales permiten apropiarse el sentido y la intencionalidad del proyecto investigativo; es allí donde la investigación adquiere una orientación contextualizada de carácter popular, y donde las producciones construidas en el proceso permiten hacer lecturas de realidad cercanas a las experiencias de vida político-organizativas de estos sectores sociales. Se habla, entonces, de reconocer y recuperar para el universo del conocimiento esas otras voces, esos saberes otros en emergencia, cuyas racionalidades han aportado, aportan e invitan a ampliar horizontes conceptuales acerca de lo científico siendo consecuentes con la responsabilidad epistémica en insumisión; se opta por un posicionamiento desde lo que Fals Borda (1987) denomina ciencia popular, entendida como

[...] el conocimiento empírico, práctico, de sentido común que ha sido posesión ideológica y cultural ancestral de las gentes de las bases

sociales, aquel que les ha permitido crear, trabajar e interpretar predominantemente con los recursos directos que la naturaleza ofrece al hombre. (p. 106).

Es en los diálogos con esos saberes propios campesinos como los educadores comunitarios han valorado los medios que las organizaciones han construido para involucrar a las comunidades en los procesos de lucha y resistencia; refiriéndose al tema de lo político, Edwin Arias (2016) plantea que

[...] se destacan algunos lineamientos o pautas comunes que comprenden la identidad de la Educación Política desde estas experiencias colectivas, permitiendo a su vez enlazar dichos materiales con algunos contenidos específicos, que reflejan el interés existente por llamar la atención de las comunidades e impulsar su empoderamiento respecto a ciertas condiciones o características que ocurren en el territorio. De esta manera, los documentos revisados reflejan: la intencionalidad para visibilizar su realidad, sus prácticas y su territorialidad (entendida como la jurisdicción campesina- social, no estatal que tienen las comunidades para autogobernar, ordenar y proteger sus territorios); propuestas alternativas; temas enlazados con el funcionamiento interno de las organizaciones, agenda, formas de articulación con otras organizaciones y entidades; historia, organización interna, niveles de coordinación; también se encuentran temas articuladores entre las luchas locales y sectoriales con temas más globales o nacionales; análisis de coyunturas; temas específicos como género, comunicaciones, medio ambiente, territorio cultura e identidad; planes de acción y de trabajo, etc. (p. 147).

Para lograr estas comprensiones, la educación comunitaria ha entrado en diálogo con otros campos del conocimiento, con miras a incursionar en perspectivas diversas de acción educativa con comunidades populares desde donde se potencien diferentes modos de vida colectiva, que aporten al contexto social, al cultural y al político comunitario. La educación comunitaria en su discurso y en su práctica se concibe, entonces, como una propuesta que acoge el reconocimiento de la diversidad, la diferencia, la complementariedad y la pluralidad de los contextos y sujetos. Esto significa apropiarse de las nuevas experiencias en materia organizativa que las comunidades han

desarrollado y potenciado a lo largo de los últimos treinta años. Concretamente, los trabajos construidos sobre la base de las propuestas interculturales permiten abordar desde otras lógicas las prácticas en contextos sociales propios de nuestras realidades diversas. Incorporar los procesos teóricos y prácticos del pluralismo cultural implica para la educación comunitaria, asumir las responsabilidades del debate teórico y político que al respecto se han fundamentado.

Si hay claridad respecto a que en un proyecto educativo comunitario el concepto comunidad cobra sentido en la intencionalidad política educativa, y a que el proceso pedagógico y didáctico se sitúa en la experiencia de potenciar las capacidades de transformación social de los sectores populares (es decir, lograr que estos se construyan y se asuman como sujetos), la consecución de tal objetivo implica la recuperación del discurso pedagógico en sus dimensión epistémica e investigativa situada en experiencia, con el fin de potenciar capacidades de comprensión, apropiación y construcción de conocimientos en contexto, que se reviertan en la cualificación de discursos y de prácticas, tendientes a la concreción de acciones sociales reivindicativas y emancipatorias acordes con un proyecto político liberador:

[...] se tuvieron en cuenta varios elementos percibidos durante la experiencia para alimentar la formulación pedagógica de la propuesta educativa-política, tal es el caso del permanente interés por la aprehensión de la realidad a partir de los diferentes contextos [...]. Comprender la realidad es una característica fundamental en el hacer pedagógico en un escenario tan lleno de conflictos y complejo como lo es el Sur de Bolívar, en ese sentido cimentar una propuesta educativa política implicó su conformación acorde a una lectura clara del contexto donde se trabajó, y así permitir a los involucrados dentro del proceso educativo desarrollar una comprensión crítica de sí mismos. Otro elemento tenido en cuenta [...] tuvo que ver con los motivos o propósitos de la educación que vienen impulsando los procesos de organización y resistencia social que en el escenario se asientan. En ese sentido, se tuvo en cuenta que la Educación debe contribuir en lucha diaria contra la impunidad y el olvido, aportar en las consignas y reivindicaciones que las comunidades vienen agitando Por la vida y la permanencia en el territorio, y también debe

facilitar la visibilización y el conocimiento sobre las propuestas políticas y programáticas que desde hace décadas vienen agenciando las comunidades, aportando así en la construcción de referentes de sentido alrededor de temas de interés para los participantes. En esa vía, la pedagogía en zonas de conflicto que acá se enuncia, debe comprender la relación entre poder y conocimiento para asumir el compromiso con las comunidades oprimidas, de tal forma que sea posible dar vía a las distintas alternativas que desde la heterogeneidad hagan frente a la dominación política, económica y cultural. Un tercer elemento pedagógico que se tuvo en cuenta [...] tiene que ver con el interés por el fortalecimiento organizativo social y comunitario. Al respecto, se tomó como referencia los intereses de las organizaciones con las que se trabajó, con quienes se concordó en que el proceso educativo realizado en la PPI, debía potenciar la capacidad organizativa, la gestión y la participación popular; aportar a la organización comunitaria y a la conservación del medio ambiente; enseñar qué es la organización y por qué es necesario asumirla en las comunidades. (Arias, 2016, pp. 151-153).

La insistencia de Edwin Arias en posicionar el concepto educación política permite agregar a este análisis otra consideración respecto a las discusiones que podrían alimentar el campo conceptual de la educación comunitaria. Sin pretensiones de buscar contradicciones y tensiones, es importante decir que este concepto de educación política en el lenguaje del autor se diferencia del concepto formación política:

Cabe aclarar que no se busca acá entrar en contradicción entre uno y otro concepto, lo que se busca es recalcar algunas diferencias entre estas dos nociones, que en la práctica resultan complementarias [...] usualmente el concepto de Formación es utilizado como sinónimo de Educación, sin embargo vale la pena aprovechar este espacio profundizar un poco en su comprensión, dando cabida a disertaciones que existen dentro del campo epistémico de lo educativo y lo pedagógico que no han sido plenamente zanjadas. Para esto, se esbozan acá algunas singularidades que puede haber entre uno y otro concepto [...]. Atendiendo lo anterior es posible ir infiriendo que la idea de Educación no niega la de formación, pero no necesariamente se enmarca dentro de esta, en tanto que la Educación se distingue por ser una noción más amplia y diversa, que está asociada a la práctica e interacción social, esta puede

tener intencionalidades claras y es productora o reproductora de relaciones y subjetividades sociales, mediante el intercambio permanente con el medio donde tienen lugar; de otro lado, la Formación es mucho más definida y será lo que le permite a algo ser, [...] este también se distingue por algunas propiedades que trastocan directamente en la acción pedagógica o de enseñanza. Es decir, aquellos procesos de enseñanza adscritos a esta idea planteada de Formación -para dar forma-, marcan ciertas particularidades en consideración de la formalidad humana: se caracterizan por ser más sistemáticos, implican mayor disciplina, manejan objetivos de tipo muy concretos para la obtención de una habilidad o virtud particular. La forma es lo que le permite a algo ser, en tal sentido, lo formativo entonces se puede encontrar más relacionado con acciones predefinidas, enfocadas y planificadas; en tanto lo Educativo permite una mirada mucho más holística y menos rígida: en palabras de Lucio, un intercambio más difuso con el medio, sin que lo difuso implique poco claro. Al ampliar la mirada al espectro de la educación, se puede dar cabida a múltiples formas, diferentes procesos donde se reconsideren las relaciones de dominación y se dé cabida y validez a otros conocimientos a otros espacios, otras formas de educar y educarse, otras prácticas pedagógicas, desde el dialogo horizontal y dialectico. Por esta razón se ha optado acá por hacer un mayor énfasis en la denominación de Educación Política y no la de Formación Política. (Arias, 2016, pp. 127-128, 130).

Dando continuidad a esta discusión, y siguiendo a Aguilera, González y Torres (2015),

Es un hecho reconocido en la actualidad que los movimientos sociales y las organizaciones poseen un componente educativo (Zibechi, 2007), así no se lo hayan propuesto. Pero también un alto componente formativo, porque allí se articulan los intereses subjetivos de los individuos con propuestas colectivas. Es decir que reunir voluntades, intereses acciones, perspectivas, prácticas en un escenario de acción colectiva, lleva a que quienes están vinculados potencien su aprendizaje, lo articulen con saberes y, por ende, fortalezcan su formación y su subjetividad. Los sujetos de las organizaciones constantemente están en la búsqueda de sí mismos y de proyectos colectivos para lo cual recurren a contextos y experiencias, en las que anclan nuevos aprendizajes, nuevos conocimientos [...] este aprendizaje no es exclusivo de la escuela, de ahí la relevancia que

tiene hoy reivindicar la categoría de formación inicialmente gestada en la tradición pedagógica alemana. (p. 92).

Sin pretender ahondar en esta problematización, queda claro que la insistencia en diferenciar los conceptos educación y formación puede permitir a la educación comunitaria configurar un territorio conceptual, pues lo formativo ha sido tema de discusión tradicional en la educación popular. Lo educativo configura unos escenarios diferentes, desde donde la educación comunitaria puede abordar temáticas como lo intersubjetivo y los modos de sentido de lo comunitario.

Es en las búsquedas de esos referentes particulares, que permitan pensar y construir líneas de investigación, temas y problemas, donde se puede dar cuenta de la pertinencia del concepto *campo educativo y pedagógico de la educación comunitaria*, o, en su defecto, entenderla como una línea de investigación-acción pedagógica perteneciente al campo de la educación popular, según como lo dejé enunciado en el texto publicado al cual hice referencia al inicio de este ensayo, lugar del cual ya me he movido. Sin embargo, es pertinente escuchar reflexiones en ese sentido, pues, como lo propone Milena Ochoa (2014):

Precisar el campo conceptual es afirmar el sentido y la intencionalidad de la educación popular que la articula con la comunitaria, es acentuar su carácter emancipatorio, es hacer énfasis en las categorías y en las definiciones y llamarlas por su nombre, lo cual implica que lo comunitario de la educación comunitaria no es adjetivo, es sustantivo porque refiere el sujeto popular y su proyecto histórico y llama la atención en que la necesidad de precisar el campo conceptual tiene lugar en aclarar los límites difusos entre los discursos de la perspectiva funcionalista y crítica, debido a que el discurso del desarrollo también se soporta en ideas de calidad de vida, de mejoramiento de las condiciones, del bienestar social, de la centralidad de lo comunitario, lo que puede ser lesivo a su definición debido a que le resta centralidad a los procesos de transformación social, a su intencionalidad emancipatoria y oculta que la educación comunitaria como categoría también se encuentra en un campo de disputa epistemológica. (pp. 49-50).

Finalmente, de lo que se trata es de fortalecer no solo una categoría, sino un campo en disputa epistémica; y para que ello sea posible, es necesario construir referentes. La producción de conocimiento a partir de la experiencia de investigación situada es un territorio de saber en insumisión, es concienciación y empoderamiento cuando en ella hay lugar para el descubrimiento de las formas de subjetivación hegemónicas que han modelado a sujetos y naturalizado en ellos una única forma de saber.

## Referencias

- Aguilera, A., González, I. y Torres, A. (2015). *Reinventando la comunidad y la política: formación de subjetividades, sentidos de comunidad y alternativas políticas en procesos organizativos locales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Arias, E. (2016). *Elementos para una propuesta educativa política orientada a la transformación y el fortalecimiento de la cultura política en el contexto de conflicto armado en Arenal y Micoahumado*. Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cely, D. y González, D. (2013). *Resistencia y organización campesina en defensa del territorio en medio del conflicto petrolero: una propuesta pedagógica popular para el fortalecimiento de Asocamprov Libertad*. Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Escobar, M. (2015). *Ha sabido ser mujer: mujeres cima en la construcción de economía propia*. Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Fals Borda, O. (1987). *La ciencia y el pueblo, nuevas reflexiones*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.

Ochoa, M. (2014). *La educación comunitaria en el marco de acción de las organizaciones sociales campesinas: alternativa al proyecto educativo rural en la región del Catatumbo*. Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.



# Retos de la educación comunitaria y los derechos como alternativa al capital

Helberth Augusto Choachí González

## Introducción

El propósito del presente documento es plantear un conjunto de ideas, nociones, interpretaciones y reflexiones que permitan problematizar la educación popular, comunitaria y los Derechos Humanos para el fortalecimiento y la actualización de la docencia, la investigación y la proyección social en la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos (Lecedh) frente a los tiempos de la “nueva” geografía política global y su ensamblaje con lo nacional.

Considero que los retos académicos e investigativos de la educación comunitaria y su conexión en y para los Derechos Humanos son cada vez más amplios y contundentes con el desarrollo incontrolable del capitalismo global y la producción de la sociedad del riesgo global. Como es evidente, los ensamblajes globales y nacionales han tenido serias repercusiones sobre las condiciones de vida de las comunidades, los territorios y los ecosistemas. En tal sentido, estudiar, analizar e interpretar creativamente y con firmeza dichas transformaciones de manera articulada, son tareas inconmensurables para la vocación educativa que pretende el cambio social y político y enfrentar las relaciones de dominación, explotación y exclusión; principalmente, para el desarrollo de la apuesta educativa en formación de profesionales —licenciados— comprometidos a “generar, acompañar, interpretar, asesorar y potenciar prácticas escolares y proyectos educativos comunitarios en/para los Derechos Humanos” y su contribución “a la transformación y solución emancipadora de los conflictos educativos, sociales, políticos y culturales del país” (Lecedh, 2012).

Para alcanzar el objetivo planteado, dispondré el texto en dos momentos. Primero, plantearé las transformaciones del mundo contemporáneo que delimitan y marcan a la licenciatura como proyecto institucional y social. En ese contexto, inevitable para traducir cualquier debate-propuesta, plantearé los aspectos que, considero, son más determinantes, tales como: la profunda adecuación del Estado colombiano a la *Lex Mercatoria*, la dinámica política-económica corporativa y su tensión con la política pública, la política educativa y los Derechos Humanos en el contexto de la era de la incertidumbre del “posacuerdo” a propósito de los resultados del plebiscito del 2 de octubre de 2016, los retos de la implementación de los acuerdos de la Habana, los obstáculos<sup>1</sup> de la mesa pública de negociación del Gobierno Nacional y el Ejército de Liberación Nacional (ELN), la reconfiguración del neoparamilitarismo, el avance de la derecha en Colombia y en el mundo, y los actos de terror dirigidos contra los integrantes de organizaciones sociales que trabajan por la paz con justicia social; elementos de la coyuntura que marcan los ritmos del conflicto social y armado y la configuración del poder político en Colombia en los próximos años. Estos fenómenos delimitan la historia colombiana contemporánea y suponen, por su contundencia, aspectos determinantes para la vida y el desarrollo de la comunidad, los Derechos Humanos y la educación pública.

Segundo, traduciré los debates-retos del contexto expuesto en preguntas problematizadoras que aporten por su contenido y su orientación al trabajo docente e investigativo y a la práctica educativa y profesional de los estudiantes de la Lecedh y de educadores populares, para tratar de presentar un conjunto de desafíos o lineamiento que enriquece una praxis pedagógica para darle contenido al derecho a la paz, entendido esté como afirma

---

1. Entre los obstáculos más significativos: Los condicionamientos del Gobierno Nacional para abandonar las prácticas de las retenciones y limitar la participación de la sociedad colombiana, también el incumplimiento del Estado Colombiano a la implementación de los acuerdos logrados con la FARC-EP y el plan de exterminio de ciudadanos que creen posible otro país desde propuestas de democráticas.

(Martinez, Comins y Paris, 2010) como un derecho colectivo, de los pueblos y derecho síntesis.

Sabemos que ni la enseñanza ni la investigación pueden ser rutinas mecánicas, desapasionadas e inflexibles. Por el contrario, deben mantener su quehacer como arte, para disponer el espíritu creador y afrontar sus responsabilidades históricas. Las líneas siguientes están llenas de esa “artesanía intelectual” que pretende, tanto por sus contenidos como por su compromiso, profundizar, afianzar y avanzar posturas y debates que se enfrentan cada vez más al pensamiento unirracional, instrumental e individualista. La inspiración de la propuesta emerge de mi formación profesional y mi experiencia social, política y profesional, así como de las reflexiones desarrolladas desde la académica (en especial, dentro de la Lecedh) y la praxis jurídico-política y educativa en el campo comunitario.

## **Contextos y retos para la educación comunitaria en y para los Derechos Humanos**

La Lecedh, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), se define como una propuesta de formación de educadores profesionales que en el contexto de la globalización opta por una perspectiva antisistémica, orientada hacia la construcción de una ética de la liberación. Esta opción de la licenciatura, que enmarca sus lecturas de la realidad, debe ser cuidadosamente desarrollada y fundamentada. En el presente apartado retomo esta caracterización como punto de partida fundamental, y busco desarrollarla en clave de sus retos éticos y sociopolíticos.

### **Los ensamblajes globales-nacionales**

Parece inevitable comprender institución alguna, programa alguno o actividad alguna sin interpretar su relación directa e indirecta con las redes de discursos, normas y prácticas globales que inciden en las dimensiones nacionales. ¿La razón? Porque le delimitan, le condicionan y le relativizan

su autonomía. Dicha constatación fenomenológica de la globalización y su impacto en el Estado (neo) liberal no es nueva para el campo académico. Una extensa literatura ha trabajado el tema desde ópticas diversas. No es tarea ni propósito presentar en estas líneas tan inmenso debate. Basta con señalar aspectos de su naturaleza, para descender progresivamente a los temas indicados.

La preocupación de la literatura especializada ha sido comprender la nueva realidad política global, caracterizada por intensa interacción transnacional, que, al parecer, venía superando al Estado-nacional, que también parecía haber fundado una nueva política internacional. Se anunció una era postwestfaliana y postinternacional desde diferentes ángulos políticos y académicos. James Rosenau habló de turbulencias mundiales para decir que el Estado ya no podía controlar la realidad social como antes, y que el sistema interestatal dejaba de ser la noción-clave para entender el funcionamiento sociopolítico del planeta (Rosenau, 1990). La globalización —como fenómeno— se volvió sinónimo de la intensa dinámica transnacional local-global, la transformación de la soberanía estatal, la emergencia de nuevos actores en el escenario internacional (Keck y Sikkink, 2000), las nuevas formas de producción política que se desvinculan del Estado subpolítica, cosmopolitismo subalterno (Beck, 2002, p. 61), la globalización de los sistemas productivos y las transacciones financieras, la producción posmoderna del trabajo inmaterial (Michael y Negri, 2000), la explosión de las identidades locales, la máxima acumulación desigual de la riqueza (Santos, 2009b), la producción de los riesgos globales ambientales alimentados por el progreso y el desarrollo capitalistas, y la formación de la sociedad en red (Manuel, 2000), alentada por las nuevas tecnologías de la telecomunicación y la información.

El reto siguiente es: ¿cómo funciona la globalización en los Estados? Las investigaciones, como sus respuestas, son variadas. Tampoco podré seguir-las, pero sí identificaré el punto que interesa resaltar. Pese a que la lógica de la globalización le ha quitado funciones al Estado-nacional, no quiere

decir que este desaparezca, ni que se vea expuesto a una total desnacionalización o a la disfuncionalidad con el sistema global en producción. La globalización no implica la eliminación del Estado-nacional: de hecho, la globalización neoliberal no sería posible sin el Estado-nacional y sus funcionarios. Parece apropiado comprender la relación entre la lógica de la globalización y la lógica nacional como un proceso de permanente ensamblaje, producido por una gubernamentalidad hacia la conducta de los otros y de sí mismo —en clave foucaultiana—. Lo que llamamos globalización es un proceso de consolidación sobre el que podemos comprender sus engranajes y sus tendencias, pero sin que podamos decir que estamos ante la absoluta globalización o la absoluta desaparición del Estado-nación como bien lo expreso (Sassen, 2010).

El neoliberalismo no es, simplemente, la destrucción de una forma administrativa-nacional de gestión de las poblaciones, sino, fundamentalmente, la *producción* de algo nuevo. El reproche neoliberal al Estado es a la eficiencia y la eficacia. La línea de presión fue convertirlo en “Estado-empresa”, “Estado-gerencia”, “Estado eficaz”. Se trató, entonces, de importar las reglas de funcionamiento del mercado competitivo al sector público y adecuar el ejercicio del poder gubernamental con la racionalidad empresarial (Laval y Dardot, 2013). Ello implicó la transformación del Estado liberal previo a la década de 1980 y la formación de un Estado-empresarial.

Tal proceso se implementó en cada país seguido por una racionalidad neoliberal, la complicidad de sus gobernantes, las presiones de Estados poderosos, *megalobbies* de empresas transnacionales y un violento debilitamiento de la oposición política en cada tiempo y cada lugar. Este proceso tocará todas las dimensiones nacionales: la educación, la salud, la participación política, el orden legal, el mercado interno, la guerra, etc. Las consecuencias, nefastas para las mayorías sociales y los ecosistemas, han sido más que confirmadas por investigaciones críticas, como las de oficiales de las agencias y los programas de las Naciones Unidas, y, en especial, por los millones de víctimas del sistema capitalista.

No obstante, otro de los retos del ensamblaje global con lo nacional es distinguir, como lo ha expresado (Hinkelammert, 2006), entre la globalización y la conciencia de globalidad; la primera contiene amenazas para la existencia de la vida en el planeta que no pueden ser resueltas sin una toma de conciencia de la responsabilidad sobre estas. En el primer caso se trata de la estrategia de acumulación del capital, el mercado mundializado y totalizado lo que denomina (Wallerstein, 1996) el sistema mundo capitalista, que es el que produce e impide asumir responsabilidades sobre las amenazas globales. En contravía, la globalización, en cuanto conciencia de la globalidad, conduce a reconstruir la convivencia humana en función de la posibilidad de la vida de la humanidad y del planeta en su conjunto.

Para finalizar, una lectura crítica de la realidad que sirva de punto de partida para la transformación requiere, necesariamente, esta conciencia de globalidad que conduce a la afirmación del “bien común de la humanidad”<sup>2</sup> como paradigma alternativo al capitalismo y como sustento de los sentidos de comunidad, de lo común y lo comunitario, así como de los Derechos Humanos.

### **La tensión entre Lex Mercatoria y Derechos Humanos**

La principal tensión entre los ensamblajes fue la imposición del capital sobre la vida. En la formación del Estado-empresa se desdibuja la esencia de lo público alimentado por la naturaleza privada. En las políticas públicas, “las reglas del capital orientan los procesos de reestructuración en los aparatos

---

2. Francois Houtart lo entiende como “un nuevo paradigma que plantea como opción fundamental, una dinámica social equilibrada entre personas, géneros y grupos sociales, en armonía con la naturaleza, para promover la vida y asegurar su reproducción. Se trata de vivir bien, de cumplir con el Bien Común de la Humanidad, lo que implica, como primer paso, el respeto de la integridad de la naturaleza, como fuente de vida (la madre-tierra). Su construcción y sus aplicaciones en los fundamentos de la vida colectiva en el planeta, es un proceso. No es solamente de un ejercicio académico sino (de) una elaboración social, donde el pensamiento tiene un lugar esencial, pero también la experiencia concreta, en particular las luchas sociales, que corresponden cada una a una falla de cumplimientos del Bien Común de la Humanidad que buscan soluciones” (Houtart, 2015, pp. 54-55).

administrativos del Estado” (Restrepo, 2005). Se fortalece la tensión nacional entre “las reglas del mercado” y los Derechos Humanos. En el ensamblaje global-nacional se percibe la tensión entre la *Lex Mercatoria*<sup>3</sup>, que reclama la seguridad jurídica<sup>4</sup> como política para defender las inversiones de las empresas transnacionales, y los Derechos Humanos, que reivindican la vida como prioridad de cualquier forma de organización social y política.

La tensión en lo nacional derivó en el avance del capital sobre la orientación y la gestión de las políticas públicas. Dicha situación ha conducido a violaciones sistemáticas e integrales de los Derechos Humanos y la (re)producción de un sistema jurídico y político que profundiza las violaciones de derechos. En consecuencia, la política pública ha impedido que se “fortalezca la construcción democrática”, se atienda a “las necesidades y aspiraciones de los pueblos” y se recupere y se defienda la relación entre la soberanía y pueblo (Restrepo, 2005).

Colombia es en la región latinoamericana un modelo “ideal” de ensamblaje entre la globalización neoliberal y la transformación de la maquinaria estatal. El país es visto como un mercado emergente y atractivo para inversionistas,

---

3. Juan Hernández Zubizarreta y Pedro Ramiro definen la *Lex Mercatoria* de la siguiente manera: “El Derecho Corporativo Global o la nueva *Lex Mercatoria*, reinterpreta y formaliza el poder de las multinacionales, las normas de los estados nacionales y el conjunto de contratos, convenios, tratados y normas de comercio e inversiones de carácter multilateral, regional y bilateral, las decisiones de los Tribunales Arbitrales y el Sistema de Solución de Diferencias (SSD) de la Organización Mundial del Comercio” (Hernández Zubizarreta y Ramiro, 2012, p. 135).

4. Hernández Zubizarreta y Ramiro definen la *seguridad jurídica* de la siguiente manera: “Es la certeza que tienen los sujetos de derecho de que su situación jurídica solo podrá ser modificada mediante procedimientos establecidos previamente, y constituye la traducción práctica de la eficacia de las normas como reguladoras de conductas. En la actualidad, las corporaciones transnacionales, los gobiernos de los países donde tienen su sede matriz y las Instituciones Financieras Internacionales recurren con frecuencia a este principio para defender los intereses empresariales ante los posibles cambios políticos que puedan introducir mayor control sobre sus actividades. Se oculta, de este modo, que la verdadera seguridad jurídica tendrá que ser la que sitúa el Derecho Internacional de los Derechos Humanos por encima de la *Lex Mercatoria*” (Hernández Zubizarreta y Ramiro, 2012, p. 218).

junto con Indonesia, Vietnam, Egipto, Turquía y Sudáfrica<sup>5</sup>. Los planes de desarrollo, las reformas legales, la venta de empresas y servicios del Estado y la adecuación de las políticas públicas (Álvaro Uribe Vélez y Juan Manuel Santos, 2002-2018) a lo largo de las últimas dos décadas han mostrado el favorecimiento al capitalismo transnacional y su detrimento en materia de Derechos Humanos. No cabe duda, además, de que seguirá en dicho camino con su incursión en la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE<sup>6</sup>).

El gran problema es que la producción de una política pública en clave “gerencial” no responde a las necesidades de las mayorías populares, simplemente, porque tales necesidades no hacen parte de sus intereses racionales y de sus raíces culturales (es decir, de sus subjetividades). Dicha política pública empobrece los activos públicos; además, destruye el mercado interno y genera desempleo, pobreza, recrudecimiento de las violencias y agudización del conflicto social y armado. En su conjunto, y por múltiples canales, los derechos a la vida, a la dignidad humana, a la salud y a la educación se ven destruidos. Así lo reportan informes internacionales y nacionales de Derechos Humanos. Fuerzas estatales (oscuras), partidos políticos

5. Civites es el acrónimo en inglés para hablar de los mercados emergentes de Colombia, Indonesia, Vietnam, Egipto, Turquía y Sudáfrica.
6. La OCDE “ofrece un foro donde los gobiernos trabajan conjuntamente para compartir experiencias y buscar soluciones a los problemas comunes” de orientación neoliberal. La OCDE es la “garantía asesora” del desarrollo de Colombia en áreas claves como la fiscalidad, los mercados financieros, las reformas educativas y la política regulatoria. Permitirá adecuar los ensamblajes de lo global y lo nacional en aspectos jurídicos, políticos y económicos del Estado-nacional. Colombia es fiel a esta dinámica, como señaló James Barribeau, codirector de Latin America at Schrodgers, en Nueva York, al afirmar: “En países como Venezuela y Argentina, por ejemplo, hay tanto caos, mientras que en Colombia, el liderazgo ha sido siempre favorable al mercado y consistentemente predecible, y esto ha llevado a un aumento de las entradas de inversión extranjera directa y la inversión de cartera”. Logros que, en gran medida, han sido posibles con una estrategia de guerra asimétrica e integral del régimen político surgido por la intervención extranjera de los Estados Unidos, conocida en sus inicios como plan Colombia, y que hoy da sus frutos con los planes de consolidación territorial.

y sus aliados paramilitares defienden el capital transnacional, y para ello liquidan a opositores, a líderes sociales, a maestros, a estudiantes, a representantes políticos y a defensores de Derechos Humanos (ONU, 2015) que buscan transformar la orientación política del Estado.

Lo anterior supone una opción por construir y defender una comprensión crítica de los Derechos Humanos, porque la *Lex Mercatoria* lleva a su más alta imposición, a la fetichización de la mercancía como ley del valor de cambio; ello, a su vez, conduce a un proceso de deshumanización sin salida. La acción del Estado —la ley, las políticas públicas— destruye sus sentidos en la tecnocracia eficientista y el clientelismo liderado por los poderes mafiosos. La destrucción del sentido de lo público y de lo común se impone en la vida cotidiana y en las relaciones políticas de la sociedad, y naturaliza así el simulacro de la democracia en un “Estado Social de Derecho” que arroja la complicidad de los poderosos en el ejercicio de la violencia integral institucionalizada.

Por otra parte, la comprensión crítica de lo comunitario y los Derechos Humanos desde el bien común, como nuevo paradigma, parte del reconocimiento y la autoconstitución de los sujetos vivos y corpóreos que a través de sus afirmaciones, sus potencialidades y sus luchas abren la oportunidad de reconstrucción del sentido de la vida, de lo comunitario; es decir, de los mismos Derechos Humanos como fuerza instituyente y expresión de esperanza, como lo ha señalado Helio Gallardo.

El contexto señalado supone el reto por la vida (la del planeta, la cual supera la visión antropocéntrica). La conciencia de globalidad como exigencia ética de construcción “del bien común de la humanidad” implica una posición de los bienes comunes, como lo ha señalado (Houtart, 2015); pues si bien se trata de reconocer la vida (en todas sus expresiones y sus dimensiones), somos los seres humanos quienes generamos las condiciones de la destrucción, o, en otras palabras, somos los responsables de la crisis civilizatoria.

## La educación entre la guerra y la paz en el tiempo del “posacuerdo”

He señalado líneas arriba, como lectura de contexto, la tensión entre la comprensión y la construcción del bien común frente a la perpetuación de la *Lex Mercatoria*. Entonces, ¿cómo leer esta tensión en la coyuntura histórica de Colombia?

Esta lectura debe tener como punto de referencia la realidad de las negociaciones de paz como fenómeno producido por una determinada correlación de fuerza que no se circunscribe únicamente al aspecto militar. Este ensamblaje hace parte de la globalización y su concreción en América Latina, y sus articulaciones con los bloques de poder mundial; particularmente, con los Estados Unidos.

De acuerdo con lo anterior, el proceso de La Habana con la insurgencia de las FARC-EP y los diálogos con la guerrilla del ELN son, desde el punto de vista del gobierno nacional, parte de la implementación de la agenda de desarrollo para la puesta en marcha de la estrategia de acumulación del capital del país. Ello significa sacar del escenario a actores opuestos al negocio del capital transnacional, como parte importante para la configuración del nuevo escenario de proyectos y dinámicas particulares empujados por los mercados y la riqueza del país (bienes ambientales), los cuales jugarán un papel importante dentro del conjunto de otros territorios-mercados del planeta.

En este mismo sentido, la “pacificación del país” representa una garantía jurídica y política para las apuestas de las empresas transnacionales. Mi afirmación es que el avanzado derecho corporativo, o *Lex Mercatoria*, reclama la seguridad jurídica como política para defender sus inversiones. La pacificación de los territorios para las economías no supone un cambio ético en el desarrollo de los negocios. Obedece, en parte, a una lectura en conjunto de la región desde la política internacional.

En consecuencia, surge el interrogante: ¿Hasta dónde las negociaciones y la implementación de los acuerdos con las insurgencias permitirán generar la movilización social y política sin armas, y, además, vincular a los sectores populares marginados de los escenarios de toma de decisiones? Esa pregunta marcará la historia nacional, y, en consecuencia, se impone como desafío que debe comprender y priorizar la Lecedh.

## **Licenciaturas entre la educación-empresa y la educación-pública**

La *Lex Mercatoria* contra los Derechos Humanos supone un reto para la práctica docente, investigativa y profesional de la comunidad académica de la Lecedh; la misma lógica neoliberal supone un reto “interior” a su existencia como programa académico y como práctica profesional.

La educación como derecho es vista como una política pública que se orienta, definitivamente, a la lógica privada. La UPN, como institución pública, se encuentra en el corazón de dicha tensión; particularmente, teniendo como reto traducir el propósito del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) (2014-2019):

Una universidad comprometida con la formación de maestros para una Colombia en paz”. Tensión que se verá materializada en “las dimensiones misionales (docencia, investigación y proyección social, y las condiciones que hacen posible el funcionamiento)”, así como en “el bienestar y calidad de vida, posicionamiento nacional e internacional, gestión financiera y administrativa. (Universidad Pedagógica Nacional, 2014).

El Ejecutivo colombiano sobre los temas de las *licenciaturas* ha decidido adecuar su política educativa a la lógica neoliberal, “asesorada”, entre otros, por la OCDE. Basta con ver el Acuerdo 2034 de 2014; el protocolo de adecuación reposa en el informe *Tras la excelencia docente: Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*, realizado por la Fundación Compartir, y que plasma los intereses de los empresarios en relación

con la formación de maestros. Las políticas que ahí se mencionan fueron materializadas en el artículo 222 del actual Plan Nacional de Desarrollo.

Lo anterior presenta un gran debate, y este radica en si tensionar o no el derecho a la educación en función de “políticas” de formación de “capital humano”. (Hinkelammert, 2006) considero que hoy día hay una estrategia mundial, conducida por el Banco Mundial, para reducir toda educación — pero especialmente, la universitaria— a un lugar de producción del “capital humano” que es considerado un medio de producción. La misma educación es trasformada en una inversión en el capital humano, y el estudiante, en alguien que invierte en sí mismo como dueño de sí mismo en cuanto capital humano. Aparece, entonces, el problema de la pérdida del sentido de la vida, y este no tiene solución, por el simple hecho de que la vida del capital humano no tiene sentido.

El problema de la educación no radica en el ánimo de generar reformas, sino en la naturaleza de estas. Mientras el *enfoque pedagógico de la educación popular-comunitaria en y para los Derechos Humanos* plantea tomar conciencia de la realidad conflictiva, de la consciencia de clase y de su lucha, así como de la construcción de un proyecto por el “bien común” y de la posibilidad de transformar dichas relaciones de poder, el enfoque *educativo por competencias* (laborales para enseñar y evaluar, así como ciudadanas) plantea tomar conciencia de los retos que supone el contexto económico para resolver problemas en clave de “emprendimiento empresarial”, sin cuestionar las relaciones de poder que las atraviesan. El objetivo de las competencias es privilegiar el “saber hacer” y se enfoca en el desarrollo de las técnicas (Montenegro, 2003; Tobón, 2006). No le interesa el “saber pensar”, pues se enfrenta al riesgo de la crítica, el análisis y los impulsos de cambio. En este enfoque competitivo es importante resolver aspectos técnicos de la vida, no su interpretación, porque en la reflexión y la crítica late la potencia constituyente. Las competencias están poco interesadas por la producción del conocimiento, le dan un lugar secundario. Le importan las actitudes de

obediencia del estudiante: responsable, con iniciativa, eficiente, adaptable a entornos, con capacidad de ejecución.

La tendencia es que el conocimiento producido desde la sociología, la historia o la filosofía y su introducción en los currículos y el campo investigativo deben, progresivamente, reducirse o desaparecer. Y eso, al menos, por dos razones: primero, no enseñan a “saber hacer”, y segundo, no tienen una aplicación práctica en el mercado laboral. La doctrina neoliberal es muy precisa, tal como la expone el Banco Interamericano de Desarrollo (BID): las reformas educativas deben estar orientadas por el mercado, y no por las necesidades sociales y políticas. Dice al respecto el BID:

El principal mecanismo de control que requiere la formación para las profesiones es el mercado. El mercado debe determinar en gran medida las necesidades en términos de número y plan de estudio... El mercado debe asimismo ayudar a determinar la competencia profesional, porque los diplomas por sí solos no son evidencia adecuada de idoneidad, cualesquiera que sean los derechos automáticos a que den lugar de acuerdo con la legislación nacional. No es necesario que el mercado de graduados sea completamente privado, y tampoco se debe desconocer la importante utilidad social que va más allá de las medidas puramente de mercado, pero la formación profesional. [Y para que no quepa duda] Después de todo, el propósito principal es responder a la demanda específica del mercado, no a la presión de los estudiantes que desean obtener diplomas de educación superior. Dado que el número de aspirantes a la matrícula suele ser superior a las plazas disponibles en las ocupaciones específicas, un asunto de importancia crítica de la educación profesional es ajustar la oferta de graduados a la demanda existente en el mercado. (De Moura, Levy y Bernasconi, 1997, pp. 17-18).

Los modelos pedagógicos juegan un papel determinante a la hora de reproducir la cultura de un país. Las bases de la educación por competencias radicalizan la sociedad individualista, naturalizan la competencia como un valor. Si la educación reproduce la cultura de la competitividad, entonces valores y conductas como la conservación de la vida pasan a una segunda instancia, al privilegiar los intereses que surgen en el mercado.

## **Preguntas problematizadoras en torno a la educación, los derechos y la comunidad**

En el contexto que he presentado surgen múltiples interrogantes para la comprensión y la orientación de la Lecedh. Es imposible en este documento abordar el conjunto de debates en su amplitud y su profundidad identificados por el grupo de docentes, estudiantes y organizaciones vinculadas a la licenciatura. Por tal razón, me centraré en tres asuntos correlacionados, que en el panorama actual tienen relevancia política, ética y pedagógica. Los presento como preguntas problematizadoras que surgen del núcleo de las discusiones propias del trabajo colectivo del equipo de educadores de la licenciatura y resultan pertinentes dentro del marco de opciones recientes de la universidad (poniendo la licenciatura en un lugar de liderazgo de un proyecto político pedagógico universitario). Las preguntas las iré desarrollando una a una; muchas veces, desglosándolas en otras, y siempre con la pretensión de seguir aportando a la discusión en la praxis.

### **¿Cuál es la relación entre los fundamentos y las trayectorias de la educación popular, la educación comunitaria y la educación en/para los Derechos Humanos?**

Con frecuencia, en la cotidianidad académica entre docentes y estudiantes —y aun con las organizaciones con las que trabajamos— se ponen de manifiesto los siguientes asuntos: ¿se oponen la educación comunitaria y la educación popular? ¿La primera es funcionalista y despolitizada, fácilmente cooptable por el Estado neoliberal? ¿La segunda, la educación popular, al ser clasista, está destinada a la formación de los trabajadores, y, por ello, es distinta de la educación campesina, de la de los pueblos indígenas y la de los afros? ¿Tiene sentido seguir reafirmando la educación popular cuando esta tiene una fuerte raíz clerical y patriarcal? ¿Para qué seguir hablando de Derechos Humanos, si este es un discurso colonizador, liberal y burgués

(es el lenguaje del Estado, y no el de los sujetos populares)? ¿Bastaría con hablar solamente de educación comunitaria? ¿Y la educación ambiental qué tiene que ver con lo popular, lo comunitario y los Derechos Humanos? ¿Es posible relacionar la teoría crítica del Derecho y la teoría crítica de los Derechos Humanos en la educación? ¿Es posible trabajar en la escuela la educación comunitaria, popular y en y para los Derechos Humanos? ¿Es necesario retomar las prácticas de análisis de coyuntura que vinculan los ámbitos políticos, económicos y culturales de la sociedad, o basta con las múltiples y particularizadas lecturas de la realidad?

Si se revisan las opciones de la licenciatura escritas en el documento *Proyecto pedagógico curricular de la Lecedh*, encontramos que la licenciatura se orienta a una opción antisistémica que opta por una ética o espiritualidad de la liberación y del bien común, que asume la transdisciplinariedad y la interculturalidad (diálogo de saberes, negociación cultural) como los marcos de una epistemología de fronteras no colonizadora, que se define con una perspectiva crítica de comprensión de los Derechos Humanos y considera el derecho a la educación como un derecho colectivo y, ante todo, cultural, dentro del marco de los derechos de los pueblos; es decir, con la perspectiva de la construcción de las autonomías educativas de las comunidades y de los movimientos sociales. Al relacionar las preguntas que surgen en la práctica y en la vida cotidiana y estas opciones, surge otra inquietud: la de si es posible articular en un horizonte compartido la educación popular, la educación comunitaria y la educación en y para los Derechos Humanos. Esta es la pregunta por la fundamentación.

### **Profundización de la Educación Popular**

La educación popular ha servido de inspiración y sustento para los proyectos educativos críticos de nuestra realidad sociopolítica. La educación popular (en adelante, EP) es considerada una corriente pedagógica crítica y un amplio movimiento social, político y cultural de origen latinoamericano. La EP, aunque es un concepto amplio, también es delimitado. Todas las

propuestas de EP<sup>7</sup> han tenido como “presupuesto básico el cuestionamiento del orden social e injusto de tipo capitalista” y la denuncia de las “funciones opresivas y antipopulares del sistema educativo y de los programas de alfabetización oficiales”<sup>8</sup> que reproducen y consolidan el orden vigente que pretenden cuestionar y transformar<sup>9</sup>. La EP es entendida como un proceso colectivo, una práctica social o una modalidad educativa que pretende que los sujetos populares se conviertan en gestores y protagonistas de su propia historia. A partir de la toma de consciencia de su realidad social, la EP pretende contribuir a que los sujetos populares traduzcan su acción colectiva en formas organizativas que puedan llegar a consolidar las aspiraciones y los intereses de las clases oprimidas<sup>10</sup>. La naturaleza de la EP es la vocación

7. El adjetivo de “popular”, según Torres, se usó con una dimensión ética: el horizonte de cambio entendido como la emancipación de los sectores populares. Se entiende menos como una noción de sujeto colectivo y sus acciones. Para entonces, la noción de popular estaba conectada, principalmente, con la categoría de clases sociales. Actualmente, la educación popular contempla dimensiones étnicas, de género y generacionales, provenientes de nuevas interpretaciones de las relaciones de poder, como la preeminencia de grupos sociales de “vanguardia” política: por ejemplo, los pueblos indígenas, los grupos afros, el movimiento juvenil, las luchas feministas, los colectivos de mujeres, los grupos culturales, etc.

El adjetivo “popular” en la educación popular no tenía tanto que ver con el sujeto colectivo de sus acciones —las clases populares—, sino con la opción ética y el horizonte político del cambio: contribuir a su constitución como sujetos históricos. En ese sentido, no todas las experiencias ni los programas educativos cuyo destinatario es el pueblo tienen la intencionalidad emancipatoria que distingue a la educación popular (Torres, 2011).

8. Durante la década de 1970, Freire tendrá un papel determinante y fundacional de esta perspectiva crítica, al denunciar la educación opresora y bancaria de los programas oficiales (Torres, 2011).

9. Es ya recurrente afirmar que la educación popular nace como un análisis estructural del orden capitalista, “aporte de las ciencias sociales críticas en América Latina (especialmente el marxismo), el auge de las luchas populares y de la izquierda en los años sesenta y setenta” (Torres, 2011, p. 19).

10. Definiciones provenientes de trabajos tales como: Peresson, M., Mariño, G. y Cendales, L. (1983). *Alfabetización y educación popular en América Latina*. Bogotá: Dimensión Educativa; Torres, A. (1996). *Discursos, prácticas y actores de la Educación Popular en Colombia durante la década de los ochenta*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; Torres, A. (2011). *La educación popular: trayectoria y actualidad*. Caracas: Universidad

política de carácter transformador que subyace en la potencia y la acción de los sectores populares.

La EP tiene como propósito contribuir al desarrollo de este protagonismo histórico, razón por la que sustenta su práctica social en los intereses, las experiencias, las resistencias y los saberes de las clases populares. Como que-hacer educativo, ha llegado a escenarios oficiales y escolarizados involucrándose en el tejido social y promoviendo creativamente proyectos políticos liberadores. Pretende la implementación creativa de metodologías coherentes con su horizonte político, orientaciones emancipatorias de la producción y la socialización del conocimiento. Algunos de estos enfoques han sido el diálogo, la participación, la articulación teoría-práctica, la lectura de la realidad social y política y la acción creativa.

El núcleo general de la EP ofrece una base epistemológica y metodológica generada desde nuestras necesidades y nuestras experiencias latinoamericanas. Por su naturaleza, incluye tanto el diálogo de saberes —negociación cultural (interculturalidad) — como la reivindicación y la posibilidad de las prácticas políticas populares para la transformación de las relaciones de poder. Aunque muchas veces la EP ha sido criticada por basar muchas de sus interpretaciones y sus análisis del poder, fundamentalmente, desde escuelas críticas occidentales, no es menos cierto que han sido la experiencia y la creación desde la realidad propia las que le han dado cuerpo. En tal sentido, encuentro una profunda conexión entre el fundamento de la EP y la perspectiva crítica de los Derechos Humanos albergada en el sentido teleológico de la EP. Postura que alimenta institucionalmente —además— la Lecedh, y que es un referente de trabajo sobre el que se basa su currículo.

En conclusión, para Peresson, la educación (popular) liberadora se refiere a todos aquellos procesos comunitarios a través de los cuales las clases y los

---

Bolivariana de Venezuela; Leis, R. (2000). Educación popular y nuevos paradigmas. En: *Memorias del Seminario Latinoamericano de Educación Popular*. Córdoba: CEAAL.

sectores populares se van constituyendo y consolidando como sujetos históricos, como movimiento popular capaz de crear y construir un proyecto alternativo de sociedad que encarne sus aspiraciones más sentidas y satisfaga sus necesidades más fundamentales, tanto en el ámbito económico como en el social, el político y el cultural (1991, p. 7).

### **La educación comunitaria y la comunidad como fuerza constituyente**

La Educación Comunitaria, como se afirma en Lecedh parte de este acumulado de la Educación Popular (Lecedh, 2012, p. 2), aunque enmarcado dentro de las transformaciones sociales y políticas de la región latinoamericana desde la década de 1990. La “emergencia” política y social de actores invisibilizados dentro de otras subjetividades históricas que han dado relevancia y “un retorno” a la comunidad. El movimiento indígena ha jugado un papel determinante para recrear las fuerzas constituyentes de nuestra sociedad desde la noción de lo comunitario y lo colectivo. Las experiencias en Ecuador, Bolivia, México y Colombia, por ejemplo, han sido significativas para mostrar que la comunidad es una noción tanto constituyente como constitutiva. La apertura de nociones como Estado plurinacional, pluralismo jurídico o interculturalidad forman parte de esa red de significados que reconocen nuevos actores y sentidos de la subjetividad histórica. En consecuencia, tiene lógica comprender la educación comunitaria “como movimiento social, cultural y político y como corriente crítica (que) se reinscribe en las concepciones de comunidad como un actor cada vez más definido por su sentido político de transformación” (Torres, 2013)<sup>11</sup>.

La noción de comunidad pone en evidencia lo heterogéneo, la diferencia, la pluralidad, la alteridad pura, devenir en otredad. La comunidad es, para Torres (2013), alternativa al capitalismo, es potencia instituyente que busca la relación entre lo individual y lo colectivo; además, es política

11. Torres, A. (2013). *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Bogotá: El Búho.

porque persigue caminos diferentes de la hegemonía, y es intersubjetividad y potencialidad de la ética emancipatoria. Con ciertas coincidencias, Prada (2008) interpreta que la comunidad es poder constituyente, “deseo de cooperación y deseo de democracia. La democracia es el poder creativo de la multitud, la democracia es la praxis creativa de la comunidad y, en tanto praxis, es irrepresentable” (p. 10). Se opone al capitalismo, porque la comunidad es una “práctica política gracias a la cual los partícipes de la cooperación social objetiva rompen con la división subjetiva impuesta por la arquitectura social panóptica” (Prada, 2008, p. 9). En otras palabras, la comunidad es el poder constituyente, pero distinto del de la interpretación moderna, que depositaba su fuerza en la noción de pueblo. En este caso, el poder constituyente es diverso y plural, y, por tanto, su naturaleza está tejida de múltiples fuerzas; fuerzas divergentes, sin duda, pero enfrentadas a su antagonismo natural porque rompen la cooperación social: el capitalismo.

La mejor expresión para anclar la educación liberadora (popular) y la educación comunitaria es a partir de lo que Angarita (2007) define como “el espíritu de fiesta” que conforma la comunidad, pues en la fiesta hay abundancia, hay fuerza, hay vida.

De modo que en la fiesta se expresa el sentido concreto de *comunidad*. Entre desterradas y desarraigados llaman la atención el continuo uso de este término. Comunidad, como ocurre a propósito de la celebración, es un quehacer aplicado, son tareas: actuar creando lazos, dando tiempo de sí para buscar recursos, proponiendo ideas y emprendiendo cometidos, organizándose para lograr eficacia en las iniciativas. Y todo lo cual se vive alrededor de un sentir común, de una misma motivación que convoca y permite que el grupo se haga risa, baile, actuar espontáneo, libre y natural, hasta llegar a la exaltación alegre de los cuerpos. (p. 240).

Para finalizar, es importante referenciar una posible vía con el fin de construir el panorama de tendencias para un “debate” (inexistente) dentro de la educación comunitaria, sea partir de los sentidos de comunidad hoy circulante: 1) defensa de comunidades y comunalidades ancestrales (Bolivia, México, Colombia); 2) comunidades urbanas y campesinas en torno

a luchas comunes; 3) comunidades emocionales (jóvenes y culturas urbanas); 4) defensa del bien común (Colo; Houtart); 5) planteamientos sobre lo común (Negri), y 6) comunidad como resistencia instituyente (Alberoni; Castoriadis; Torres).

### **Teoría crítica de los Derechos Humanos**

Los Derechos Humanos han de ser fundamentados y pensados creativamente. En ello consiste la teoría crítica de los Derechos Humanos, según Herrera<sup>12</sup>, para quién pensar los Derechos Humanos significa crear lo nuevo contra los órdenes hegemónicos que imponen nociones universalizantes. Lo llama pensar de otro modo, porque inserta las variables de la diferencia cultural y política sobre las que los Derechos Humanos pueden construirse y, sobre todo, señalar los lugares de encuentros de seres humanos empoderados.

Pensar los derechos implica un trabajo epistémico y estético sobre ellos. Dicho trabajo sobre los derechos debe tener la capacidad de abrir nuevos problemas acordes con las necesidades sociales y políticas de la realidad, y, sobre todo, crear condiciones de encuentro con seres humanos y ecosistemas. Basado en esta premisa, sugiere Herrera cambiar la dialéctica hegeliana, que conduce siempre a la síntesis por una afirmación ontológica y axiológica propositiva de los Derechos Humanos. Preocupado por la alteridad productiva y contextualizada, observa la necesidad de asumir problemas de nuestro tiempo como posibilidades cognitivas de comunicación —postura, seguramente, influenciada por Habermas—. Con esta pluralización crítica y propositiva del pensamiento, el autor se enfrenta al diseño de una utopía única e irrealizable, consignada en la *Carta de los Derechos Humanos* sobre la que descansa el peligro de su inmaterialización y su manipulación por

---

12. El pensamiento de Joaquín Herrera Flores puede mostrarnos esta relación. En especial, porque es heredero de la Escuela de Frankfurt y de la Escuela de Budapest, y, por ende, del trabajo del derecho alternativo y crítico latinoamericano y del neomarxismo (Negri, Hart).

parte de las potencias. Su propuesta son las *heterotopías*, que evitan hablar de un lugar sin posibilidad y totalizador de la experiencia humana, y, en cambio, se refieren a la construcción de otros lugares donde la esperanza esté en la posibilidad del presente, se sitúe históricamente y pueda incidir en la historia actual.

Por lo anterior, Herrera hablará de “la reinención de los Derechos Humanos” a partir de preguntas como “¿Qué son y que significan los Derechos Humanos?”: “¿normas jurídicas o prácticas por el acceso a los bienes?” (2008, p. 20), cuestionamientos que aportan a la construcción de una teoría crítica de los Derechos Humanos tomando en consideración tres aspectos: 1) no se trata de crear una teoría crítica de los Derechos Humanos que abarque todos los acontecimientos en clave de teoría general; 2) tampoco se trata de negar toda la teorización clásica de los Derechos Humanos, porque allí residen experiencias y nociones valiosas y porque son parte de la experiencia que debemos reconocer y adaptar (“Los Derechos Humanos son artefactos culturales con historia”); 3) la teoría crítica no debe medirse por su realización futura en la historia: su objetivo, realmente, es “el impulso social de las heterotopías y de caminos de dignidad alternativos a los que tradicionalmente han dominado los textos y las prácticas de Derechos Humanos” (Herrera, 2005, p. 59). En esta línea argumental, Restrepo contribuye al considerar que los Derechos Humanos, con una perspectiva crítica y contrahegemónica, son “resultados de las luchas de los pueblos”, como parte de “los procesos colectivos contra la opresión, la dominación y la explotación. Son los seres humanos, en colectivo y no el ser humano en particular, los creadores de derechos” (2010, p. 15). O, como lo expresa Gallardo (2009), que asume que el fundamento de los Derechos Humanos son las luchas sociales y éstas residen en el movimiento social, en sus experiencias de lucha.

La inmensa riqueza de esos planteamientos es sugerente para estudiantes, profesores y profesionales, porque permite enfrentar la ambigüedad subyacente en la crítica a los Derechos Humanos como un arma de colonización occidental y como una herramienta de emancipación de las comunidades.

Esta posición es crítica, sin duda, pero se distancia de la visión clásica del marxismo, que veía en el Derecho un simple apéndice de la estructura del bloque histórico. Como postura ontológica y epistemológica, es considerada “pragmatismo epistemológico”, al guiarse por una intencionalidad emancipadora, alejarse del purismo teórico, preocuparse por la intervención de la realidad y cuestionarse por el papel de conocimiento sobre dicha intervención<sup>13</sup>.

Pero hablar de los Derechos Humanos con una perspectiva crítica implica no pasar por alto la teoría crítica del derecho, porque, como bien lo expresa Peces-Barba (2004), el término “Derechos Humanos” es, sin duda, uno de los más usados en la cultura jurídica y política actual, tanto por los científicos y los filósofos que se ocupan del hombre, del Estado y del Derecho como por los ciudadanos. El propósito es “reapropiarnos del derecho como instrumento de positivización de las prácticas sociales”, en vez de negar los Derechos Humanos, que, por demás, en la vida práctica son desarrollados por la comunidad y por defensores, que se juegan su vida a diario y en ello encuentran una posibilidad. Señala Peces-Barba que esta actitud podría salvarnos de crear nuevos *abismos entre la práctica del saber y la práctica jurídico-política*.

Al abordar la teoría crítica del derecho<sup>14</sup>, lo primero es considerar el poder y su relación con el Derecho. La perspectiva crítica atribuye relevancia al

---

13. Uno de los trabajos más especializados en la materia sobre el que es discutido el pensamiento de Joaquín Herrera, y del que se ofrecen posturas desarrolladas desde dicha matriz de conocimiento: ver la tesis doctoral: Gándara, M. (2013). *Hacia un pensamiento crítico en Derechos Humanos: aportes en diálogo con la teoría de Joaquín Herrera Flores*. Tesis doctoral, Sevilla (dirigida por: Franz Josef Hinkelammert).

14. En breve, la tradición crítica del Derecho podemos resumirla en las palabras de Carlos Wolkmer, así: “teoría jurídica crítica”; por un lado, como la formulación teórico-práctica que se revela bajo la forma del ejercicio reflexivo capaz de cuestionar y de romper con lo que se encuentra disciplinariamente ordenado y oficialmente consagrado (en el conocimiento, en el discurso y en el comportamiento) en determinada formación social; por otro, como la posibilidad de concebir y revivir otras formas diferenciadas, no represivas y emancipadoras de práctica jurídica (Wolkmer, 2003, p. 33).

sentido sociopolítico de la producción del derecho y a un aspecto ideológico, que pone al campo jurídico en las tensiones sociales y políticas de la historia. El Derecho es una práctica social que expresa conflictos de los grupos sociales, de manera que allí se juegan aspectos determinantes por las diferentes disputas que existen en el sistema social, hecho que ocurre no solo en el campo social y el político, donde el Derecho regula y disciplina la relación social, sino también, en el campo de la producción académica, donde las disputas implican una postura política y teórica. En otras palabras, el Derecho es político.

En su conjunto, la teoría crítica del Derecho debería, al menos, contemplar aspectos determinantes que pongan en perspectiva las tensiones en las que se produce el fenómeno jurídico y enmarcarlos en un escenario contextualizado e histórico, que Ateriza y Ruiz (1993) reconocen así: 1) el Derecho tiene un carácter clasista; 2) es un fenómeno histórico, en el sentido de que es una realidad vinculada a ciertas formas de organización social; 3) desempeña un papel subordinado (al menos, relativamente subordinado) en relación con otros elementos del todo social; 4) tiene carácter ideológico. Junto a ello, los estudiosos marxistas del Derecho han asumido también: 5) una actitud de rechazo frente al modelo tradicional de ciencia jurídica, y 6) una actitud, cuando menos, de desconfianza o de sospecha frente a los valores que el Derecho realiza o debería realizar: la justicia o los Derechos Humanos<sup>15</sup>.

Por otra parte, (Herrera, 2005) señala puntos centrales de un posicionamiento epistemológico relevante para la formulación de una postura crítica de los Derechos Humanos estimulante y novedosa. Los Derechos Humanos no pueden verse solo como un marco normativo: deben ser comprendidos en conjunto con las personas y los ecosistemas y sus condiciones materiales

---

15. La cita pertenece al texto de Ateriza y Ruiz (1993): *Marxismo y filosofía del derecho*. México: Fontamara; la hemos tomado de la interesante discusión desarrollada por Juan Pérez Lledó: *Teorías críticas del derecho*. En: Ernesto Garzón y Francisco Laporta. *El Derecho y la Justicia*. Ediciones Trotta, p. 88.

de vida digna. Esta afirmación, que supone una relación entre la cultura y la economía, no es menor. Cabe recordar que los aspectos superestructurales fueron vistos por muchas décadas como dependientes de la estructura económica e insignificantes espacios de lucha. Luego, con la Caída del Muro de Berlín, los académicos querían mostrar todo lo contrario. Nancy Fraser llamó *condición postsocialista* a la distancia y la supremacía de las reivindicaciones culturales y las reivindicaciones por la redistribución material. Para Fraser (1997), esta tendencia era criticable por radicalizar aspectos inseparables de las demandas de los movimientos sociales, y un grave error, al querer llevar la balanza a uno de los dos lugares. Al final, decía la autora: no puede haber reconocimiento sin redistribución (p. 17). Así mismo puede verse en otra corriente teórica, cuando Gómez y Grosfoguel señalaron la importancia de hacer una lectura *heterárquica* de la sociedad, de modo que, en vez de crear un bloque histórico de dependencia entre la economía y la cultura, se pensara en redes de interdependencias entre la indisoluble y no-jerarquizada relación entre la economía y lo cultural (2007). Vigor tiene la afirmación siguiente de Gándara: “Es falso todo intento por construir sociedades que reconozcan y se orienten por la vigencia de los derechos, si tales intentos no asumen lo económico como una instancia imprescindible” (2013, p. 711).

Interpretaciones “heterárquicas” desde la postura crítica del Derecho insistieron, por ejemplo, en enfocar los derechos en las “necesidades fundamentales”, entendiendo por ellas necesidades existenciales (vida), materiales (de subsistencia) y culturales (Wolkmer, 2006). Cada vez más, los propios movimientos sociales y las experiencias políticas de la región llevan los Derechos Humanos a otras “heterarquías”. La noción del Buen Vivir, de Sumak Kawsay, incorporada en las constituciones de Bolivia y de Ecuador, y proveniente de la lucha indígena continental, supone una base de derechos armonizados con la naturaleza y los seres humanos, que son el soporte para nuevas fundamentaciones teóricas, según Mesa, cuando habla de los “derechos ambientales en perspectiva de integralidad, como nuevas demandas

y resistencias actuales hacia el estado ambiental de derecho” (2007). En la misma línea, la idea de derechos de la Madre Tierra supone nuevas amplitudes que son interpretadas como “heterotopías” de los Derechos Humanos. Otras visiones integradoras de la cultura y la economía son un reto para la concepción de los Derechos Humanos cuando se consideran ontologías y saberes propios desde comunidades campesinas, afrodescendientes, reinenciones desde núcleos urbanos, etc. En otras palabras, desde la fuerza constituyente de las comunidades.

En suma, la EP, la educación comunitaria y la educación en y para los Derechos Humanos concurren en un fundamento y un horizonte compartido que permite situar la complejidad de sujetos, de prácticas y de debates que se mueven en su interior, con la perspectiva de la teoría crítica como lugar del pensamiento hacia la construcción del paradigma del Bien Común, (postura consensual dentro de un amplio conjunto de autores<sup>16</sup>). Esta confluencia se puede expresar, cerrando este aparatado, como lo afirman Jiménez y Bernal (2011):

En consecuencia, desde esta perspectiva, popular o emancipatoria, se asume que la educación en Derechos Humanos [...] requiere y potencia la educación popular, integrándola y reclamando la producción de saber pedagógico. Dicho de otra manera, la educación popular, al nacer de la misma fuente de la que brotan los Derechos Humanos, cuyo fundamento son las luchas por la humanización, la liberación y la dignificación de la vida (emancipación), se constituye en otra dimensión de la potenciación de la subjetividad constituyente. (p. 59).

---

16. Hay, más o menos, un consenso en las líneas gruesas de la incompatibilidad entre el capitalismo y los Derechos Humanos. Precisamente, de allí surge la posibilidad emancipadora de los Derechos Humanos. Algunos autores han desarrollado dicha problemática: Boaventura de Sousa Santos, Walter Dignolo, César Rodríguez Garavito, Manuel G. Gándara Carballido, Joaquín Herrera Flores, Manuel Restrepo, Carlos Wolkmer y Balakrishnan Rajagopal, entre otros.

## **Si existe una confluencia entre sus fundamentos y sus trayectorias, ¿cuáles son las implicaciones para la docencia, la investigación y la proyección social?**

### **Consideraciones institucionales**

Necesario es armonizar las confluencias entre los ya presentados fundamentos y las trayectorias de la EP con las políticas institucionales, para que podamos dimensionar sus posibilidades y sus desafíos. El PDI de la UPN ha proyectado su trabajo en el entendimiento de los retos que implican la transformación del Estado, las políticas públicas frente a la formación de educadores y el contexto del país. Dichas consideraciones son armonizadas con la docencia, la investigación y la proyección social (agenda académica/investigativa), como se verá, tanto en el ámbito general de la globalización y del Estado-nacional como en su papel con el “Conflicto armado interno y la construcción de una sociedad en paz” (PDI, 2014-2019).

La agenda persigue fortalecer la etiología de la Lededh (2012): la “perspectiva crítica del conocimiento que reevalúa la concepción instrumentalista y funcionalista de la práctica pedagógica y de la investigación”, ofrecer “estrategias para la formación de jóvenes y educadores investigadores”, promover herramientas teórico-metodológicas que fortalezcan los procesos académicos, la investigación y el desarrollo de las asignaturas, basado en núcleos problémicos y transversales al currículo, y aportes sustanciales tanto para la práctica de educación comunitaria como para la práctica profesional.

Es prioritario señalar la profunda tarea de dinamizar creativa y comprometidamente la licenciatura frente a las reglas de medición del mercado laboral que pretenden conjurar la falta de un mercado para los licenciados en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos; esta debe eliminarse, fusionarse o transformarse en educación por competencias. Problemas similares enfrentan otros pregrados y posgrados en EP con sede en Antioquia, Valle del Cauca y Cauca. Cada uno de estos programas ha

desarrollado enfoques sobre lecturas nacionales y regionales, y se expresan como Educación Popular, Educación de la Madre Tierra, Educación Popular y Desarrollo Humano, entre otras, que buscan abordar temáticas particulares, inabarcables por la complejidad del país<sup>17</sup>. La Lecedh es la única en su especialidad, y constituye una de las apuestas más importantes por unir realidades tanto locales como globales y brindar a los educadores y la comunidad herramientas para la defensa de la vida y la dignificación de esta.

Las licenciaturas con sus enfoques son determinantes para la creación y la reproducción de la cultura de las sociedades; de ahí el necesario y pertinente planteamiento de proteger la formación de educadores de las reglas del mercado y de las competencias que los convertirían en reproductores de una sociedad de la competencia, del consumo y del individualismo.

Entonces, la EP, la educación comunitaria y la educación en y para los Derechos Humanos convocan, como objetos y problemas de estudio y para la formación pedagógica, diversos ingresos disciplinares, maneras de conocer, diversos enfoques y corrientes de pensamiento. Puede afirmarse que la Lecedh (2012) requiere un enfoque transdisciplinario mucho más que uno interdisciplinario.

### **Transdisciplinario e intercultural**

Cada vez hay menos dudas de que el saber disciplinario, no obstante su combinación a base de varios saberes articulados (interdisciplinariedad), sigue manteniendo la exclusión de cosmovisiones, epistemologías y prácticas producidas por fuera del ámbito universitario. Saberes y prácticas indígenas, campesinas, barriales, populares y comunitarias que comienzan a ser

---

17. Algunas de las más conocidas son: la Universidad de Antioquia cuenta con múltiples licenciaturas con énfasis diversos; entre ellas, la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. También es reconocida en la Universidad del Cauca, con las diferentes licenciaturas y sus maestrías en educación y educación popular. Igualmente, la Universidad del Valle cuenta con la experiencia de licenciaturas y maestrías en educación.

revalorados por la institución académica, ya no como un objeto de estudio, sino como un saber que discute, problematiza, sistematiza, analiza e interpreta la realidad sobre la cual pretende intervenir y cambiar una sociedad. La transdisciplinariedad genera articulaciones complejas entre diferentes ámbitos de experiencia y de conocimiento vitales para enfrentar los retos sociales, políticos, ecológicos y económicos de nuestro tiempo (Castro, 2005a), dentro y fuera de las disciplinas.

Otro aspecto del entrecruzamiento de saberes es que la formación para formadores con una perspectiva transdisciplinar permite que la misión institucional sobre diálogo entre la universidad y la sociedad pase de un “contrato” asistencialista a una relación de reciprocidad cognitiva y política. No es una tarea sencilla generar currículos “elásticos”, tanto por la visión decimonónica del saber científico como por la disposición institucional con la que se establece ese diálogo universidad-sociedad. Sin embargo, y cada vez más, la experiencia, acumulada durante años por la EP, por la investigación-acción participativa, ha permitido reconocer experiencias y posibilidades de vínculos de doble vía para que este proceso sea cada vez más fructífero. Su gran valor reside en generar interacciones con consciencia política sobre el territorio, y así permitir que la formación de formadores, así como su desempeño profesional, retome un valor protagónico.

### **La transdisciplinariedad alimentada de la idea de la interculturalidad más allá del eurocentrismo: diálogo de saberes**

Para Catherine Walsh, la interculturalidad es un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre comunidades y culturas, en condiciones de respeto, legitimidad mutua, simetría e igualdad; un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas. Busca desarrollar un nuevo sentido de convivencia, un espacio de negociación donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder se reconozcan y se confronten para transformarse. El enfrentamiento de dichas

inconformidades se asume creativamente desde la propias experiencias, desde las propias posibilidades y desde los diálogos y las relaciones con diferentes culturas, las cuales se entienden incompletas a sí mismas, desde lugares de enunciación validados, pues cada una de ellas ha transitado un camino que le ha aportado una serie de experiencias y acumulados que le enseñan y la forman (Mignolo, 2002, p. 26).

### **Más allá del eurocentrismo: diálogo de saberes**

El posicionamiento de la transdisciplinariedad discute, precisamente, con el horizonte culturalista hegemónico del saber eurocentrista. El eurocentrismo, para Samir Amín, es un

[...] culturalismo en el sentido de que supone la existencia de invariantes culturales que dan forma a los trayectos históricos de los diferentes pueblos. Se presenta como un universalismo en el sentido de que propone a todos la imitación del modelo occidental como única solución a los desafíos de lo nuestro. (Amín, s. f., p. 9).

Esta historia eurocentrada se basa en un culturalismo dominante que inventa la existencia de un “Occidente de siempre” a partir de una filiación histórica que comienza en la Grecia antigua, Roma, la Europa cristiana-feudal y luego capitalista (Amín, s. f., p. 87). Es básico tener en mente que el eurocentrismo impregna la producción en todos los campos del saber moderno<sup>18</sup>, como un tipo de “prejuicio que actúa como una fuerza deformante en las diversas teorías sociales” Amín, s. f., p. 88).

El problema del eurocentrismo es que conduce a la imitación y reproducción de conocimientos, soluciones políticas y económicas de la sociedad occidental. Esto no quiere decir que deba descartar el saber producido en Occidente. Lo que critica la transdisciplinariedad es considerar la red de conocimientos como superiores y válidos, y descartar así posturas que se han producido o se producen fuera de su canon científicista. En nuestra red

---

18. Este debate ya había sido planteado con profundidad por Wallerstein (1996).

argumentativa, el eurocentrismo, como lo señala Amín, se convierte en un horizonte histórico que pretende conducir a nuestras sociedades al orden social-evolutivo del capital. Por el contrario, la apuesta es por permitir la creatividad política y social, desde conocimientos críticos dentro y fuera de las disciplinas, como insumos de primer orden para enfrentar el reto de nuestro tiempo, que es la consecución del Bien Común de la Humanidad.

El diálogo de saberes busca romper-fisurar parte de ese eurocentrismo y consolidar la apuesta transdisciplinar. Panikkar (2007) habla de la *hermenéutica diatópica*. Esta categoría tiene como propósito proponer y explicar tipos de relacionamientos de culturas, grupos, y tradiciones diferentes, en plan de celebrar un “diálogo dialógico” como arte de comprensión e interpretación de lo “otro” y de “sí mismo”, para trazar puentes comunes entre la pluralidad de mundos. Así lo advertía Panikkar:

La hermenéutica diatópica parte de la consideración temática de que es necesario *comprender al otro sin presuponer que este tenga nuestro mismo autoconocimiento y conocimiento de base*. Aquí está en juego el último horizonte humano y no solamente contextos diferentes entre sí. (2007). (Énfasis del autor).

Este planteamiento es retomado por Boaventura de Sousa Santos, quien reconoce que:

La experiencia social del planeta es rica, múltiple y plural, pero que está siendo desperdiciada por aquello que la ciencia occidental define como determinante y no-importante. Propone evitar ese desperdicio y hacer visible dicha pluralidad para generar un mundo mejorado y diverso. (2009).

Sin embargo, la pluralidad no es posible si seguimos anclados en el mismo modelo de racionalidad monocultural que ha marcado la historia moderna, la política, el Derecho y los modelos educativos. Frente a un tipo de racionalidad monocultural que alumbra la economía, la política, el Derecho o la cultura, Santos sugiere la *razón cosmopolita* necesaria “para conocer y valorar la inagotable experiencia social que está en curso en el mundo de hoy” (2003).

La razón cosmopolita tiene la virtud de proponer interacciones de la identidad-diferencia:

a) la ecología de los saberes, que afirma la existencia de varios saberes y que todos ellos, a pesar de su vocación de completud, son incompletos; b) la ecología de las temporalidades, donde la noción del tiempo lineal es una forma particular de interpretar el paso del tiempo, sin que hayan sido concebidas otras como el tiempo circular, el tiempo cíclico, el tiempo glacial, la doctrina del eterno retorno, etc.; c) la ecología de los reconocimientos de los agentes de las experiencias sociales mediante el principio de igualdad y el principio de respeto de las diferencias; d) la ecología de las transescalas, donde sugiere que se deberían recuperar aspiraciones universales ocultas y defenderlas mediante articulaciones translocales a nivel mundial y finalmente; e) la ecología de las productividades, donde es necesario reconocer que otras formas de organización económica que están alimentadas por otras cosmovisiones y que son gestionadas por principios y objetivos de participación democrática, sostenibles, que busca la equidad, la solidaridad. (Santos, 2009, p. 101).

El propósito de la razón cosmopolita “no es tanto la de identificar nuevas totalidades, o la de adoptar otros sentidos generales para la transformación social, sino proponer nuevas formas de pensar totalidades y esos sentidos y nuevos procesos de realizar convergencias éticas” (Santos, 2009, p. 55).

### **Concreciones de las acciones en docencia, investigación y proyección social**

Este asunto puede tener múltiples entradas y salidas, pero opté por reconocer la importancia y el carácter que detenta la UPN en su condición de “asesora de las políticas educativas del país”, y por eso le otorgó un valor preponderante a las políticas públicas.

Es necesario comprender que las políticas públicas, debe producirse en un escenario democrático y a favor de los ciudadanos, y concentrar su núcleo filosófico, normativo y procedimental en su original soberanía: la sociedad, las comunidades, lo popular y los derechos. “La relación entre las políticas públicas debe ser la armonía por medio de lo público, la protección de los

bienes públicos, el respeto y generación de la vida digna, mantenerlas debe estar en el significado de las políticas públicas” (Restrepo, 2005, p. 515). El fondo de cualquier propuesta educativa que piensa las políticas públicas es poner en el centro a las personas, sus necesidades materiales e inmateriales y la vida digna. Esto es la legitimidad de las políticas públicas, “la validación de su acción de cara al conjunto social” y “la consideración de que la voluntad subjetiva de los mismos se exprese y participe en la formulación de los contenidos y los objetivos a realizar” (Angarita, 2000, p. 207). Para que esta legitimidad sea posible, Según Angarita (2000), cuando se contempla la relación de la política pública con los Derechos Humanos, es necesario “aceptar el tema de los Derechos Humanos como proyecto de sociedad” y asumir que la construcción de su contenido es conflictiva y que “esa verdad dentro la cual cada parte posee alguna porción de ella” (p. 208).

Una vez el centro de lo político y lo público es cimentado sobre la soberanía original constituyente, emerge la propia creatividad. Creatividad de los educadores comunitarios, que tienen la oportunidad de explorar con las comunidades y las heterotopías, los nuevos alcances de lo público y los Derechos Humanos. Aprovechar la mutación del Estado, no para llevarlo al Estado liberal-keynesiano utópico, sino para replantear aspectos determinantes de la organización política, y que podemos ver ya en otros proyectos latinoamericanos como Estados plurinacionales, ciudadanías universales, derechos de la madre tierra, el buen vivir, etc.

### **¿Esto de conjunto qué desafíos o lineamientos aporta para una praxis pedagógica para la paz?**

La coyuntura y el futuro del país se encuentran en el péndulo: guerra-desarrollo-paz. Gran desafío; en especial, cuando la propia existencia de la Universidad Pública se encuentra en tensión.

La paz es en función de comunidades educativas y de su participación política implica un proceso real de democratización.

La paz no se desintegra de otros derechos, en función del bien común.

Las necesidades específicas las he propuesto como desafíos o retos provenientes del contexto sociopolítico contemporáneo, leído en clave de ensamblajes globales y nacionales que nos permitieron observar la coyuntura nacional en varias dimensiones. Respondiendo a este apartado general, el objetivo es trenzar unos desafíos-lineamientos del orden académico e investigativo que fortalezca a la licenciatura.

### **Comunidad, redes transnacionales y cooperación internacional**

La *globalización desde arriba* es un concepto usado para explicar que la globalización no es un fenómeno neutral y objetivo. Santos habla de globalizaciones, como una globalización desde arriba y otra desde abajo (Rodríguez y Santos, 2007). La primera ha sido gestionada por el surgimiento de una clase capitalista transnacional que se expresa institucionalmente en las empresas transnacionales. Esa nueva clase social estaría compuesta por un ala local y otra internacional; es decir, por la relación del sector gerencial del Estado con las grandes empresas privadas. La globalización desde arriba es un paradigma para señalar las alianzas de los actores hegemónicos del sistema mundial que reproducen y gestionan las políticas económicas, políticas y culturales inspiradas en el neoliberalismo. Esta es la otra versión de los ensamblajes, los ensamblajes por la defensa de los Derechos Humanos y contra las reglas del mercado.

Para Santos y Rodríguez (2007), las víctimas de la globalización no son pasivas: por el contrario, “afirman su potencial para subvertir las instituciones e ideologías hegemónicas aprendiendo de su capacidad para ofrecer alternativas frente a las últimas” (p. 17). Santos (2007) “denomina estas múltiples respuestas como *globalización desde abajo*”; en el mismo sentido, afirma:

las formas de dominación prevaecientes no excluyen la posibilidad de que los Estados-nación subordinados, las regiones, las clases o grupos sociales y sus aliados, se organicen transnacionalmente en defensa de

intereses percibidos como comunes y usen en su provecho las posibilidades para la interacción transnacional creadas por el sistema mundo. Tal organización está destinada a contrarrestar los efectos dañinos de las formas hegemónicas de globalización y se desarrolla a partir de la conciencia de las nuevas oportunidades de creatividad y solidaridad transnacionales, creadas por la intensificación de las interacciones globales. (p. 274).

*Las redes de defensa basada en Derechos Humanos* (Keck y Sikkink, 2000) han sido académicamente poco trabajadas en nuestro territorio, pero, aun así, ya tienen una historia práctica en nuestro país. Keck y Sikkink (2000) han identificado a finales del siglo XX una creciente interacción de relaciones entre actores no-estatales con Estados e instituciones internacionales que impactan cada vez más con fuerza la política internacional y nacional. Esta formación de redes se produce por un fuerte activismo transnacional que incluye “activistas y defensores transnacionales” (Tarrow, 2010, p. 33); muchos de ellos, defensores de Derechos Humanos, organizaciones destinadas a ellos y comunidades (indígenas, campesinos, de afectados, desaparecidos, etc.).

¿Quiénes son? ¿Cómo funcionan? ¿Por qué son importantes para nuestra licenciatura? Los actores más importantes que han formado dichas redes transnacionales y han posibilitado el desarrollo de una diplomacia indígena han sido, entre otros: iglesias, sindicatos, organizaciones de intelectuales, fundaciones, medios de comunicación, organizaciones y movimientos sociales locales, organizaciones internacionales y nacionales no-gubernamentales de investigación y defensa, e, incluso, sectores políticos en la Rama Legislativa de los Estados que amplifican los debates de dichas redes, a la vez que las conforman, y sectores públicos de vigilancia del Estado como procuradurías y defensorías del pueblo (Kha-gram, Riker y Sikkink, 2002). Según Tarrow (2010), estos activistas son personas y grupos que se encuentran arraigados en contextos nacionales específicos, pero que se involucran en actividades de contienda política que los llevan a participar en redes transnacionales de contactos y conflictos. Lo que lo diferencia de sus equivalentes nacionales es

la habilidad para hacer que sus actividades cambien de nivel y aprovechar así los módulos de oportunidades, más numerosos, de una sociedad internacional compleja. (p. 33).

Dentro del marco de investigación de Sikkink y Keck (2002), las *redes transnacionales de defensa* tienen importancia nacional y transnacional, en la medida en que, en su contacto con otros actores globales, multiplican el acceso al sistema internacional, mueven recursos internacionales y los dejan a disposición de actores no-estatales para sus luchas sociales y políticas. Dichas prácticas difuminan cada vez más las fronteras westfalianas, al ofrecer a los ciudadanos el “acceso” al sistema internacional para tratar diversos asuntos que no son fácilmente tratables con las élites y las oligarquías nacionales. Al respecto, cabe pensar, por ejemplo, cuando el Estado o el paramilitarismo violan los Derechos Humanos sin que la respuesta gubernamental sea favorable. Allí se activan las redes, se forman, se unen para llevar a instancias internacionales las demandas, movilizan la opinión pública global, hacen *lobbies* en cancillerías y embajadas, *lobbies* en los parlamentos de países del Norte, etc. El objetivo es presionar desde “el mundo internacional” a los gobiernos, además de generar acompañamiento a las víctimas o a representantes de comunidades expuestos a la violencia.

Un correcto conocimiento de las redes de defensa, así como del transnacionalismo y de sus alcances y sus posibilidades, es una herramienta sustancial para comprender los “ensamblajes” en los que se ven directamente vinculadas las comunidades, y que muchas veces son la única oportunidad para salvaguardar los Derechos Humanos en contextos hostiles. Además, son una valiosa fuente de cooperación internacional, con la que es posible desarrollar proyectos de educación en Derechos Humanos y un sinnúmero de programas que forman parte del horizonte teleológico de la licenciatura. Y eso es porque la proyección social en la Lecedh no se entiende como un adentro y un afuera: es un todo.

## **La educación en Derechos Humanos como herramienta de emancipación**

Es evidente que la legitimidad de las políticas públicas y las garantías estatales para el cumplimiento de los Derechos Humanos son poco recurrentes. De acuerdo a lo anterior, la licenciatura que se plantea, promover y potenciar la acción colectiva por medio de procesos de exigibilidad de derechos usando mecanismos instituidos o instituyentes que promuevan la defensa de los Derechos Humanos como la cultura democrática del país.

Un aspecto pragmático de la educación comunitaria con énfasis en Derechos Humanos debe ser, sin duda, la educación jurídica comunitaria y popular (en adelante, EJCP). La EJCP sirve para socializar el saber jurídico entre la comunidad y posibilitar la reflexión de los derechos en los sectores populares (ya es conocido el debate de las múltiples dimensiones de los Derechos Humanos; entre esas, la jurídica), así como motivar la acción social-política-jurídica como una herramienta para la acción colectiva. Manuel Jacques (1988), uno de los más conocidos autores del uso alternativo del Derecho, ha enfatizado en la importancia de la educación en las comunidades sobre aspectos legales de defensa para enfrentar políticas o leyes contrarias a las poblaciones.

Jacques pretende articular la función profesional del Derecho con una desmitificación del tecnicismo y el profesionalismo jurídicos. Esto significa que si bien los abogados son importantes en la acción sociojurídica, no tienen por qué ser excesivamente vitales. Al socializar el saber “técnico” del Derecho con los líderes y los representantes, y, en general, con la comunidad, es posible que los sectores populares puedan desarrollar acciones legales (acciones populares, tutelas, derechos de petición) o tener habilidades jurídicas mínimas de defensa. De la Torre, por su parte, considera que los sectores populares reconocen o intuyen la violación de los derechos, pero se ven enfrentados a un bloque técnico que les impide enfrentarlos; por tanto, “la tarea pedagógica es hacer caer a los educados en la cuenta de la plenitud de

su vigencia y en el reconocimiento que muchas veces hace de ellos el Derecho positivo, así como del modo de hacerlos valer” (De la Torre, 2006, p. 129). Eso sí, siempre recordando que lo jurídico es un instrumento-medio para agenciar la movilización colectiva.

En el mismo contexto, Jacques (1998) propone las siguientes dimensiones, que podemos adecuar a nuestro programa formativo:

- Entender al derecho como un instrumento que tiene como fin último y como bien jurídico proteger a los seres humanos y sus necesidades fundamentales. La orientación crítica viene a discutir el bien jurídico de la propiedad privada y su reducción al derecho individual, al considerar aspectos colectivos y sobre todo, ya no solamente la vida como defensa de “no-morir” (violentamente) sino de la vida digna que está implícita en el respeto a las necesidades fundamentales.
- Fomentar una concepción historicista de la estructuración de la realidad jurídico/normativa con base en la costumbre, los modos de vida y las necesidades de las personas, de modo que, se acepte a la vida como fuente del devenir jurídico y no al contrario.
- Desmitificar el positivismo jurídico que con su exceso legalismo privilegia la norma sobre la vida y las necesidades fundamentales. Esto implica ordenar la lógica formal en función de los retos que supone la vida y de esta como fin superior.
- Finalmente, orientar todo el derecho (fundamento teórico como práctico) y su interpretación hacia la satisfacción de las necesidades fundamentales (individuales y colectivas) fomentando la participación democrática y el interés por la reformulación del sistema jurídico como un instrumento de conflicto potencial permanente y también de transformación de las condiciones de dominación y explotación que privilegian los intereses económicos de clase.

## Educación para la paz

La educación para la paz es el componente que afronta la coyuntura nacional en profunda articulación con los aspectos desarrollados. La educación para la paz es el desafío que se pregunta por la manera como las comunidades dentro del territorio nacional apropiarán el momento histórico, y por nuestro papel desde la docencia, la investigación y la proyección social, para que los tiempos del “posacuerdo” afiancen lo que el mismo PDI de nuestra universidad ha señalado: “Una universidad comprometida con la formación de maestros para una Colombia en paz”.

La educación para la paz se formó como un campo académico durante los últimos 40 años, como parte de los *estudios sobre la paz* (Harris, 2004). Es ampliamente definida como la política educativa, la planificación, la pedagogía y la práctica que desarrollan la conciencia, las habilidades y los valores hacia la educación para la paz. Tiene diferentes subcampos y líneas de trabajo, sustentados en diversas posturas teórico-políticas —que no podremos desarrollar acá—. Al principio, y como heredera de las guerras mundiales y alrededor de todo el planeta, la educación para la paz se concentró en el desarme y la prevención de la guerra, pero progresivamente se le fueron incluyendo temas como el ambiente (Harri y Mische, 2004), la desigualdad, la equidad y la justicia social. Actualmente es un campo consolidado, como lo muestran las maestrías, los centros de investigación y las investigaciones dedicados a los estudios sobre la paz en todos los continentes.

La educación para la paz implica métodos y procesos de aprendizaje que incluyen la investigación, el pensamiento crítico y el diálogo hacia una mayor equidad y una mayor justicia social. En la educación comunitaria, se traduce en proporcionar mayor conocimiento y habilidades, reflexiones y herramientas para promover la prevención de la guerra, desde una cultura de la no violencia, la defensa ambiental, la necesaria justicia social, la equidad, solidaridad, libertad, igualdad, la rebelión y la desobediencia (como límites al poder y al colonialismo) y como dimensiones definitivas para sostener la paz nacional y entre civilizaciones.

Estudios sobre la paz, como los de Johan Galtung (2003), que distinguen entre la paz positiva y la negativa, han sido fundacionales en la educación para la paz. Paz *negativa* se refiere a la ausencia de violencia física; es decir, la violencia directa, como la guerra. Por otro lado, la paz *positiva* se refiere a la ausencia de violencia estructural; es decir, las desigualdades sistemáticas y las estructuras injustas integradas en la sociedad, como el género o la discriminación racial. Las concepciones contemporáneas de la paz positiva se vienen ampliando y articulando con un enfoque más integral, aunque son ausentes de dar una fundamentación y contenido al derecho a la paz desde perspectivas contra hegemónicas y anticapitalista.

Los desafíos para nosotros los docentes, estudiantes y educadores populares-comunitarios consisten en permitir que la educación para una cultura de paz se manifieste de una manera transdisciplinaria y se fortalezca en escenarios de alta tensión bélica o de violencia estructural, como nuestra sociedad. Cada campo del conocimiento debe aportar para enfrentar los retos “coyunturales” y garantizar relaciones armonizadas de forma prolongada. La educación para la cultura de paz es un núcleo que interconecta múltiples campos del conocimiento y con muchas prácticas que es necesario poner en nuestro quehacer académico si pretendemos enfrentar con éxito la inauguración de tiempos interesantes con retos culturales, sociales, políticos y económicos producto del tiempo de ensamblajes globales y nacionales.

## Referencias

- Angarita, C. (2000). *Estado, poder y Derechos Humanos en Colombia: aproximación a una propuesta para una política pública en Derechos Humanos en Colombia*. Bogotá: Corporación René García.
- Angarita, C. (2007). *Cuando se hacía la fiesta, todos vivíamos en comunidad*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Atieriza, M. y Ruiz, M. (1993). *Marxismo y filosofía del derecho*. Mexico: Fontamara.

- Castro, S. (2005a). *La Hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada, 1750-1816*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro, S. (2005b). "Transdisciplinariedad y diálogo de saberes". *Revista de Estudiantes de Sociología Sigma*.
- De la Torre J. (2006). *El Derecho como arma de liberación en América Latina. Sociología jurídica y uso alternativo del derecho. Cenejus, Centro de Estudios Jurídicos y Sociales*. México: Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma.
- De Moura, C., Levy, D. y Bernasconi, A. (1997). *La educación superior en América Latina y el Caribe. Documento de estrategia del Banco Interamericano de Desarrollo*. Washington, D. C.: BID.
- Fraser, N. (1997). *Iustitia interrupta: reflexiones críticas desde la posición "post-socialista"*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Gallardo, H. (2009). *Derechos Humanos como movimiento social*. Bogotá: Desde Abajo.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeaz.
- Gándara, M. (2013). *Hacia un pensamiento crítico en Derechos Humanos: aportes en diálogo con la teoría de Joaquín Herrera Flores. Tesis doctoral*. Sevilla, España.
- Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Harri, I. y Mische, P. (2004). *On the Relationship Between Peace Education and Environmental Education* (paper presented at Marquette University conference on Challenges and Paths to Justice). University of Wisconsin-Milwaukee.
- Harris, I. (2004). *Peace education theory, Journal of Peace Education Vol. 1, No. 1*. Wisconsin: University of Wisconsin-Milwaukee.

- Hernández Zubizarreta, J. y Ramiro, P. (2012). *Diccionario crítico de las empresas transnacionales. Claves para enfrentar el poder de las grandes corporaciones*. Barcelona: Icara Editores.
- Herrera, J. (2005). *Los Derechos Humanos como productos culturales: Crítica del humanismo abstracto*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Herrera, F. (2008). *La reinención de los Derechos Humanos*. Andalucía: Atrapasueños.
- Hinkelammert, F. (2006). *El sujeto y la ley. El retorno del sujeto reprimido*. La Habana: Caminos.
- Houtart, F. (2015). *De los bienes comunes al bien común de la humanidad*. Bogotá: Corporación Reiniciar.
- Jacques P. (1988). *Una concepción metodológica del uso alternativo del Derecho. El Otro Derecho N° 1*. Bogotá: Ed. Temis e ILSA.
- Jiménez, C. y Bernal, M. (2011). *Educación Popular en Derechos Humanos y Construcción de Paz en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Corporación Podión.
- Keck, M. y Sikkink, K. (2000). *Activistas sin fronteras: Redes de defensa en política internacional*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Khagram, S., Riker, J. y Sikkink, K. (2002). *Restructuring World Politics: Transnational Social Movements, Networks, and Norms*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La Nueva Razón del Mundo*. Barcelona: Gedisa.
- Lecedh. (2012). *Proyecto Pedagógico Curricular*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Manuel, C. (2000). *La sociedad red. La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. I*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez, V., Comins, I. y París, S. (2010). El Derecho humano a la Paz y la Ciudadanía Cosmopolita. En Faleh, Carmelo, Villan, Carlos. (Dirs.), *Estudios Sobre el Derecho Humano a la Paz*. Madrid: Catarata.

- Mesa, G. (2007). *Derechos ambientales en perspectiva de integralidad. Concepto y fundamentación de nuevas demandas y resistencias actuales hacia el estado ambiental de derecho*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Michael, H. y Negri, A. (2000 ). *Imperio*. Massachussets: Harvard University Press.
- Mignolo, W. (2002). Las geopolíticas del conocimiento y Colonialidad del poder. (ed). *Indisciplinar las ciencias sociales: geopolíticas del conocimiento y Colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*, 26. (C. Walsh, entrevistador, & E. Abya-Yala, Editor). Quito, Ecuador.
- Montenegro, I. (2003). *Aprendizaje y desarrollo de las competencias*. Bogotá: Coop. Editorial Magisterio.
- ONU. (2015, 19 de noviembre). *Comunicado de prensa*. Recuperado el 22 de febrero de 2016 de: [http://www.hchr.org.co/publico/comunicados/2015/onu-ddhh\\_Comunicado\\_Homicidio\\_defensores\\_derechos\\_humanos\\_2015.pdf](http://www.hchr.org.co/publico/comunicados/2015/onu-ddhh_Comunicado_Homicidio_defensores_derechos_humanos_2015.pdf)
- Panikkar, R. (2007). *Mito, fe y hermenéutica* . Barcelona: Herder.
- Peces-Barba, G. (2004). *Lecciones de Derechos Fundamentales*. Madrid, España: Dykinson.
- Peresson, M. (1991). *La educación para la liberación en Colombia. Balance y perspectiva (1960-1990)*. Bogotá: Kimpres Ltda.
- Prada, R. (2008). *Subversiones indígenas*. La Paz: Muela del Diablo Editores.
- Restrepo, M. (2005). *El papel filosófico y social de los Derechos Humanos en las políticas públicas (o las tensiones entre los Derechos Humanos y las reglas del mercado en las políticas públicas)*. Tesis doctoral en Derechos Fundamentales. Recuperado el 22 de febrero de 2016 de: Universidad Carlos III de Madrid-Archivo: <http://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/11284>
- Restrepo, M. (2010). *Los Derechos Humanos con perspectiva crítica*. En: *Teoría crítica de los Derechos Humanos*. Tunja: UPTC.

- Rodríguez, C. y Santos, B. (2007). *Derecho y Globalización desde abajo*. Barcelona: Anthropos.
- Samir, A. (s. f). *El eurocentrismo: crítica de una ideología*. Madrid: Siglo XXI.
- Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclé de Brouwer.
- Santos, B. (2009) A. *Sociología jurídica crítica: Para un nuevo sentido común en el derecho*. Bogotá: ILSA, Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos.
- Santos, B. (2009) B. *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI y Clacso.
- Sassen, S. (2010). *Territorio, autoridad y derechos. De los ensamblajes medievales a los ensamblajes globales*. Madrid: Katz Editores.
- Tarrow, S. (2010). *El nuevo activismo transnacional*. Barcelona: Hacer.
- Tobón, S. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Coop. Editorial Magisterio.
- Torres, A. (2011). *La educación popular: trayectoria y actualidad*. Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Torres, A. (2013). *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Bogotá: El Búho.
- Beck, Ulrich. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN). (2014). *Universidad Pedagógica Nacional*. Recuperado el 3 de febrero de 2016 de: Plan de Desarrollo Institucional 2014-2019. Una universidad comprometida con la formación de maestros para una Colombia en paz: <https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjWnfyvoL3KAhVE2xoKHZ5PCOMQFggdMAA&url>
- Wallerstein, I. (1996). *Abrir las Ciencias Sociales. Informe Gulbenkian para las Ciencias Sociales*. Mexico: Siglo XXI.

Wolkmer, A. C. (2003). *Introducción al pensamiento jurídico crítico. Colección En Clave de Sur. 1ª Ed.* Bogotá: ILSA.

Wolkmer, A. C. (2006). *Pluralismo jurídico: fundamentos de una nueva cultura del derecho.* Sevilla: Mad, S.L.

# Propósitos y desafíos de la educación comunitaria y la educación en Derechos Humanos en el contexto colombiano

Clara Patricia Castro Sánchez

La justicia y la libertad, hermanas siamesas, condenadas a vivir separadas, volverán juntarse, bien pegaditas, espalda contra espalda [...]. Seremos compatriotas y contemporáneos de todos los que tengan voluntad de belleza y voluntad de justicia, hayan nacido cuando hayan nacido y hayan vivido donde hayan vivido, sin que importe ni un poquito las fronteras del mapa ni del tiempo.

Galeano, 2005

Los campos<sup>1</sup> de la Educación Comunitaria (ECO) y la Educación en Derechos Humanos (EDH) se caracterizan por la existencia de tensiones, relativas a la diversidad de sentidos y propósitos que los actores sociales les asignan. Estos las impregnan de intencionalidades e intereses diversos (sociales, políticos, económicos, pedagógicos y culturales), y de tal modo las convierten en objetos de disputa. A ello se suma la polisemia existente frente a otros tipos de educación, como la educación para la paz, la educación ciudadana, la educación en valores, la educación para la democracia y la educación no violenta, entre otras, todas las cuales guardan estrecha relación con estos campos de la ECO y la EDH.

Debido a que la situación descrita puede prestarse para confusiones de orden conceptual y práctico, y así correrse el riesgo de desvirtuar la razón

---

1. “La noción de campo, se asume como una metáfora espacial que da cuenta de la lucha, estructura y formas de poder que dan lugar a la formación discursiva [...]: las instituciones que intervienen, los discursos que circulan en su emergencia, los sujetos que contribuyen en su formación, que la apropian y que son atravesados por ella en sus prácticas y percepciones [...]”. (Espinel, 2013, p. 28).

de ser de estos campos de la educación, resulta fundamental reconocer que el surgimiento de la diversidad de conceptos y saberes responde a momentos históricos específicos. Es así como desde finales del siglo XX se comienza a cuestionar el carácter disciplinar de las ciencias y se asume la necesidad de hablar de la educación atendiendo a problemas sociales o desafíos existentes en el trabajo con poblaciones específicas.

En tal sentido, el presente escrito tiene como objetivo hacer una aproximación a los propósitos y los desafíos de la ECO y la EDH en diálogo con el contexto colombiano, caracterizado por la existencia histórica de graves violaciones a los Derechos Humanos y por la coyuntura del actual proceso de paz.

De acuerdo con lo anterior, el escrito se divide en dos apartados. En primer lugar, se analizan los propósitos de la ECO y la EDH y algunos debates en cada uno de estos campos. En un segundo momento se identifican algunos de los desafíos frente al contexto nacional, en diálogo con los aportes y los avances construidos desde la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos (Lecedh).

La motivación principal para la realización de este ejercicio escritural es aportar a los diálogos y las articulaciones entre la ECO y la EDH, y, de esta manera, fortalecer un campo pedagógico indispensable para pensar la democracia, la paz y la justicia en Colombia. En ningún momento se busca establecer conclusiones y discusiones acabadas, en campos donde las tensiones, los desafíos y los conflictos nutren nuevas posibilidades e ideas de configuración de saberes pedagógicos.

## **Vislumbrando ejes de análisis y comprensión sobre el qué y el para qué de la ECO y la EDH**

La mayoría de los autores consultados dan cuenta de conceptos y objetivos concretos de la ECO y la EDH. Inicialmente se hará un recorrido por estas

finalidades, las cuales permiten identificar algunos ejes de debate, presentes desde la emergencia de tales campos, hasta su desarrollo actual. Dichos fines se encuentran sintetizados en la siguiente matriz (tabla 1):

Tabla 1. Comprensiones y finalidades de la educación comunitaria. Elaboración propia con base en la revisión de referentes teóricos. 2016.

Educación comunitaria	
Concepción	<p>“Se presenta como un <i>enfoque</i>; por lo tanto, no es ni una estrategia para llegar a algo, ni un método, aunque puede poseer perspectivas pedagógicas y puede valerse de métodos para reflexionar sobre su objeto de estudio. Como enfoque, es una manera de abordar lo educativo, una mirada que se tiene y asume de lo educativo y de lo comunitario, adaptado a nuestro tiempo y a nuestro espacio histórico” (Díaz, 1997, p. 42). [énfasis autora]</p> <p>“En su más amplia acepción constituye un <i>conjunto de principios y actividades formativas</i> que deben originarse y diseñarse conforme a los intereses de la comunidad y deben procurar en sus realizaciones el mejoramiento de la calidad de vida de sus miembros”. (Unesco, 1979, p. 88, citada por Posada, Sequeda, Torres y Cendales, 1995, p. 3). [énfasis autora]</p> <p>“El <i>campo</i> de la Educación Comunitaria se configura como un espacio de posibilidad del ejercicio de una nueva forma de promover cambios en las relaciones de poder. En tal sentido, la Educación Comunitaria puede ser planteada como una <i>propuesta pedagógica</i> que potencializa la construcción de lo público en una perspectiva solidaria” (Posada <i>et al.</i>, 1995, p. 19). [énfasis autora]</p> <p>“La Educación comunitaria <i>se ocupa de los aspectos educativos y pedagógicos del trabajo comunitario</i>” (Quintana, 1991, citado por Posada <i>et al.</i>, 1995, p. 5). [énfasis autora]</p>

### Educación comunitaria

Finalidades  
Posición ético- político-pedagógica

“Finalidades axiales de la educación comunitaria:

- Una educación para la *exaltación de la vida*.
- Una educación para la *vivencia y práctica de la democracia participativa*
- Una educación para *el reconocimiento y la revitalización de las culturas*
- Una educación para *la autogestión* de procesos de desarrollo a escala humana
- Una educación para la *construcción de actores sociales*” (Sequeda, 1998, pp. 9-10). [énfasis autora]

“La Educación Comunitaria busca *reconocer y potenciar los procesos que llevan a consolidar los tejidos sociales y las prácticas asociativas de carácter participativo y solidario*. En este sentido la Educación comunitaria sería un espacio propicio para la reflexión, el diálogo y la conversación sobre la dimensión educativa y pedagógica de estos procesos, así como también para potenciar aquellos elementos que contribuyen a la construcción de proyectos Culturales Alternativos” (Posada *et al.*, 1995, p. 19). [énfasis autora]

“La educación comunitaria pretende contribuir a la *construcción de sujetos sociales como interlocutores y gestores de procesos y decisiones políticas en diversos contextos*” (Posada *et al.*, 1995, p. 22). [énfasis autora]

“La educación comunitaria es básicamente promocional y normalizadora de la participación, es decir, su objetivo prioritario será el de *crear y promover las condiciones necesarias para la actuación autónoma de las comunidades* y para la autodeterminación de su acción social” (Cieza, 2006, p. 776). [énfasis autora]

Educación comunitaria	
Finalidades  Posición ético-político-pedagógica	<p>“Las prácticas de formación de la ECO son políticas, dado que las formas y modos de “leer” la pedagogía y la educación en contexto <i>están vinculados de manera ineluctable con el poder</i>, y son éticas desde la perspectiva de lectura de los sujetos, en el sentido en que se afirma una ética de vida que se convierte luego en una crítica ética [...]. Pero no solo en razón de la vida misma, sino en el sentido del <i>deber ético de los sujetos (educando y educador) de intentar cambiarse primero a sí mismos y sus prácticas pedagógicas y luego a los contextos</i> y situaciones que desde el campo de lo educativo contribuyen a perpetuar la realidad social como única y dada”. (Peñuela, 2009, pp. 41-42). [énfasis autora]</p>
Población objetivo	<p>La educación comunitaria debe “[...] dirigirse prioritariamente a los <i>excluidos</i>, a la periferia social, a la población excluida de la vida económica, social, excluida de participar de la esfera del consumo y del trabajo, de la familia, de la comunidad, de los medios de comunicación de masas, de la cultura, de la escuela, de la salud, de la vivienda. Hoy día la educación comunitaria no puede tener otra finalidad que no sea la de mejorar la calidad de vida de aquellos sectores que necesitan de la educación como instrumento de lucha” (Gadotti, s. f., pp. 65-66). [énfasis autora]</p> <p>“En la conformación de la Maestría se planteó la pregunta por el sujeto al que se quería llegar con la Educación Comunitaria, constatándose la asunción de los <i>excluidos como sujeto privilegiado</i>, de acuerdo con una intencionalidad ético-política” (Posada <i>et al.</i>, 1995, p. 3). [énfasis autora]</p>

Un primer punto de tensión da cuenta de la disputa epistemológica entre la concepción y las finalidades de la ECO a finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI. Para algunos autores, como Díaz (1997) y Posada *et al.* (1995), la ECO es un campo educativo y pedagógico emergente y una forma de responder a la crisis de paradigmas y referentes teóricos que llevan a

refundamentar la Educación Popular (EP), así como una respuesta a los cambios en la forma de asumir lo comunitario, lo que “[...] ya no solo nos remite a las poblaciones asentadas en un mismo espacio y con un pasado común. Exige reconocer la proliferación de comunidades de sentido construidas intencionalmente, generadoras de nuevos valores de solidaridad y cohesión” (Posada *et al.*, 1995, p. 16).

Para otros autores, como Clavijo (2003), se hace fundamental reconocer que son enfoques que surgieron paralelamente y con intereses disímiles:

Los procesos educativos tanto comunitarios como populares son prácticamente paralelos. En sus primeras fases no existen rasgos definitorios marcados, se concibe lo popular como comunitario y viceversa, tal paralelismo conceptual se sostiene hasta los años sesenta. Prácticamente es en el transcurso de esta década en donde se configura la ruptura entre estas propuestas, construyendo cada una sus fundamentos conceptuales, éticos y políticos. La educación comunitaria fortalece sus relaciones institucionales, y sus tendencias políticas comparten con las políticas públicas diseñadas por agencias internacionales y por los mismos estados; en su lugar, la educación popular va a ser influida por discursos políticos emancipatorios contextualizados en las realidades de América Latina. (p. 4).

Desde esta postura, la ECO no emerge como una opción con posterioridad al proceso de refundamentación de la EP; en la ECO primó, inicialmente, un enfoque desarrollista y funcionalista, orientado al desarrollo comunitario y al protagonismo del agente externo encargado de la planificación y la gestión de la acción educadora. Al respecto, Cieza (2006) plantea:

El agente de desarrollo comunitario [...] estimula, guía y capacita a la población para iniciar el movimiento de desarrollo, ya que no siempre las comunidades, y las personas y grupos que las forman, tienen los conocimientos y formas adecuadas para comprender por sí solas el proceso comunitario y sobre todo, para ponerlo en marcha y hacerlo efectivo. (p. 773).

En este punto existen acuerdos por parte de los diferentes autores: en sus orígenes, la ECO retoma la concepción de desarrollo comunitario a partir del modelo funcionalista, pero, con base en la idea de emancipación y transformación social, durante las décadas de 1970 y 1980 se comienza a dotar a la ECO de una perspectiva crítica. Es así como, de la mano de los aportes de la EP y de su dimensión política, la ECO asume abiertamente el objetivo de construir procesos de educación comunitaria de base, con un claro sentido emancipatorio y evidenciando la necesidad de la educación para sectores históricamente excluidos.

Estos debates han sido asumidos por la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos (2013), de la Universidad Pedagógica Nacional en la fundamentación teórica del programa, de la siguiente manera:

[...] más allá de una polarización irresoluble, se apuesta por una mirada compleja desde estudios históricos y sociológicos de la educación que incluyen en sus análisis del fenómeno educativo lo que se ha considerado como nuevos escenarios de la educación, que desbordan y atraviesan las fronteras de la escuela. El reconocimiento de la educación comunitaria y de la educación popular dentro del campo general de la educación en el país, incluye el reconocimiento de nuevos actores y sujetos de la educación e incluso, puede decirse que implica el reconocimiento de nuevos sentidos y fines de la educación. (Lecedh, 2013, p. 4).

En tal sentido, aunque el concepto de ECO ha sido empleado en diferentes contextos y con significaciones contradictorias, existen acuerdos en cuanto a la necesidad de dar cuenta de la ECO con una perspectiva crítica, cercana a los postulados de la EP, pero posibilitando el reconocimiento de las nuevas comprensiones de la comunidad y lo comunitario, de cara a las condiciones del contexto. Este debate, aunque parece superado, cobra sentido en los procesos de investigación en educación y en la intencionalidad de consolidar análisis desde un enfoque donde están llamadas a aportar diferentes disciplinas y campos de saber.

Por su parte, el abordaje de la EDH desde diferentes autores plantea los siguientes elementos en torno a su concepción y sus propósitos (Tabla 2):

Tabla 2. Comprensión y propósitos de la Educación en Derechos Humanos. Elaboración propia a partir de la revisión de referentes teóricos. 2016.

Educación en Derechos Humanos	
Concepción	<p>“La educación en Derechos Humanos, en su propósito último, es educación política, ya que intenta formar personas comprometidas con la transformación de la sociedad, en una más justa e igualitaria, en donde los derechos sean parte de la cultura ciudadana” (Magendzo, 2010, p. 9). [énfasis autora]</p> <p>“La EDH es un trabajo ético, crítico y político, situado en contextos reales y concretos, y a la vez comprometido en la construcción de contextos deseables” (Rodino, 2010, p. 159). [énfasis autora]</p> <p>“La educación en Derechos Humanos tiene que ver insoslayablemente con la realización de <i>procesos formativos y socioculturales de autoconstitución de sujetos</i>. Es decir, como procesos de humanización” (Bernal y Jiménez, 2011, p. 60). [énfasis autora]</p> <p>“Se ha definido el término de educación en Derechos Humanos a la práctica educativa que se funda en el <i>reconocimiento, la defensa, respeto y la promoción de los Derechos Humanos</i>” (Magendzo, 2010, p. 23). [énfasis autora]</p> <p>“Educar en Derechos Humanos es <i>formar actitudes</i>, es concebir la educación como un proyecto profundamente moral, cuya dimensión axiológica y sentido ético están comprometidos con la formación humana, por lo que le asiste convertirse en un instrumento privilegiado para construir estilos de convivencia social respetuosa de estos derechos” (Tchimino, 2010, p. 95). [énfasis autora]</p>

Educación en Derechos Humanos	
Propósitos y su relación con la dimensión ético-política	<p>“El propósito es <i>desarrollar una consciencia crítica</i> en el estudiante y promover la acción para superar estructuras sociales opresivas” (Magendzo, 2010, p. 22). [énfasis autora]</p> <p>“Los fines de la EDH no se quedan en el plano del cambio de actitudes personales, sino que incluyen la <i>formación de una nueva cultura política y la búsqueda de un nuevo orden simbólico</i>, que pasa por el cuestionamiento de las actitudes violatorias presentes en la vida cotidiana, pero que también aspira a tocar las instituciones y cúpulas de poder” (Tchimino, 2010, p. 94). [énfasis autora]</p> <p>“La EDH debe asumirse como un <i>compromiso de promoción activa de los Derechos Humanos en una doble dimensión: política y pedagógica</i>. Como dos caras de la misma moneda, el esfuerzo por educar en derechos ha de responder a la compleja realidad de los distintos escenarios sociopolíticos donde se realiza, como a las exigencias y condiciones de la labor educativa propiamente dicha, a su especificidad como trabajo pedagógico sobre un objeto de estudio también específico, complejo y multifacético” (Rodino, 2010, p. 155). [énfasis autora]</p>

Esta matriz, aunque no niega la existencia de visiones iusnaturalistas y ancladas en lecturas netamente axiológicas sobre los Derechos Humanos, busca dar cuenta de la primacía de una perspectiva crítica en el abordaje de estos y un reconocimiento de los derechos como artefactos culturales e históricos, producto de las luchas y las reivindicaciones sociales. Perspectiva que, además, reconoce avances importantes en América Latina en cuanto a la articulación de lecturas filosóficas, jurídicas, políticas y pedagógicas para la comprensión de los Derechos Humanos y en la adopción de políticas públicas en la materia. Tales avances no están exentos de tensiones, por un lado, debido a la visión universalista de los Derechos Humanos, que entra en pugna con las particularidades culturales de las comunidades y plantea el

imperativo ético de velar por la dignidad y la integridad de los seres humanos, y, por otro, a causa de la pregunta acerca de la legitimidad del Estado en la construcción de políticas públicas y los intereses y las concepciones que acompañan a los Derechos Humanos desde la oficialidad, tema sobre el cual se profundizará más adelante.

Sin embargo, en este apartado, teniendo en cuenta la intencionalidad de la EDH para construir conciencia crítica y humanidad, se enfatiza en la hipótesis del miedo<sup>2</sup> para hablar abiertamente de Derechos Humanos, y, por lo tanto, para hacer referencia a la EHD, la cual queda, en muchas ocasiones, subsumida en otros conceptos, como la educación en valores o la educación para la ciudadanía. Ese miedo está anclado a imaginarios sobre los Derechos Humanos y a experiencias previas de violación de estos.

Los imaginarios contruidos en medio de un contexto de continuas violaciones a los Derechos Humanos, como el colombiano, tienden a relacionarlos con una concepción ideológica específica o con algo peligroso, que puede poner en riesgo la vida.

Por otra parte, el miedo a hablar de Derechos Humanos en el país ha sido acentuado por la continuidad del conflicto armado y la violencia política. Al respecto, Bernal y Jiménez (2011) afirman: “La guerra ha enseñado que pensar en los Derechos Humanos no es deseable, porque [...] vuelca sobre mí la guerra misma y sus consecuencias, que he podido evitar estando mejor en la prudente indiferencia o el arrinconamiento a causa del miedo extremo” (p. 56).

Frente a esta situación, reconocida como un obstáculo pedagógico por Restrepo (2010), ha existido un sinnúmero de iniciativas pedagógicas que han logrado poner el miedo en palabras y darle un tratamiento pedagógico, en la medida en que “el miedo compartido convoca y es una forma de empezar

---

2. Compartida con autores como Magendzo (2010, 2013), Restrepo (2010) y Bernal y Jiménez (2011).

un proceso de autoconstitución como sujetos de derecho” (Bernal y Jiménez, 2011, p. 57). Dichos abordajes han permitido la emergencia de aprendizajes como el siguiente:

el miedo trabajado pedagógicamente nos enseñó a distinguir los obstáculos que impiden la construcción de sujetos de derecho y de personalidades autónomas, críticas y deliberativas, de sujetos que indaguen y encuentren el camino de la expresión de sus necesidades, de sus críticas y de sus aspiraciones. (Restrepo, 2010, p. 111).

Además de lo anterior, los mencionados abordajes reconocen en los discursos pedagógicos un potencial para deconstruir concepciones peyorativas y reduccionistas de los Derechos Humanos, y evidencian su aporte en la construcción de una sociedad más justa y democrática.

Así, el reconocimiento del miedo y su asidero en las condiciones del contexto colombiano constituyen una tensión que debe ser abordada pedagógicamente en el proceso de formación de sujetos de derecho, pues ignorarlo pone en cuestión el qué y el para qué de los Derechos Humanos; es decir, su aporte y su razón de ser.

Teniendo en cuenta los elementos abordados, desde una perspectiva crítica, la ECO y la EDH comparten anhelos emancipatorios y de transformación de la realidad social, así como la constitución de sujetos sociales y de derecho capaces de cuestionarse a sí mismos y a su propia realidad, para agenciar cambios en pro de la vida, la dignidad y la justicia social. Por ello, comparten fundamentos éticos, políticos y pedagógicos. En palabras de Bernal y Jiménez (2011), la relación entre la EDH y la ECO adquiere las siguientes características:

La Educación en Derechos Humanos encuentra su raíz en el esfuerzo humano, la lucha por ser nosotros mismos y producir un mundo para que tengamos vida. Y su finalidad no es otra que desatar la potencialidad de la gente para superar los límites que nos impiden existir y vivir dignamente y hacernos cargo de nuestro destino, de nuestra emancipación. El sentido comunitario va más allá simplemente de lo colectivo puesto

que lo cualifica como horizonte de lo político como cuidado, reconstrucción, potenciación de los tejidos sociales y asociativos en función de identidades y prácticas auténticas, autónomas y diversas de producción del bien común y de lo público en clave de desarrollo humano, de bienestar y prosperidad colectivos. Se marca entonces una ruta de comprensión para la praxis de transformación emancipatoria como acciones posibles y sostenidas de empoderamiento popular. (p. 61).

Un punto de encuentro entre distintos autores es el protagonismo que adquiere para la ECO y la EDH la construcción de subjetividades autónomas, al reconocerse que el sujeto se hace al estar de una manera activa en el mundo, donde pregunta, analiza, reflexiona, piensa y siente. Debido a ello, se da un lugar preponderante a las acciones que el sujeto emprende en pro de la humanización y la emancipación, al reconocimiento de la responsabilidad que le compete con otros y otras, en clave de alteridad, y al carácter histórico y político de la vida. En coherencia con lo planteado, Díaz (1997) afirma:

[...] podemos proponer como un deber ser de la educación comunitaria, trabajar en función de potencializar la actividad intelectual creadora, desde una dimensión de educación integral, para la vida y la democracia, para la tolerancia y la convivencia, que como aspectos de una educación en Derechos Humanos, deben caracterizar el trabajo formativo. (p. 46).

## **Dilucidando desafíos de la ECO y la EDH en el contexto colombiano**

Teniendo en cuenta los horizontes de sentido y actuación pedagógica de la ECO y la EDH, la Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos se enfrenta a un sinnúmero de desafíos agudizados por las condiciones sociales y políticas del contexto nacional. En este sentido, para la Licenciatura:

La formación de educadores para un país democrático, con capacidad de comprender y proponer perspectivas educativas desde una visión plural, situada e investigativa, es fundamental para responder a la complejidad

que caracteriza al contexto colombiano. El Programa aporta con condiciones institucionales y académicas a los requerimientos del país, desde la formación de educadores en los campos de la educación en Derechos Humanos y la educación comunitaria en el contexto socio-político actual que presenta unos desafíos caracterizados por la necesidad de consolidar procesos para el logro de la paz a través de la educación, los escenarios pos-acuerdo y la construcción de políticas públicas en torno a los Derechos Humanos, la paz y la memoria. (Lecehdh, 2016, p. 211).

Es así como, frente a los múltiples desafíos que comporta el contexto nacional, se profundizará en el presente apartado en tres de ellos, alimentados desde las reflexiones construidas entre maestros y estudiantes de la Licenciatura en Educación Comunitaria a lo largo de los últimos años: 1) la armonía entre las políticas de Derechos Humanos y la realidad de los derechos en el contexto nacional, 2) el lugar de la Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos frente a las políticas educativas y a los marcos jurídicos nacionales sobre víctimas, paz y memoria, y 3) la necesidad de fortalecimiento de un campo del saber propio construido desde la práctica.

### **Armonía entre las políticas de Derechos Humanos y la realidad de los derechos en el contexto nacional**

A la luz de la lectura de las realidades del Cono Sur, donde el Estado ha sido responsable de adelantar acciones represivas y cometer graves violaciones a los Derechos Humanos, diferentes autores comienzan a cuestionarse sobre qué tipo de democracia debe construirse, pues la realidad de varios países ha demostrado que no es suficiente la existencia de una democracia para que se garantice el ejercicio pleno de los derechos.

Estos elementos, junto con el reconocimiento de la responsabilidad de los Estados de garantizar los Derechos Humanos, y, por lo tanto, construir políticas públicas orientadas a la educación en derechos, conllevan pensar en la coherencia que debe guardar el discurso con las garantías reales para su ejercicio en contextos determinados. En torno a esta coherencia se evidencia una de las principales tensiones respecto a la situación colombiana:

la existencia de avances en materia de políticas públicas en educación en Derechos Humanos, que incorporan la formación de sujetos de derechos en la agenda pública y buscan consolidar el Estado social de derecho pluriétnico y multicultural y la construcción de una cultura de Derechos Humanos (Planedh, 2010, p. 89), en contraste con un aumento significativo de las violaciones contra defensores de los Derechos Humanos en el país.

Si bien se valora la construcción de políticas públicas que buscan garantizar la formación en Derechos Humanos, en sintonía con el posicionamiento de la ciudadanía durante el siglo XX y la configuración de “un sujeto autónomo con capacidad para tomar decisiones e intervenir en las diversas esferas de lo público” (Herrera, s. f., p. 3), la situación sistemática de violación a los Derechos Humanos en Colombia sigue reportando cifras alarmantes. Los informes emitidos por el Programa Somos Defensores a lo largo de los últimos años plantean la difícil situación de los defensores de Derechos Humanos en el país:

2015 y su primer semestre nos arroja noticias contradictorias: movilización social por la paz, la continuidad de los diálogos en La Habana, pero incremento del 105% en las agresiones contra defensores de Derechos Humanos en comparación con el mismo periodo de 2014 (pasamos de 194 agresiones en 2014 a 399 en 2015). (Programa Somos Defensores, 2015).

Según el registro realizado por el programa, entre enero y marzo del año 2016, 113 defensores y defensoras de Derechos Humanos, fueron víctimas de algún tipo de agresión que puso en riesgo su vida e integridad y obstaculizó la labor legítima y legal de defensa de los Derechos Humanos en Colombia. (Programa Somos Defensores, 2016).

El hecho de que esas cifras muestren la duplicación de las agresiones contra los defensores de Derechos Humanos en 2015 y la continuidad de las agresiones en 2016 alertan a un país que se encuentra en proceso de construir la paz sobre la ausencia de garantías para el ejercicio de la defensa de los derechos en Colombia. Este tipo de contradicciones plantea la necesidad de

articular los postulados de las políticas públicas y la realidad que hombres y mujeres deben seguir enfrentando en el ejercicio del liderazgo comunitario. A su vez, plantea desafíos pedagógicos que requieren un análisis de los Derechos Humanos en el país, a la luz de la construcción de preguntas en torno a la situación de las comunidades en Colombia y a la garantía o no de estos derechos en la vida cotidiana de las personas.

Por lo anterior, la apuesta de formación de la ECO con énfasis en Derechos Humanos entra en diálogo con las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales que han acompañado la historia de la sociedad colombiana. Ante estas condiciones, no sobra recordar que la verdadera democracia la construimos en medio de la violencia, y que los Derechos Humanos se enseñan en medio de su violación sistemática. Esto plantea infinidad de retos pedagógicos, éticos y políticos, donde la esperanza debe tener un lugar, para no caer en la parálisis y la impotencia colectivas; así, la valoración de los logros en la exigencia de los derechos en nuestro país debe ser el correlato de la misma violencia, en aras de potenciar la capacidad de agenciamiento de los sujetos y el reconocimiento de los avances producto de luchas históricas orientadas a la reivindicación de derechos.

### **El lugar de la Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos frente a las políticas educativas y a los marcos jurídicos nacionales sobre víctimas, paz y memoria**

Desde hace varios años, organizaciones sociales, comunidades y académicos han venido construyendo propuestas para la construcción de paz, memoria y Derechos Humanos en Colombia. Esto confirma la existencia de preocupaciones éticas y políticas por parte de diferentes sectores, las cuales han orientado la construcción de alternativas que van más allá de un ordenamiento normativo de estos temas para la enseñanza en la escuela, y que pasan por problematizar la relación de la memoria y la paz y las comprensiones frente a dichos conceptos.

En diálogo con la perspectiva crítica que orienta la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, se evidencia la necesidad de contar con reflexiones profundas sobre el contexto y la coyuntura nacionales, en aras de ampliar las comprensiones sobre la paz y la memoria y evitar el riesgo de que la primera de ellas se vea reducida a un asunto de negociaciones entre actores armados, y la segunda, a la posibilidad de hacer memoria de la violencia del pasado. Este reduccionismo desconoce tres elementos: primero, la relación estrecha entre la paz, la justicia social y la necesidad de contar con reformas estructurales que respondan a las causas que han dado lugar al mantenimiento del conflicto armado interno y la violencia política en el país; segundo, la necesidad de hacer memoria, en medio de la continuidad, de las violaciones a los Derechos Humanos, lo cual hace evidente que la violencia no es un asunto del pasado; tercero, que la memoria tiene un vínculo directo con la comprensión del pasado y la construcción del futuro, donde cobra un lugar preponderante el esclarecimiento de la verdad, la justicia, la reparación integral a las víctimas, así como la no repetición de los hechos atroces.

Además del cuestionamiento de cada uno de estos conceptos, se hace necesario enfatizar en el papel de ese tipo de educación de cara a la construcción de políticas públicas. Es claro que en la escuela y en diferentes sectores de la sociedad se mueve un gran debate sobre cómo transversalizar el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos en el currículo, o cuál es el mejor camino de implementación de la Cátedra de la Paz, e, incluso, cómo abordar el tema de la memoria.

Para ello, es completamente necesario ubicar estos elementos como dimensiones del Derecho a la Educación, en la medida en que es objeto de la educación el fortalecimiento del respeto a los Derechos Humanos, a las libertades fundamentales, a la convivencia entre los pueblos y a la paz (ONU, 1948) Declaración Universal de Derechos Humanos, Artículo 26).

Se hace fundamental, entonces, reconocer los avances que, históricamente, distintas comunidades y organizaciones sociales han construido al respecto, pues una tendencia constante en la construcción de políticas públicas en Colombia es el desconocimiento del acumulado histórico que, sobre diferentes temáticas, han agenciado líderes sociales, organizaciones y comunidades víctimas de la violencia en el país. Un claro ejemplo de ello son las comunidades de paz y las iniciativas de memoria emprendidas por la Asociación de Familiares de Detenidos-Desaparecidos (Asfaddes), el Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado, la Fundación Manuel Cepeda Vargas y la Asociación Minga, entre otros. De igual manera, es clave retomar el acumulado en el tema de pedagogía de la memoria desde realidades cercanas, como la chilena, la brasileña y la argentina, y reconocer los avances temáticos y desde prácticas pedagógicas agenciados en Colombia.

No se trata de asumir sin un sentido crítico las diferentes políticas públicas, se trata de problematizarlas e incidir en ellas desde los avances teóricos y pedagógicos, que dan cuenta de procesos de resistencia a la guerra y al olvido; muchos de ellos, contruidos no solo en la academia, sino desde los movimientos y organizaciones sociales.

### **La necesidad de fortalecimiento de un campo de saber propio construido desde la práctica de la Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos**

En diversos escenarios, las discusiones sobre la ECO han quedado ancladas, desde finales de la década 1990, al estatus o no de un campo emergente. Tales discusiones merecen ser renovadas según los avances contruidos desde el trabajo conjunto entre comunidades, organizaciones y academia.

La ampliación de conceptos como el de comunidad y el de Derechos Humanos desde la sistematización y el análisis de prácticas pedagógicas específicas puede aportar al fortalecimiento de una discusión que parece estancada

en el plano teórico, pero se ha fortalecido en el encuentro con diferentes comunidades, en aras de construir un diálogo con las características del contexto colombiano y potenciar el conocimiento sobre la ECO en un contexto marcado por la exclusión, el silenciamiento, la violencia y, al mismo tiempo, la resistencia emprendida por las comunidades y sus procesos de reivindicación social.

En ese sentido, quizás, la emergencia actualmente no radica en la ECO como campo de análisis, sino en las comprensiones de la comunidad y lo comunitario en diálogo con las características del contexto colombiano y con los retos para reconstruir y fortalecer el vínculo comunitario roto por la violencia.

Las concepciones sobre la comunidad han estado centradas en objetivos como el logro de participación, concienciación y liberación de los agentes comunitarios, la delimitación de un área de estudio e intervención con características culturales y territoriales o la comprensión de esta como un espacio idílico, sin conflicto, estático y ahistórico. Ello hace que en la actualidad sigan primando imaginarios sobre una concepción idealizada de una comunidad que invisibiliza la diferencia y el conflicto y busca la imposición de esquemas idílicos de vida unitaria, detrás de lo cual existen prácticas de reproducción de formas de intervención asistencial, donde el protagonismo del proceso lo asume el profesional, y no la población; el desconocimiento de las capacidades, los recursos y el papel activo de los sujetos; el miedo a la actuación en escenarios de conflicto y fragmentación social, y la imposibilidad de realizar lecturas críticas y situadas del contexto.

Ante este panorama, pensar en los sentidos de lo comunitario nos insta a reconocer que “va más allá de lo colectivo, se constituye en horizonte de lo político como cuidado, reconstrucción, potenciación de tejidos sociales, identidades y prácticas auténticas, diversas y autónomas del bien común, en clave de desarrollo humano y bienestar” (Bernal y Jiménez, 2011, p. 61). De esa manera, lo comunitario da cuenta de una apuesta política frente al individualismo y la fragmentación social, lugar desde donde se requiere un

reconocimiento del carácter dinámico e histórico de la comunidad y la comprensión de ella desde el reconocimiento de la diferencia y la existencia del conflicto como fuente de fortalecimiento y transformación.

Es así como las prácticas pedagógicas investigativas (PPI) realizadas dentro del marco del proceso de formación de la Lecedh, reconociendo la diversidad (étnica, de género, cultural, organizativa) de las comunidades con las que se construyen procesos pedagógicos, evidencian la necesidad de potenciar los vínculos comunitarios y la reconstrucción de proyectos y apuestas colectivas, en medio de un contexto caracterizado por la existencia de una violencia estructural, política y simbólica, que ha fragmentado las organizaciones sociales y ha impactado el ejercicio de liderazgos y la construcción de proyectos colectivos utilizando como mecanismos el miedo, la desconfianza y la estigmatización de apuestas colectivas. Ello, a su vez, ha ocasionado una serie de impactos en el conjunto de la sociedad, que, en muchas ocasiones, llevan a la justificación de las acciones violentas contra ciertos sectores sociales.

En tal sentido, la apuesta por reconstruir el sentido de lo comunitario en medio de la fragmentación y deconstruir los imaginarios que se han tejido contra diferentes sectores sociales para posibilitar relaciones basadas en el reconocimiento del otro se constituye en un punto de fuga para hacer frente al modelo de relación construido desde la violencia y la imposición de modelos mercantilistas que promueven la competencia y el individualismo.

Luego del recorrido hecho, y en sintonía con los avances epistemológicos, temáticos y pedagógicos de la ECO y la EDH, se hace necesario continuar pensando, desde la academia y en diálogo con las comunidades y las organizaciones sociales en Colombia, en la construcción de caminos creativos para hacer frente a los desafíos que nos impone la coyuntura, y donde la educación y la pedagogía están llamadas a aportar desde sus campos a construir una Colombia donde las palabras paz, justicia y dignidad puedan tener un lugar.

## Referencias

- Bernal, M. y Jiménez, C. (2011). *Educación popular en Derechos Humanos y construcción de paz*. Bogotá, D. C.: Corporación de Servicio a Proyectos de Desarrollo-Podión.
- Carmona, O. (2009). *Práctica pedagógica y compromiso social. Los proyectos formativos: para una educación en Derechos Humanos y democracia*. Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira. Colombia.
- Cieza, J. (2006). Educación Comunitaria. *Revista de Educación* (339), 765-799. Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca.
- Clavijo, A. (2003). *Educación popular y educación comunitaria: ¿resignificación o refundamentación? Maestría en Educación Comunitaria*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia.
- Díaz, A. (1997). *Educación y Democracia, una experiencia de investigación-acción participante en educación en Derechos Humanos*. Centro Editorial Universidad Católica de Manizales. Manizales. Colombia.
- Espinel, O. (2013). *Educación en Derechos Humanos. Aproximaciones desde sus prácticas y discursos*. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, D. C.
- Gadotti, M. (s. f.). La educación comunitaria y los Movimientos populares. En: F. Gutiérrez (Comp.) *Educación Comunitaria y Economía Popular*. Costa Rica: PEC-Heredia.
- Galeano, E. (2005). *Patatas arriba: La escuela del mundo al revés*. Siglo XXI. Madrid. España.
- Lecedh. (2013). *Documento maestro para la renovación del registro calificado*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, D. C.
- Lecedh. (2016). *Documento de Autoevaluación con fines de acreditación de alta calidad*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, D. C.
- Magendzo, A. (2006). *Educación en Derechos Humanos. Un desafío para los docentes de hoy*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Magendzo, A. (Comp.) (2010). *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en Derechos Humanos en Ibero América*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

ONU. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos.

Ortega, P. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogías y Saberes* (31),26-34. Bogotá, Colombia.

Peñuela, D. (2009). Pedagogía decolonial y educación comunitaria: una posibilidad ético-política. *Revista Pedagogía y Saberes* (30), 39-46. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación.

Posada, J., Sequeda, M., Torres, A. y Cendales, L. (1995). *La Educación Comunitaria: Campo Educativo y Pedagógico Emergente*. En: Maestría en Educación Comunitaria. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Programa Somos Defensores (2015). Los Nadie. Informe semestral. Recuperado de: <http://somosdefensores.org/index.php/en/publicaciones/informes-siaddhh/134-los-nadie>

Programa Somos Defensores (2016). Agresiones contra Defensores(as) de Derechos Humanos en Colombia enero-marzo 2016. Recuperado de: <http://www.somosdefensores.org/attachments/article/139/boletin-enero-marzo-SIADDHH-2016.pdf>

Quintana, J. (1991). *Pedagogía Comunitaria. Perspectivas mundiales en educación de adultos*. Madrid: Narcea S. A.

Restrepo, M. (2010). Apuntes para una reflexión sobre pedagogía de los Derechos Humanos en Colombia. En: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en Derechos Humanos en Ibero América*. Pp.104-133

Rodino, A. (2010). *Ideas-fuerza que impulsaron el desarrollo de la educación en Derechos Humanos en América Latina durante las tres últimas décadas: Una lectura regional*. En: *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en*

*Derechos Humanos en Ibero América.* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Rosemberg, J. y Kovacic, V. (2010). *Educación, memoria y Derechos Humanos. Orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza. Proyecto Multinacional “Memoria y Derechos Humanos en el Mercosur. Biblioteca y Materiales didácticos.* Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación. Organización de los Estados Americanos.

Sequeda, M. (1998). *Educación Comunitaria, Cultura democrática, proceso de paz: Construyendo Amaneceres.* En: documentos de trabajo, Maestría en Educación Comunitaria. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Tchimino, M. (2010). *Reflexiones en torno a la educación en Derechos Humanos en Chile. 85-103 En: Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en Derechos Humanos en Ibero América.* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

# Sobre el énfasis de Derechos Humanos en la Licenciatura en Educación Comunitaria en sus diez años<sup>1</sup>

Diana Lucía Gómez Rodríguez

Johanna Huepa Salcedo

Este texto presenta un análisis sobre el énfasis en Derechos Humanos en la Licenciatura en Educación Comunitaria (en adelante Lecedh) de la Universidad Pedagógica Nacional, en sus diez años de trayectoria, a partir de la siguiente estructura: a) indagación por los antecedentes que posibilitan el surgimiento del énfasis en la licenciatura; b) revisión de los enfoques de derechos que tienen cabida en la licenciatura; c) desarrollo del énfasis en Derechos Humanos en el programa; d) horizonte y retos con la perspectiva de fortalecer la Educación en Derechos Humanos (EDH) en la Lecedh.

## Antecedentes y surgimiento del énfasis en Derechos Humanos en la licenciatura

Los Derechos Humanos en América Latina emergen como procesos de lucha y defensa ante las agresiones masivas y sistemáticas a la dignidad humana, resultado de siglos de explotación, colonialismo, desigualdad social y discriminación. Son “la creación inmanente de potencia política de la multitud para preservar la existencia [...] son espacios de lucha por la particular concepción de la dignidad humana” (Herrera, 2003, p. 25).

---

1. Este artículo se presenta como un balance y una reflexión en la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, a propósito de sus Diez años de existencia en la Universidad Pedagógica Nacional.

En nuestro contexto, la lucha por los Derechos Humanos se evidencia con mayor fuerza durante las décadas de 1970 y 1980, dentro del marco de las dictaduras militares en el Cono Sur y de los conflictos sociales y armados profundos en Centroamérica, y es protagonizada por movimientos populares, organizaciones sociales y eclesiales, todos los cuales asumen la defensa y la exigibilidad de los derechos y, al mismo tiempo, propician el surgimiento de la EDH.

La educación popular tuvo un papel preponderante, ya que en aquella época – aunque de manera desigual según los países, pero con un significado importante y de manera constante – hubo un crecimiento en la organización y movilización de los sectores populares a partir de la conciencia de la situación de exclusión e injusticia en la que se encontraban. Tomar conciencia de su situación y de la responsabilidad histórica de los sectores populares fue fundamental para que se construyeran, dentro del continente, en sujetos sociales y políticos de relevancia. (Sacavino, 2012, p. 70).

Así, la EDH en América Latina surge como praxis de defensa de los derechos, se aprende-enseña qué son los Derechos Humanos, para qué sirven, cómo se utilizan, en la práctica misma de exigir la garantía de los derechos, en buscar a los familiares desaparecidos, en las luchas por mantenerse en sus territorios, en la exigencia de poder organizarse, participar y ejercer autónomamente la política, en los procesos de legalización de barrios y acceso a los servicios, en la visibilización y la transformación de las prácticas de exclusión y discriminación latentes en la vida cotidiana. La defensa, la denuncia y la movilización se asumen como herramientas pedagógicas en la EDH.

A finales de la década de 1980 e inicios de la de 1990, se emprenden en América Latina profundas transformaciones constitucionales, resultado de pugnas entre los gobiernos con fuerte injerencia internacional y diversos sectores políticos y sociales en el interior de los Estados. Y, al igual que en los textos constitucionales, se promueven cambios en las leyes generales de educación de la mayoría de países de la región. Una parte sustantiva de

dichas transformaciones se evidencia en el reconocimiento de la educación como derecho humano fundamental para toda la población en igualdad de oportunidades, y que responda a las necesidades particulares de las personas y las comunidades.

Es en esta época cuando la EDH se incorpora —al menos, en la legislación general— en los procesos de educación formal; es decir, en la educación escolar desde la primaria hasta la educación superior. Se incluye ahí la necesidad de formar en y para los Derechos Humanos a los maestros en formación y en ejercicio. Para el caso colombiano, se cuenta con un soporte legislativo que reconoce la necesidad de la formación docente en EDH, dado por Ley General de Educación (1994), el Estatuto de Profesionalización Docente (2002) y el Decreto 3012, sobre organización y funcionamiento de las escuelas normales superiores (1997).

En primer lugar recordemos que en 1994 se sanciona la nueva ley general de educación y los decretos que la regulan son exhaustivos en la definición de los currículos y de las áreas obligatorias del currículo para las instituciones de educación básica [...]. Entonces vienen una serie de reformas en la formación de los educadores en las universidades y más o menos la nomenclatura de los títulos tiende a ser *Licenciado en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales*, o en *Biología* [...]. En la Universidad hay un proceso de reforma curricular al interior de los programas de formación de licenciados en donde se da esa reforma [...]. Entonces esa expresión *énfasis* viene de allá, apunta a la disciplina [...] esa es una explicación muy institucional pero que tiene que ver con el uso de la expresión *énfasis* [...]. (Entrevista Jiménez, 17.08.16). (Énfasis autoras).

En América Latina, en 1990, los contenidos asociados a Derechos Humanos se ubican prioritariamente en valores, democracia y ciudadanía, orden institucional y ley de educación. Para 2003, se incrementan los contenidos relacionados con democracia y ciudadanía y crecen de un modo importante los relacionados con equidad de género, diversidad y multiculturalismo y con estudios sobre igualdad y diferenciación social, relacionados, principalmente, con situaciones de pobreza y otros problemas sociales. Disminuyen

sensiblemente contenidos sobre orden institucional y sobre ley de educación, que incluyen temas relativos a justicia, a orden público y a régimen laboral docente (IIDH, 2004).

Yo creo que con el conector *énfasis* quiso resaltar que no era cualquier licenciatura en educación comunitaria [...]. En el documento inicial que se llama Condiciones Iniciales, [...] hay unos elementos de contextualización muy importantes, que tienen que ver con el auge del tema de los Derechos Humanos en la Constitución Política, pero tiene que ver con un cierto fortalecimiento y presencia de movimientos o organizaciones ONGs, el movimiento de Derechos Humanos en el país, que están haciendo reclamo a la academia, de que la academia actúe en la formación en Derechos Humanos y estas personas sienten eso, en un país en donde, más o menos para la época, Codhes contaba casi tres millones de desplazados, estamos hablando de la mitad de los noventa [...] estas discusiones se dan en el contexto de la Maestría en Educación Comunitaria [...] la preocupación por las personas que en el país están viviendo la crisis humanitaria especialmente para el trabajo que ha de hacerse con las personas y comunidades que están en desplazamiento forzado, pero además señalando el conjunto de violaciones a los Derechos Humanos que sufre el país, la afectación en el marco del Derecho Internacional Humanitario que están teniendo comunidades campesinas, indígenas, afro [...] la academia debe formar profesionales que sepan trabajar con esas comunidades que sepan promover, defender, educar en derechos a esas poblaciones que están siendo vulneradas. (Entrevista, Jiménez, 17.08.16).

De acuerdo con Boaventura de Sousa Santos (2007), en el contexto actual se evidencia una profunda crisis de legitimidad de la universidad, en razón de la distancia entre las prioridades en la formación académica universitaria y las condiciones y las demandas en el campo social; particularmente, en la manera como se asume la construcción de ciudadanía y en la formación en Derechos Humanos.

Al construir la Lecedh, “se pensaba que la licenciatura iba a estar orientada a muchas personas que tenían prácticas de Derechos Humanos, gente adulta,

activistas de los Derechos Humanos, líderes sociales comunitarios” (Entrevista, Jiménez, 17.08.16); es decir, la Lecedh es pensada y construida en la única universidad pública encargada de la formación de maestros en el país, orientada, en principio, a las personas que han emprendido procesos de defensa y educación en y para los Derechos Humanos, y generando así una relación entre la academia y los movimientos sociales que promueven la posibilidad de ser en la diversidad étnica, política y cultural de la sociedad colombiana.

## **Enfoques y debates frente a los Derechos Humanos que tienen cabida en la Lecedh**

La Lecedh le apuesta a formar a agentes educativos profesionales que, ubicados en un mundo cambiante, sean capaces de “generar, acompañar, interpretar, asesorar y potenciar prácticas escolares y proyectos educativos comunitarios en/para los Derechos Humanos, contribuyendo a la transformación y solución emancipadora de los conflictos educativos, sociales, políticos y culturales del país” (Lecedh, 2013).

En ese sentido, la formación en Derechos Humanos se concibe como un eje central desde el comienzo de la licenciatura y en su posterior renovación curricular, que, con la perspectiva de la interdisciplinariedad, parte de leer la realidad del país no solo desde el punto de vista pedagógico, sino también desde el social, el político, el antropológico y el filosófico, para la interpretación de conflictos de Derechos Humanos que afectan a las comunidades con las cuales se interactúa como educadores comunitarios.

Existe como consenso en la licenciatura la necesidad de abordar el tema de los Derechos Humanos con una perspectiva crítica, para abordar las necesidades en formación de comunidades diversas que hacen un ejercicio de reivindicación de sus derechos a través de diversos procesos:

El énfasis como tal se agencia en una mirada crítica de los Derechos Humanos tanto en la fundamentación como en la práctica misma de los derechos y en la exigibilidad, reconociéndolos también como un ejercicio de conquista de los procesos de lucha social de los sectores excluidos, no solamente el reconocimiento jurídico de la norma o los alcances de los Derechos Humanos sino más bien en la perspectiva histórica y crítica de en qué medida o en qué contexto es que han surgido o se han conquistado. (Entrevista, Torres, 18 agosto de 2016).

Se parte de la integralidad, la indivisibilidad y la interdependencia de los derechos desde lo que se ha llamado en la licenciatura *interseccionalidad*: la mirada interseccional de los DDHH es la posibilidad de reconocer no solo el enfoque diferencial, que puede llegar a ser muy esencialista, sino todas las formas que atraviesan los cuerpos reconociendo que el sistema de opresión sexo-género no es el único sino que también está el sistema de clase, el sistema del racismo, el sistema generacional. (Entrevista, Torres, 18.08.16).

Vemos los Derechos Humanos como resultado de un desarrollo histórico no lineal, en el que la importancia de la vivencia por parte de comunidades es fundamental; dicho desarrollo histórico de los derechos se ve reflejado en la aparición de nuevos derechos o en el mayor desarrollo de estos, a partir de la lectura de contexto, como lo proponen Serrano y Vásquez (2013) pensar lo universal a partir de lo local.

Podemos decir que las luchas por el reconocimiento de derechos como los de las mujeres, los niños, los afrodescendientes y los campesinos siguieron una ruta de concienciación, organización, exigibilidad e incidencia política. Si las Naciones Unidas han reconocido estos derechos — por lo menos, en las declaraciones— es por el obligado reconocimiento a los procesos de exigibilidad local y global: la apuesta va por la vía del reconocimiento de esa visión crítica de los derechos de las luchas de los pueblos, la autodeterminación no es un regalo de las Naciones Unidas ni a las mujeres les regalaron el reconocimiento en la Conferencia de Viena pues ha sido un producto del agenciamiento de las mujeres por más de 200 años. (Entrevista, Torres, 18.08.16).

Sin embargo, desde los organismos de derechos internacionales puede existir el afán de institucionalización de tales derechos mediante instrumentos

que no tienen fuerza vinculante, pero pueden llevar a cooptar e institucionalizar los relatos de estas luchas.

En tal sentido, los Derechos Humanos son un campo de disputa entre los Estados y sus intereses, y entre etnias, comunidades empobrecidas o movimientos sociales organizados en torno a la exigibilidad de estos.

### **Diversas miradas y posibilidades sobre el énfasis en Derechos Humanos desde la enseñanza**

Flowers (2004) distingue tres tipos de enfoques en la EDH: el primero, de carácter normativo e instrumental, promovido por las agencias gubernamentales y de organismos internacionales de Derechos Humanos que buscan la cohesión social y la paz *en oposición a actitudes perturbadoras que atentan contra ellas*. El segundo enfoque tiende a la transformación; parte del reconocimiento de los Derechos Humanos como “herramienta para el cambio social, para limitar el papel del Estado, para proteger a las personas del poder del Estado y, en algunos casos, para permitir que el pueblo alcance el poder del Estado” (Sacavino, 2012, p. 89), y hace énfasis en analizar y eliminar las condiciones que generan pobreza y desigualdad; ha sido promovido por las organizaciones no gubernamentales y los movimientos populares. El tercer enfoque tiende a enfatizar en la formación en valores que posibiliten un modelo de ética universal; sus referencias son el deber y la acción moral, y ha tenido cabida y desarrollo en el ámbito de la educación formal y en la academia (Sacavino, 2012).

La licenciatura da cuenta de los tres enfoques mencionados, con diferentes matices y énfasis, desde una construcción interdisciplinar y teniendo como consenso la importancia de la formación ético-política de los estudiantes y la capacidad de generar procesos formativos en los aspectos axiológico y sociopolítico con las comunidades: “una de las necesidades de ver DDHH en una licenciatura es la fundamentación ético política de los DDHH en la idea de contribuir con una sociedad que permita que cada uno(a) pueda desarrollarse libremente” (Entrevista, Torres, 6.09.2016).

Por otra parte, sin embargo, el aspecto de lo que podríamos llamar “la paradoja de la institucionalización” en cuanto a la relación de la lucha de los Derechos Humanos frente al Estado es un tema de debate en la licenciatura.

Algunos consideran que el ejercicio de la exigibilidad o de la incidencia política es un problema, pues los Estados han contribuido al desprestigio del discurso de los derechos al no cumplir con ellos y, por el contrario, utilizar el discurso para violar más derechos: “La constitución del aparato estatal ha estado marcado por un proceso de violencia, discriminación y opresión que se olvida. Si se trabaja con comunidades étnicas esto es problemático pues dichas comunidades tienen formas organizativas diferentes al Estado” (Entrevista, Torres, 6.09.2016).

Otros consideran que, de cara a la lucha por una ciudadanía plena para todos, los Derechos Humanos son una vía, y ello hace necesaria la institucionalización de las exigencias de derechos mediante formulación de políticas públicas generadas desde ejercicios de democracia participativa.

Siendo lo anterior una paradoja de difícil resolución, en todo caso, se considera que la licenciatura debe brindar elementos pedagógicos y conceptuales para la comprensión dialógica de los conflictos políticos, socioeconómicos y culturales activando en las comunidades las capacidades y las prácticas de justicia y de organización comunitaria para su tratamiento social y político.

### **Construcción comunitaria de derechos**

En la actualidad, y frente a lo que se ha llamado la hegemonía neoliberal —democracias débiles, basadas en el ejercicio representativo del voto con prácticas sistemáticas de corrupción administrativa y violación de derechos—, surgieron, y siguen surgiendo, movimientos sociales que “piden la transformación o la sustitución de las instituciones nacionales e internacionales que apoyan la globalización neoliberal hegemónica” (Santos y Rodríguez, 2007, p. 5).

El término contrahegemonía ha tenido diversos desarrollos y matices a partir no solo de los desarrollos teóricos, sino, fundamentalmente, de las movilizaciones sociales que se han dado a lo largo y ancho del subcontinente latinoamericano,

lo que involucra ubicar en un diálogo de contraposición, a las demandas de esa economía global con el surgimiento de apuestas, proyectos e intervenciones de resistencia y búsqueda de alternativas integrales frente a los embates neoliberales propios del actual modo de producción. (Buitrago, 2016, p. 162).

Con la consigna de que “otro mundo es posible”, los pueblos desarrollan un enfoque propio de sus derechos “desde abajo”, en lo que Boaventura de Sousa Santos llama *legalidad cosmopolita subalterna*. Se construyen conceptos y relatos desde abajo, desde la práctica histórica y desde la identidad negada por las culturas hegemónicas; así como el movimiento indígena comenzó a reivindicar *una reconstrucción intercultural de los Derechos Humanos*, diversos procesos empezaron a dar significado al derecho de *autodeterminación de desobediencia civil*, en el que “los movimientos populares y las organizaciones sociales civiles se opusieron a la posición tradicional del Estado como único actor en los procesos de construcción y aplicación de los regímenes internacionales de Derechos Humanos” (Santos y Rodríguez, 2007, p. 88).

El actor social es fundamental en esta construcción, pues puede dimensionar un agravio como una situación de vulnerabilidad de derechos y agenciar un proceso de exigibilidad frente a ella.

La mirada interdisciplinaria de la licenciatura nos permite analizar la manera como las personas y los pueblos empiezan a construir conceptos, nociones y horizontes de sentido de los derechos que les competen, para intentar superar la dualidad de lo objetivo y lo subjetivo, “asumiendo que si bien la sociedad tiene una identidad que condiciona a los actores que la componen éstos pueden transformarla por su capacidad de agencia” (Ansolabehere, 2014, p. 21).

En este nuevo escenario, los licenciados en educación comunitaria con énfasis en Derechos Humanos tendrán mucho que aportar a las comunidades que construyen derechos desde ejercicios de autodeterminación e interculturalidad.

### **Posibilidades de la EDH para la licenciatura**

Como ya se dijo, en la EDH se han presentado dos desarrollos importantes en América Latina: la educación popular, como educación liberadora en contextos de represión y vulneración de derechos, y la EDH en espacios educativos tanto escolares como comunitarios.

Nos parece importante que la licenciatura recoja elementos históricos de los procesos de educación popular en derechos en cuanto a la lectura de contexto y el análisis del papel del Estado y de los gobiernos de turno frente a la vulneración de derechos y la posibilidad de coadyuvar en la formación de sujetos de derechos, tanto individuales como colectivos.

En tal sentido, los estudiantes de la licenciatura pueden brindar herramientas pedagógicas y didácticas en procesos de consolidación de proyectos de vida de las comunidades, así como contribuir en el fortalecimiento de una cultura de derechos y de paz.

### **El trasegar del énfasis en Derechos Humanos en los diez años de la Lecedh**

La Lecedh, en sus diez años de existencia, ha desarrollado distintas iniciativas que aportan a la construcción del sentido, las posibilidades, los retos y los horizontes del énfasis en Derechos Humanos de la educación

comunitaria, entre las que se cuentan: seminarios del ambiente disciplinar y pedagógico; encuentros intersemestrales de Teoría y Práctica de los Derechos Humanos y Análisis de Coyuntura; proyección social a través de diplomados; prácticas y trabajos de grado, y la incidencia en política pública de educación en Derechos Humanos.

### **Seminarios del ambiente disciplinar y pedagógico**

Son los espacios académicos de formación presencial que ofrece la licenciatura a sus estudiantes. Buscan abordar y profundizar en problemáticas propias la educación comunitaria y la educación en Derechos Humanos, en su carácter emergente y de frontera en el campo de la educación y de las ciencias sociales, entre las que se ubican los sentidos de lo comunitario, el bien común, la pluralidad, las ciudadanías críticas, la educación, la pedagogía, la didáctica y el currículo en Derechos Humanos, con la perspectiva de que el educador comunitario se constituya como un sujeto con potencialidades educativas para fortalecer contextos situados.

En la reforma del estatuto académico hay afianzado un currículo más por poblaciones, por eso el plan de estudios que estamos terminando tiene un énfasis más por infancia, juventud, poblaciones especiales, como las llama la ley 115 a todo aquel que no es un niño urbano que no está escolarizado en su etapa normal [...] adultos, indígenas, afro, marginales urbano son población especial, hasta las personas con discapacidad y los genios, es lo que dice la ley 115. En el marco de la diversidad y lo intercultural era afirmar el énfasis es afirmar las identidades de las poblaciones. (Entrevista, Jiménez, 17.08.16).

**Comparación seminarios de Derechos Humanos de los ambientes  
disciplinar y pedagógico en los Planes de estudios de 2006 y 2012**

Plan de estudios 2006	Plan de estudios 2012
Teoría y práctica de los DDHH	Educación, Sentidos de lo Comunitario y Derechos I
Educación Comunitaria I	Educación, Sentidos de lo Comunitario y Derechos II
DDHH en Colombia	DDHH, Diversidad e Interculturalidad en América Latina
Educación comunitaria II	Estado, Culturas Políticas y Ciudadanías Críticas
América Latina	Bien Común y Prácticas de Justicia
Movimientos Sociales	Justicia Social, Enfoque de Género y DESCA
Teoría del Estado	Movimientos Sociales
Diversidad e Interculturalidad	Políticas Públicas y Derechos
Sistemas Políticos	Educación Comunitaria y Derechos Humanos
Cultura Política y Nuevas Ciudadanías	Pedagogía, Currículo y Derechos Humanos
Protección jurídica de los DDHH	Didáctica y Derechos Humanos
Poblaciones Especiales I	
Educación en DDHH	
Poblaciones Especiales II	
Currículo en DDHH	
Infancia	
Pedagogía y Didáctica de los DDHH	
Juventud	
Derecho Internacional Humanitario	
Género y Familia	

Estos seminarios hacen parte de los ambientes de formación disciplinar y pedagógico de la Lecedh, los cuales se han planteado como objetivos: hacer posible el reconocimiento de diversas perspectivas epistemológicas, disciplinares y teóricas para el abordaje de los Derechos Humanos y los problemas conexos; afirmar la educación comunitaria desde el derecho a la

educación como derecho colectivo y cultural; promover la autonomía de movimientos sociales y comunidades para construir sus propios procesos sociales y educativos; propiciar procesos de educación popular para hacer frente a los conflictos de derechos; generar el reconocimiento de herramientas, instrumentos y escenarios para la exigibilidad de los Derechos Humanos; reconocer las concepciones pedagógicas frente a la educación en y para los Derechos Humanos.

En el ámbito axiológico, la licenciatura se propone aportar en: el reconocimiento de las dimensiones éticas morales y políticas de los Derechos Humanos; la capacidad deliberativa y argumentativa de negociación y de consenso frente a problemas de Derechos Humanos; la sensibilidad frente a dinámicas de violencia y discriminación social, y el compromiso y el vínculo empático con procesos sociales y comunitarios de exigibilidad de Derechos Humanos.

En el ámbito de la práctica y el acompañamiento a procesos, se busca: propiciar la capacidad de producción de conocimiento situado y aplicado en torno a problemas de Derechos Humanos; el manejo adecuado de instrumentos convencionales y no convencionales de Derechos Humanos; la capacidad para el diseño y la ejecución de propuestas educativas formales y no formales de Derechos Humanos y de políticas públicas, y la capacidad para investigar y sistematizar procesos y experiencias sociales sobre Derechos Humanos.

### **Encuentros intersemestrales Teoría y Práctica de los Derechos Humanos y Análisis de Coyuntura**

Estos encuentros hacen parte de la propuesta formativa de la Lecedh a partir de los seminarios académicos de Teorías y Prácticas de los Derechos Humanos que se tienen en I, II y III semestre, y Análisis de Coyuntura, que se ofrece para los semestres IV, V, VI y VII. Cada seminario tiene a un docente a cargo, quien hace el acompañamiento y la formación teórica

en un encuentro semanal con el grupo de estudiantes del semestre asignado. Además, se tienen cuatro encuentros por semestre, que integran a los estudiantes de I, II y III semestre del Seminario Teorías y Prácticas de los Derechos Humanos, y, por otro lado, cuatro encuentros generales semestrales que vinculan a los estudiantes de IV, V, VI y VII semestre del Seminario Análisis de Coyuntura. Estos encuentros se desarrollan en torno al análisis de problemas particulares de contexto, y cuentan con la participación de invitados reconocidos en cada temática tratada.

Estos espacios de encuentro y diálogo entre estudiantes, docentes y personas de organizaciones sociales y académicas en el campo de los Derechos Humanos posibilitan la reflexión y el análisis crítico y situado de la realidad actual del país, y disputan así el campo de producción de saber, “comprender el campo simbólico como un territorio de dominación, de lucha, de resistencia y de complejas contradicciones” (Apple y Da Silva, 1997, p. 123).

### **Proyección social a través de diplomados**

Desde la Lecedh, las actividades de extensión son vistas como un ámbito esencial para construir vínculos de corresponsabilidad y reciprocidad entre la universidad y la sociedad. Estas relaciones permiten que la universidad fortalezca las labores de docencia, investigación y extensión que le son propias, a partir del diálogo estrecho con las realidades de diversos actores sociales y comunitarios, para así gestar saberes y experiencias pertinentes a las realidades locales, nacionales y globales. Por otra parte, la multiplicidad de actores sociales con quienes se interactúa ofrece la posibilidad de visibilizar sus saberes en los escenarios tradicionales de producción de conocimiento; específicamente, en las instituciones de educación superior encargadas de la formación de maestros.

En ese sentido, la Lecedh ha adelantado, a través de acuerdos de trabajo con organizaciones sociales, comunitarias e instituciones, diferentes diplomados en el campo de la educación en y para los Derechos Humanos:

- ***Diplomado en Derechos Humanos y Construcción de Paz:*** Surge dentro del marco del Acuerdo de Trabajo con la Corporación PodiÓN, suscrito en 2012, y que posibilita la realización de prácticas pedagógicas investigativas comunitarias de estudiantes de la Lecedh, así como el acompañamiento pedagógico al desarrollo de las Escuelas de Derechos Humanos, Democracia y Paz de esta organización y la realización de diferentes iniciativas académicas e investigativas. Este diplomado se dirige a líderes de organizaciones sociales y de víctimas en la región nororiente del país, y cuenta con la financiación de cooperación internacional para su desarrollo; específicamente, la de AGEH y Zivik, de Alemania. Tiene una duración de un año y se desarrolla en cuatro encuentros de una semana, en diferentes lugares de la región, con todos los participantes. Se hicieron dos cohortes de este diplomado por primera en 2012, y por segunda vez, en 2013.
- ***Diplomado en conflictos socioambientales:*** Se crea en 2014, a partir del vínculo entre la licenciatura y la Corporación PodiÓN, en la que se emprenden procesos de práctica pedagógica para acompañar los procesos formativos la Escuela Socio Ambiental de PodiÓN (Bernal y Jiménez, 2015). Este diplomado busca responder a la necesidad, manifestada por diferentes organizaciones y comunidades de diversos territorios, de contar con herramientas jurídicas, sociales, culturales y educativas que les permitan proteger sus territorios de la extracción mineroenergética. Así, se construye este diplomado con una duración anual, desarrollada en cuatro encuentros de una semana. Esta experiencia cuenta con la financiación de cooperación internacional para su desarrollo; específicamente, la de AGEH y la de Zivik, de Alemania. Se han realizado, hasta el momento, tres experiencias de este diplomado: en 2014, dirigida a la región nororiental; en 2015, de convocatoria nacional, y en 2016, orientada a la región del Pacífico.
- ***Diplomado de Procesos Populares en Derechos Humanos para Jóvenes “Jaime Garzón”:*** Se crea en 2015, con el propósito de formar

a jóvenes de organizaciones sociales y comunitarias de la ciudad de Bogotá en y para los Derechos Humanos. Impulsado por la Lecedh, la Escuela Popular de Artes y Oficios (EPAO) y el Programa Abriendo Horizontes, de Terre des Hommes, de Alemania, se dio una primera experiencia de formación durante un año, en encuentros semanales dirigidos a un grupo de 40 jóvenes, referenciados a 22 organizaciones o expresiones juveniles, provenientes de ocho localidades de Bogotá. El diplomado permitió el encuentro de diversas expresiones populares, que dieron cuenta del potencial propositivo y transformador de los jóvenes; por ello, la proyección de las acciones educativas se convirtió en un eje fundamental, para poder multiplicar los aprendizajes y las acciones que se llevaron a cabo. En la actualidad, se encuentra en una etapa de réplica generando la vinculación de estudiantes de la Lecedh que realizan sus prácticas pedagógicas investigativas comunitarias con jóvenes de contextos populares urbanos.



Imagen 1. Sesión 13.<sup>a</sup> del Diplomado Jaime Garzón en la Finca Los Tulipanes de la UPN, en Girardot, Cundinamarca. Fuente: Diana Gómez.

- ***Diplomado de Formación en Derechos Humanos:*** Surge dentro del marco del Acuerdo de Trabajo con el Instituto Municipal de Recreación y Deporte de Soacha (IMRDS), que posibilita la realización de prácticas pedagógicas investigativas comunitarias de estudiantes de la Lecedh a través de la formación en Derechos Humanos de jóvenes de Soacha que llevan a cabo su Servicio Social con el IMRDS dirigiendo las Vacaciones Recreativas con niños y jóvenes de las diferentes comunas del municipio durante los periodos vacacionales (junio-julio y diciembre-enero). Así, el diplomado está dirigido a jóvenes estudiantes de 9o y 10o grados del municipio de Soacha, y es anual, con encuentros semanales los sábados. Hasta ahora, se han desarrollado tres cohortes; la primera, en 2014.

## **Prácticas y trabajos de grado**

Las prácticas pedagógicas investigativas comunitarias (PPIC) que se realizan en la Lecedh derivan en un trabajo de grado que contribuye a la generación de saber pedagógico; es decir, un saber reflexivo y contextualizado sobre la praxis pedagógica llevada a cabo en un contexto específico. Conocer la realidad no es una operación mecánica, ni es exclusiva de algún sector social: es un proceso que involucra todas las dimensiones humanas y parte de la interacción entre la teoría y la práctica, para transformar tanto a las personas involucradas en el proceso educativo como el mundo del que ellas hacen parte, por cuanto dicho mundo no está dado, no es estático, ni fijo, sino que está construyéndose permanentemente.



Imagen 2. Acompañamiento conmemoración masacre de la Sarna. Fuente: archivo fotográfico Lecedh.

Las prácticas pedagógicas vinculadas a una acción social transformadora hacen posible que las personas escriban su propia historia; es decir, que construyan las capacidades necesarias para superar las circunstancias y los factores adversos que las condicionan. Las PPIC se enmarcan dentro de una de las cinco líneas de investigación que ha construido la licenciatura:

- **Educación, Territorio y Conflicto:** Busca fortalecer el análisis crítico y la práctica educativa comprometida, que los estudiantes realizan en los territorios y con las comunidades dentro del marco de un contexto prolongado de conflicto armado y violencia sociopolítica. Asume la práctica pedagógica como acción educativa intencionada, lo cual significa generar procesos de reflexión y producción de conocimiento acerca de las prácticas que desarrollan los sujetos en contextos sociales frente a la lectura política de contexto, a discursos y prácticas construidas y al reconocimiento de sus escenarios de acción relacionados con ámbitos, tensiones y actores.

- **Arte, Comunicación y Cultura:** Se propone potenciar los procesos educativos a partir de formas de expresión y creación artística, literaria, escénica, plástica y audiovisual en relación con experiencias comunitarias populares. El lenguaje artístico y la construcción de piezas comunicativas consideran para su desarrollo las prácticas adscritas a los proyectos locales; se subraya la noción de experimentación: lo experimental supone un campo abierto cuyos resultados se van creando durante un proceso educativo.



Imagen 3. Prácticas pedagógicas investigativas comunitarias con la corporación Podion; acompañamiento a la peregrinación en conmemoración del asesinato del líder indígena uwa Álvaro Salon (2012). Fuente: Johana Huepa Salcedo.

- **Identidad, Acción Colectiva y Poder Local:** Problematiza y reflexiona sobre los recorridos, las prácticas y las acciones que se proyectan en las experiencias locales de empoderamiento, gestión, sistematización con adultos, jóvenes y las demás poblaciones, a través de procesos de educación y apuestas crítico-pedagógicas, anclados a horizontes

ético-políticos definidos en relación con la educación comunitaria. Los intereses de indagación de esta línea se han orientado desde la reflexión de la cultura política hacia temáticas relacionadas con la identidad, el género, la acción colectiva y el poder local, desde escenarios urbanos o semiurbanos periféricos o marginales, en los que se llevan a cabo diversos procesos pedagógicos o educativos con adultos, niños y jóvenes.

- ***Memoria, Corporalidad y Autocuidado:*** Tiene como objetivo propiciar la construcción de espacios de aprendizaje, investigación y creación que integren, como unidad analítica y como praxis ética y política, la relación entre memoria colectiva, corporalidad, autocuidado y cocuidado. Contribuye a hacer una apuesta por las pedagogías decoloniales en América Latina constituyéndose en una propuesta donde se intersectan trayectorias diversas que hacen parte del llamado pensamiento crítico y horizontes teóricos como el moderno-colonial-decolonial, los estudios poscoloniales, subalternos y el proyecto de interculturalidad crítica.

### **Incidencia en política pública de la EDH**

La Lecedh hace parte de la Mesa de Educación en Derechos Humanos, un espacio de encuentro que surge en agosto de 2009, y el cual se propone incidir, a través de la discusión y la acción conjunta, en la construcción de una cultura de DDHH desde la educación, con la participación de instituciones de educación superior entre las que se encontraban: el Instituto de Estudios Sociales (IESCO), de la Universidad Central; la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Francisco José de Caldas; la Maestría en Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; la Facultad de Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana; organizaciones no gubernamentales, como Viva la Ciudadanía, el Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep/PPP); la Fundación Plan Fe y Alegría; la Corporación Podión, del sector público; la Secretaría de Educación Distrital; la Defensoría del Pueblo; el Ministerio de Educación Nacional; la

Vicepresidencia de la República, y organizaciones internacionales como el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) y la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos.

Los encuentros de la Mesa de Educación en Derechos Humanos tuvieron como eje de discusión el reconocimiento de las experiencias en de construcción de una cultura de DDHH partícipes de la mesa y el seguimiento al Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (Planedh), con la perspectiva de consolidarse como política pública en el país. Producto del trabajo de la mesa, se realizaron dos encuentros nacionales de educación en Derechos Humanos: el primero, en 2013, y el segundo, en 2014. Sin embargo, pese a la importancia de dicho espacio de incidencia y al lugar privilegiado que ocupa en la academia crítica y en las organizaciones sociales y de víctimas, los encuentros de la mesa no se llevan a cabo desde finales de 2014.

## **Horizonte y retos con la perspectiva de fortalecer la educación en Derechos Humanos en la Lecedh**

El contexto colombiano les imprime unas exigencias complejas a los procesos educativos actuales que se proponen abordar de manera crítica la historia, así como comprender y asumir el presente y transformar las condiciones sociales, políticas y culturales que han mantenido la desigualdad, la violencia y la impunidad. Las lógicas de la guerra instauradas en Colombia han impuesto la desconfianza, el aislamiento y el silencio de las víctimas y de la sociedad en general; además, logran impactar gravemente no solo el proyecto de vida de las personas directamente afectadas, sino la posibilidad de construir una sociedad justa y democrática. Ante el escenario actual de acuerdos de paz entre el Estado colombiano y la guerrilla de las FARC-EP —y un eventual proceso con el ELN—, se vislumbran retos importantes para la Lecedh, entre los que podemos ubicar:

- *Emprender procesos de sistematización de la experiencia de la Lecedh*, con la perspectiva de la comprensión de los Derechos Humanos, la educación y la formación. Como hemos anotado en el presente texto, se cuenta con insumos importantes en la trayectoria de la licenciatura, que posibilitan avanzar en la conceptualización y en la producción de saber en torno a los Derechos Humanos y la EDH.
- *Evidenciar y fortalecer el vínculo de la Lecedh con las organizaciones sociales y de víctimas, y con los movimientos sociales*, en aras de seguir aportando a la búsqueda inacabada por la dignidad humana. La EDH busca motivar la defensa, la promoción y el cumplimiento integral de estos. Además, contribuye al respeto y la exigibilidad de los derechos de verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición; particularmente, de quienes han sufrido el conflicto social y armado en Colombia. “Es por medio de la lucha social que los Derechos Humanos adquieren legitimidad cultural. La lucha social, por tanto, es decisiva para la constitución de una cultura de Derechos Humanos” (Gallardo, 2006, p. 56).
- *Fortalecer las iniciativas sociales de memoria desde la pedagogía*. De manera articulada con las organizaciones sociales y las comunidades, se requiere reconocer los impactos diferenciados del conflicto, al igual que las diversas formas que estas han tenido para afrontar la guerra haciendo frente al miedo, el olvido y el silencio. Emprender procesos de pedagogía de la memoria implica reconocer que: no se puede asumir que los conflictos sociales y armados, como tampoco los regímenes represivos, tienen un efecto uniforme en la población, pues son los sectores más pobres y los históricamente excluidos los más afectados tanto por el impacto directo como por los efectos derivados de la violencia; los efectos son diferenciados dependiendo del nivel de involucramiento de las personas y los grupos en el conflicto; el prototipo de la población civil afectada “por la guerra lo constituyen los grupos de desplazados y refugiados, en su mayoría ancianos, mujeres y niños”

(Martín-Baró, 1990, p. 4). Los impactos en la vida de las personas y de las comunidades ha sido producida socialmente; es decir, su origen no está en el individuo, sino en la sociedad en su conjunto, en las relaciones y las estructuras, por lo que su abordaje debe contemplar la complejidad de sus causas. Los conflictos generan efectos e impactos inmediatos (miedo, depresión, dolor, rabia, impotencia, pérdida de seres queridos, de bienes, de relaciones, de proyectos), y otros que se evidencian, a mediano y a largo plazo (violencia como forma de abordar conflictos cotidianos, naturalización de la mentira y de la impunidad, desconfianza en el sistema de justicia y en la democracia), en conflictos de larga duración (como en el caso colombiano), se conjugan permanentemente y requieren un abordaje sistemático y multidimensional. La guerra y la violencia política impactan el todo social, al que se supeditan los procesos sociales, económicos, políticos y culturales, y ese “carácter absorbente de la guerra puede llevar a ignorar la manera diferencial como afecta a los grupos y personas: lo que para unos representa la ruina supone para otros un gran negocio, y lo que a ciertos grupos pone al borde de la muerte a otros abre la posibilidad de una nueva vida” (Martín-Baró, 1990, p. 9); la “militarización de la vida social puede ocasionar una progresiva militarización de la mente” (Martín-Baró, 1990, p. 12), lo que implica adoptar la violencia en las relaciones interpersonales—incluso, las más íntimas—. La prolongación de la guerra supone la normalización de la violencia en la vida cotidiana; “Un daño socialmente causado solo puede ser socialmente reparado” (Martín-Baró, 1990, p. 22), y se requiere, por tanto, una reconstrucción social de la vida de las personas y las comunidades afectadas por la violencia.

- *Fortalecer la generación de saber pedagógico situado en perspectiva de análisis interseccional*: las prácticas pedagógicas emprendidas en la Lecedh parten de una lectura situada de la realidad, y así evidencian los diferentes tipos de discriminación, exclusión y dominación que se dan

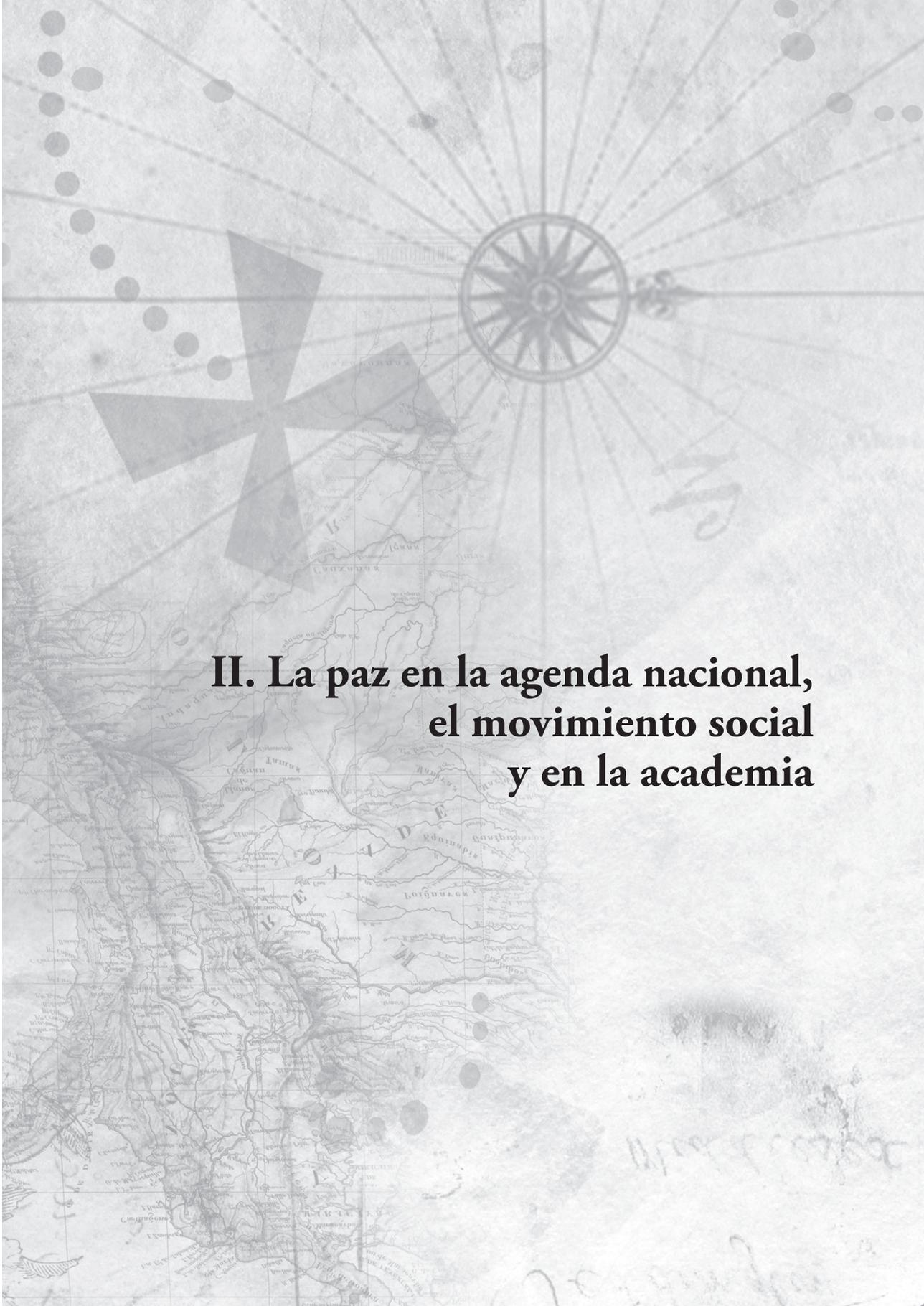
como consecuencia de la combinación y la relación de múltiples identidades que configuran experiencias individuales y colectivas únicas, y establecen de esa forma las condiciones necesarias para el disfrute de los Derechos Humanos por parte de todos los seres humanos (Expósito, 2012; Lugones, 2005). La comprensión crítica de la realidad en la Lecedh parte de reconocer las prácticas de impunidad, injusticia e invisibilidad del dolor de la sociedad y promueve la transformación de la realidad a través de la formación de quienes, a través de su experiencia y su lucha, han cuestionado las condiciones que perpetúan la impunidad y han visibilizado la vulneración de sus derechos y los impactos que se han generado en sus vidas, en sus comunidades, en sus territorios y en la sociedad en su conjunto. Así, el “saber” generado deviene de lo popular en diálogo e interacción con las teorías sociales, lo que implica también organizarse para la acción (Fals Borda, 1985) transformadora de las estructuras de la sociedad.

## Referencias

- Ansolabehere, K. (2014). *Guía de estudio de la materia sociología de los Derechos Humanos*. Posgrados en Derechos Humanos y Democracia, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Flacso, México.
- Apple, Michel y Da Silva, Tadeo. (1997). *Cultura, Política y Currículo*. Editorial Losada. Buenos Aires.
- Buitrago, L. (2016). *Pedagogías y metodologías de la Educación Popular*. Colombia: Ediciones Desde Abajo.
- Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz. Plural editores.
- Santos, B. y Rodríguez, C. (2007). *El derecho y la globalización desde abajo. Hacia una legalidad cosmopolita*. México: Anthropos y UAM Cuajimalpa.

- Expósito, C. (2012). *¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España*. Grupo de Investigación Multiculturalismo y Género, Universidad de Barcelona.
- Fals Borda, O. (Coord.) (1985). *Conocimiento y poder popular*. Siglo XXI.
- Gallardo, H. (2006). *Derechos Humanos como movimiento social*. Ediciones Desde Abajo. Bogotá, Colombia.
- Herrera Flores, Joaquín. (2003). *Los Derechos Humanos en el contexto de la globalización: Tres precisiones conceptuales*. International Conference on Law and Justice in the 21 st Century. Coimbra.
- Lecedh. (2013). *Documento maestro para la renovación del registro calificado*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Lugones, M. (2005) *Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color*. Binghamton University.
- Martín-Baró, I. (1990). *Psicología social de la guerra: trauma y terapia*. San Salvador, El Salvador: UCA Editores.
- Sacavino, S. (2012). *Democracia y educación en Derechos Humanos en América Latina*. Ediciones Desde Abajo. Rio de Janeiro, Brasil.
- Serrano, S. y Vázquez, D. (2013). *Los derechos en acción. Obligaciones y principios de Derechos Humanos*. México: Flacso-México.





## **II. La paz en la agenda nacional, el movimiento social y en la academia**



# **La paz está ahí. Aproximación a la valoración del impacto de la Lecedh a partir de las prácticas pedagógicas investigativas (2012-2015)**

**Marcela Rodríguez Urrego**

El documento se estructura en cinco apartes. En un primer momento se evidencian los referentes conceptuales y contextuales de la indagación, así como las preguntas que la guían y la metodología utilizada. En un segundo momento se presenta la caracterización de las prácticas pedagógicas investigativas (PPI) realizadas en la licenciatura desde su inicio y hasta diciembre de 2015, según el lugar geográfico, el tipo de organización y los perfiles poblacionales de los participantes. Un tercer momento resume elementos clave de los contextos de interacción pedagógica. Posteriormente, se presentan los hallazgos sobre el impacto en términos de la subjetividad, de las dinámicas colectivas y del fortalecimiento del campo académico. El documento cierra con la presentación de algunos elementos del enfoque metodológico que permiten explicar los impactos.

## **Referentes conceptuales y contextuales**

La medición o valoración del impacto social es una forma de investigación social aplicada vinculada a la gestión del ciclo de desarrollo de proyectos, la cual, en sus inicios, se orientaba a evaluar, tras la terminación del proyecto, las afectaciones provocadas por este en el largo plazo, en destinatarios y contextos, en términos de satisfacción de necesidades básicas, mejoramiento de condiciones de vida y cambios actitudinales o comportamentales (Pichardo, 1989). Los desarrollos teórico-prácticos de este tipo de ejercicio investigativo

han llevado a incluir una valoración de los efectos en todos los momentos del ciclo de desarrollo de un proyecto —antes, durante y después de la ejecución—, bajo el supuesto de que se trata de información fundamental para el monitoreo, y, en caso necesario, la reformulación de las acciones de este (Vanclay, Esteves, Aucamp y Franks, 2015).

En sus orígenes, la evaluación de impacto acata el enfoque positivista del desarrollismo dentro de cuyo marco surge. Se habla así de *medición* del impacto social dando un énfasis cuantitativo al ejercicio evaluativo y usando, en concordancia, métodos de investigación experimentales y cuasi-experimentales. Dadas las dificultades para la comparación de grupos humanos con artificiosos métodos experimentales, termina validándose el parangón del grupo consigo mismo en un antes y un después de la intervención. Para ello, es necesario anticipar las áreas de impacto del proyecto y definir variables específicas sobre las cuales establecer, por medios estadísticos, la significancia de los cambios encontrados. Tan aparatosa construcción anula las posibilidades de realizar valoraciones del impacto de medidas que no cuenten con una línea base y limita la indagación al sesgo producido en la formulación misma de la medida. Lo que no se consideró significativo al inicio tampoco podrá tenerse en cuenta al final.

Por estas y otras limitaciones, se han desarrollado maneras más dialogantes de indagar por lo que ocurre con los sujetos con-y los contextos en-los que interactúa un programa o un proyecto. Se trata de valoraciones del impacto que no anticipan los efectos del programa (Navarro, 2004), y que permiten valorar efectos previstos y no previstos y profundizar en torno a los mecanismos que los facilitan.

En cualquiera de los dos casos descritos, se parte de la noción de causalidad: se trata de establecer en qué medida las acciones promovidas por la interacción se constituyen en causas suficientes para obtener determinados resultados. Mientras la aproximación experimental supone una constatación factual de la causalidad, la cualitativa se centra más en la descripción

de los procesos que llevan a los resultados específicos a partir de los sentires y las visiones de los participantes.

Una revisión rápida de estudios de impacto en la educación técnica y superior en América Latina muestra una tendencia mayoritaria a la consideración del impacto a partir de variables referidas directamente a los egresados de los programas, tales como: cambios en actitudes y capacidades; componentes psicosociales, como autoestima, creatividad, inserción y participación social; bienestar (empleo, inserción y satisfacción laboral) (Abdala, 2009); situación laboral; dominio de una segunda lengua; realización de estudios complementarios; identificación con la institución educativa (Pulido, Mercado y Obredor, 2014); condiciones laborales y profesionales del egresado (cargos ejercidos, trayectoria académica, desempeño profesional) (Hurtado, 2007).

Otra aproximación se constituye a partir de considerar las reflexiones misionales que llevan a la conformación de la oferta formativa específica. Ejemplo de ello es la apuesta de la Universidad de La Salle para su programa de formación superior rural *Utopía*, en el departamento de Arauca con “plena” conciencia de que “la medición de la efectividad del programa rebasa los alcances de los indicadores de la educación superior en Colombia” (Taborda y Sosa, 2014).

Para realizar una aproximación al impacto de la licenciatura, tomaré esta segunda opción, puesto que, además de establecer un diálogo con las condiciones de quien accede a la educación superior, reconoce el contexto global del país para preguntarse por la pertinencia de los aportes formativos en términos de su contribución a la resolución de problemas específicos del contexto nacional.

## **Preguntas que guían la indagación y metodología utilizada**

El interés del presente estudio radica en establecer cuáles son los impactos generales de las PPI: positivos, negativos y neutros, intencionados o no,

según se puedan identificar en los reportes escritos de los trabajos de grado realizados por los egresados de la licenciatura. Para ello, se propone: 1) Caracterizar las PPI: ¿en qué contextos territoriales, con qué tipo de población, en qué condiciones organizativas y en qué situaciones de Derechos Humanos?; 2) Caracterizar los impactos que la investigación promovida tiene en los participantes de la interacción educativa, y 3) establecer qué aspectos del abordaje formativo pueden considerarse determinantes para los resultados encontrados.

Las fuentes documentales escogidas son las 84 PPI realizadas dentro del programa y entregadas entre 2012 y el segundo semestre de 2015. Esta opción se toma por constituir las PPI la culminación del proceso formativo de los estudiantes; se trata, pues, de la puesta en práctica, en un contexto comunitario concreto, de los conocimientos y las habilidades adquiridos durante la formación, para contribuir —de forma mancomunada con sus interlocutores dentro de la comunidad— a la resolución de conflictos centrales en la vida de quienes participan de la interacción educativa.

La indagación se centró en los apartes de introducción y conclusiones de las PPI y estableciendo los siguientes elementos: contexto de la interacción educativa; objetivo de la PPI; localización geográfica; tipo de institución u organización con la que se realiza la interacción; tipo de población que participa; situación de Derechos Humanos; efectos significativos de la interacción reportados por los estudiantes como fruto de la realización de la PPI en actores significativos para la misma. Dicha información es complementada y triangulada con resultados de diversos grupos focales hechos dentro del marco del proceso de autoevaluación; entrevistas a profundidad a tres profesores de la licenciatura y a un miembro de organización coparte; la participación y el intercambio informal con profesores, graduandos y egresados.

## **Caracterización de las PPI**

La Lecedh cuenta a diciembre de 2015 con 117 egresados, quienes han realizado un total de 84 PPI: de ellas, 50 corresponden a prácticas realizadas en

Bogotá, y 31 en otras regiones del país, y tres más, a prácticas con organizaciones con asiento formal en Bogotá, pero con un alcance nacional<sup>1</sup> o regional.

## Localización geográfica

Las PPI realizadas en Bogotá se ubican en 14 localidades (tabla 1); la mayor presencia se da en Ciudad Bolívar, Rafael Uribe Uribe y Usme<sup>2</sup> (Anexo 1: Mapa 1. Lugar de Interacción PPI Bogotá).

Tabla 1. PPI en Bogotá por localidad

Localidad	#
Ciudad Bolívar	11
Rafael Uribe Uribe	9
Usme	7
Chapinero	5
San Cristóbal	3
Bosa	3
Kennedy	2
Suba	2
Tunjuelito	2
Antonio Nariño	2
Mártires	2
Barrios Unidos	1
Santa Fe	1
La Candelaria	1
Indeterminado	6
<b>Total</b>	<b>57</b>

1. Corporación Claretiana Norman Pérez Bello (CCNPB); Observatorio de Acciones Colectivas por la Educación y la Pedagogía en Colombia (OACEP). UPN; Corporación Podión.
2. Para seis de las PPI, la localización en Bogotá es indeterminada, pues los actores involucrados no pueden referenciarse geográficamente, como en el caso del periódico *Bronx Fanzine*, cuyos lectores y autores son grupos de artistas populares de escenas contraculturales dispersos por toda la ciudad. Dos PPI se realizan en tres localidades (Fundación Piccolino: en Suba, Ciudad Bolívar y Chapinero) y una de ellas, en dos (Ilusión Azul: Antonio Nariño y Usme).

Fuera de Bogotá se han realizado PPI en 11 departamentos. La mayor presencia se da en Cundinamarca, Norte de Santander, Bolívar y Cauca (Anexo 2: Mapa 2. PPI en el territorio nacional).

Tabla 2. PPI por departamento

Departamento	#
Cundinamarca	6
Norte de Santander	5
Cauca	4
Bolívar	4
Chocó	2
Casanare	1
Tolima	1
Valle	1
Boyacá	1
Nariño	1
Putumayo	1
Indeterminado	2
Total	29

## Tipo de instituciones y organizaciones

Las PPI se desarrollan en instituciones o agrupaciones sociales. En la tabla 3 se presentan las instituciones con las que se interactúa. Estas son: educativas (educación inicial, básica y media, educación no formal y educación superior), carcelarias y sociales.

Tabla 3. PPI en instituciones

Tipo de Institución		# Instituciones	# PPI
Educativa	Inicial	1	1
	Básica y media	24	20
	EP, EDH, EDA <sup>3</sup>	6	10
	De educación superior	1	4
Carcelaria		3	5
Social con población no cautiva		3	4
Total		38	44

Con relación a las agrupaciones y las organizaciones sociales (tabla 4), estas se pueden clasificar en organizaciones y agrupaciones sociales urbanas o semiurbanas; comunidades campesinas organizadas; comunidades indígenas y afro. Una cuarta categoría remite a las PPI que construyen su interacción con diversas organizaciones o tipos de población presentes en el territorio, y así vinculan simultáneamente varias generaciones. En estas PPI, además, el territorio constituye una categoría central de la interacción educativa.

Tabla 4. PPI según agrupaciones sociales

Agrupaciones sociales	# Agrupaciones	# PPI
Urbanas y semiurbanas	14	14
Comunidades campesinas organizadas	6	9
Comunidades indígenas y afro	7	7
Con enfoque territorial	>10	10
<b>Total</b>	<b>&gt;37</b>	<b>40</b>

## Perfiles poblacionales

En atención a los grupos etarios con los que se interactúa (tabla 5), encontramos que se trabaja mayoritariamente con personas adultas y jóvenes; en seis PPI son considerados niños y niñas, y dos PPI no reportan acciones pedagógicas<sup>4</sup>.

3. Educación Popular; Educación en Derechos Humanos; Educación de Adultos.

4. La sistematización de la Coordinadora Distrital de Educación Popular (2013) y una investigación sobre victimización de maestros realizada desde OACEP-UPN (2012).

Tabla 5. PPI por grupo etario

Grupo etario	# PPI
Adultos	34
Jóvenes	28
Intergeneracional (territorial)	10
Jóvenes y adultos	4
Infancia y niñez	4
Jóvenes y niños	2
Sin acciones pedagógicas	2
<b>Total</b>	<b>84</b>

En atención al género (tabla 6), encontramos 13 PPI que trabajan explícitamente con mujeres, cuatro que trabajan exclusivamente con hombres, dos, con grupos mixtos y enfoque de género, y 65 que no especifican orientación de género.

Tabla 6. PPI por género

Género	# PPI
Mujeres	13
Hombres	4
Grupos mixtos con enfoque de género	2
No específica	65
<b>Total</b>	<b>84</b>

En cuanto a los tipos de población con los que se hace la interacción educativa, encontramos gran variedad poblacional: estudiantes, maestros, maestras afrocolombianas, campesinos organizados, indígenas, recicladores, vendedores ambulantes, jóvenes no organizados y jóvenes agrupados en organizaciones y colectivos juveniles, mujeres agrupadas en redes u organizaciones, mujeres madres de estudiantes, usuarios de acueductos comunitarios, víctimas de violencia política, hombres, mujeres y jóvenes privados de la libertad, y adultos en proceso de alfabetización.

## Los contextos de interacción

Los contextos en los cuales se dan las interacciones pedagógicas se pueden clasificar en urbanos y rurales. En el contexto urbano se encuentran instituciones educativas formales e informales, instituciones carcelarias y organizaciones sociales de diverso tipo. En el contexto rural se encuentran organizaciones campesinas, agrupaciones indígenas y afro, y diez instituciones educativas con las que se trabajó en una misma PPI.

### Contexto urbano

El 70% de las PPI (59) se realizan en contextos urbanos. De estas, el 40,5% (24) se llevan a cabo en instituciones educativas de carácter formal; el 13,5% (8), en instituciones de educación no formal; el 8,5% (5), en instituciones carcelarias; el 6,9% (4), en otro tipo de instituciones; el 24% (14), en organizaciones sociales, y el 1,7% (una institución), en comunidad indígena. En el 5% de las instituciones (3) confluyen diversas agrupaciones y grupos etarios.

Casi el 24% del total de las PPI realizadas por los estudiantes de la licenciatura se hace en colegios públicos de la ciudad de Bogotá (20); en su mayoría, en zonas periféricas, al igual que las PPI con organizaciones sociales, urbanas y semiurbanas, con un total 17 PPI (20%).

Cada una de las localidades, los barrios y los colegios donde se llevan a cabo las PPI presentan particularidades que dan un sello propio a sus dinámicas sociales: el tipo de actores presentes, el estado de las reservas de solidaridad y de soporte mutuo de la comunidad, la historia del barrio y su apropiación o no por los pobladores, las amenazas actuales y pasadas por actores externos e internos, las dinámicas de poder, el tipo de institución u organización son algunos de los factores que marcan sutiles y grandes diferencias.

En términos de infraestructura, los barrios objeto de estudio presentan carencias —en algunos casos, muy críticas— en cuanto a vías de acceso, transporte, servicios públicos, servicios de salud, viviendas adecuadas y suficientes, zonas verdes, etc. A ello se suman los altos niveles de contaminación de las aguas, el aire y los suelos, fruto de la minería legal (Usme) o ilegal (Ciudad Bolívar), pero también, por la presencia de industrias contaminantes (Tunjuelito) o del relleno “ambiental” Doña Juana (Usme). El manejo deficiente de basuras es un problema común, y cuyo impacto se expresa en dimensiones como los grados de salubridad, de disponibilidad de zonas verdes para la recreación, de autoestima y de apropiación del barrio por parte de sus habitantes.

Con relación a las condiciones económicas, puede observarse una precaria inserción laboral de adultos y jóvenes; mayoritariamente, en empleos informales, de bajos salarios, inestables en el tiempo y, en muchísimos casos, en condiciones deshumanizantes. Tan precarias condiciones son aún más difíciles para quienes se hallan en situación de desplazamiento, otra característica común a estas localidades.

Las limitaciones en infraestructura e inserción económica vienen acompañadas, en muchos casos, de un débil tejido social, lo que limita la capacidad de respuesta a los múltiples problemas de convivencia y seguridad (pandillas, delincuencia, microtráfico, drogadicción, “limpieza social”, connivencia entre actores ilegales y agentes estatales a cargo de la “seguridad”). Las vidas familiares también reciben la irradiación anómica: alta conflictividad, maltrato y violencia emocional y física, agresiones y abuso sexual, conflictos entre vecinos, altas tasas de descomposición, recomposición y abandono familiar.

En estos contextos la situación de la juventud es también precaria. Adelante tienen un futuro incierto: bajas probabilidades de realizar estudios superiores o de conseguir un empleo digno; estigmatización y maltrato en la escuela, la calle y la vida familiar; amenaza de abandono escolar por falta de

condiciones económicas; ausencia de un tiempo libre de calidad; represión y estigmatización de las propuestas culturales y políticas, y criminalización de la acción social ya son las marcas del presente.

La situación de las mujeres enfrenta males similares: maltrato, menosprecio, desigualdad, ausencia de reconocimiento, una “opresión que se naturaliza en prácticas sexistas que regulan la escuela y la sociedad” (Herrán, 2014, p. 2). Sus aportes al mantenimiento del hogar son invisibilizados, y sus bajos niveles educativos limitan la participación. A ello se suman, en las jóvenes, la amenaza latente de un embarazo temprano y las prácticas de comercio sexual de niños y adolescentes por las que son victimizadas, en su mayoría, las mujeres.

Frente a estas circunstancias desalentadoras, las dinámicas interpersonales entre pares están marcadas por el matoneo, la discriminación, la burla, el maltrato. Características que, en algunos casos, marcan también las relaciones maestro-alumno y padres-hijos llevando a una “naturalización de prácticas agresivas en las relaciones entre estudiantes y relaciones verticales entre algunos docentes y estudiantes” (Forero, Lemus, y Jerez, 2014, 20).

Un contexto peculiar se evidencia en las cinco PPI realizadas en instituciones carcelarias: la Cárcel La Picota, para hombres (3); El Buen Pastor, para mujeres (1), y el Centro El Redentor (1), especializado en menores infractores. Las condiciones de dichas instituciones han sido catalogadas por la Corte Constitucional (T153/98) como anticonstitucionales, por las graves y sistemáticas violaciones a los Derechos Humanos (familia, salud, trabajo, presunción de inocencia, vida e integridad personal) y los tratos crueles e inhumanos a los que son sometidos los reclusos. A esto se suma el desconocimiento por parte de los reclusos de mecanismos de protección y exigibilidad de los Derechos Humanos.

Otro contexto específico se evidencia en las instituciones de educación no formal: instituciones de educación popular, educación en Derechos

Humanos y educación de adultos. Se trata de organizaciones que desde los años setenta del siglo xx están a la búsqueda de hacer realidad el derecho a la educación de los sectores populares con una perspectiva emancipadora y crítica. Algunas de ellas son de origen religioso, e influenciadas por la Teología de la Liberación; otras proceden del movimiento popular o de la vida académica. Todas ellas tienen la preocupación de hacer de la educación el camino para concienciar a las personas y para la transformación social por medio de acciones colectivas. Unas centran su misión en la formación, la difusión y la protección de los Derechos Humanos en contextos de violencia política y violencia estructural propendiendo por el fortalecimiento de los participantes como sujetos de derechos y actores de transformación de sus contextos precarios. Otras se concentran en la educación de adultos, desde la alfabetización primera hasta el bachillerato. Los participantes de este tipo de programas son, en muchos casos, migrantes, por desplazamiento forzado o en busca de mejores oportunidades, y en condiciones de desempleo o subempleo, y quienes ven cerradas las puertas a la vida laboral formal por sus limitaciones lectoescriturales o por la falta de un diploma.

Respecto a las organizaciones sociales, se trata, en general, de redes informales con bajos niveles de institucionalización, a excepción de Fasol, en Kennedy, y la Escuela-Comunidad en Potosí —ambos, proyectos organizativos de más de 20 años de existencia—; también, el Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado (Movice). Algunas de las organizaciones sociales con las que se interactúa están en territorios específicos; en otras, la membresía a ellas obedece a condiciones particulares que permiten el agrupamiento: víctimas de crímenes de estado<sup>5</sup>, agrupaciones artísticas populares, recicladores, vendedores ambulantes, jóvenes.

---

5. Escribo estado con minúscula porque, como explican diversos autores, el estado con mayúscula es un reemplazo de Dios en las ciencias sociales. Ver González, Bolívar y Vásquez, 2003.

Una población especial la constituyen las víctimas de crímenes de Estado. A pesar del alto impacto de la violencia en Colombia, de la visibilidad que —comparativamente con otros periodos de guerra— han alcanzado a lo largo de los últimos años y de la existencia de organizaciones sociales que buscan garantizar sus derechos de verdad, justicia, reparación, no repetición y memoria histórica, la verdad es que, de alguna manera, siguen “cargando solas con sus muertos”, por la invisibilidad social de su dolor, por la estigmatización, e, incluso, por la revictimización de la que son víctimas.

Llama la atención el fuerte vínculo de algunas de estas redes con la Licenciatura, pues o bien se conforman por iniciativa de estudiantes (Asociación Herrera), o bien, alguno de sus miembros se vincula a la licenciatura (Red de Mujeres la Sureña) y fortalece la organización en su proceso formativo, o bien, son agrupaciones emergentes de las PPI (como el Espacio Protector de Infancia, en Usme).

### **Contexto rural**

El 26,2% de las PPI realizadas (22) se llevó a cabo en contextos rurales. Nueve de ellas en comunidades campesinas organizadas (Catatumbo, 4, Viotá, Nunchía y Paya, en el límite entre Casanare y Boyacá, 2, Macizo colombiano y Tolima). Cuatro más tuvieron lugar en comunidades indígenas (cofanes, nasas, resguardo polindara y comunidad muisca en Cota). Una más fue con maestros rurales de diez comunidades indígenas y campesinas de sendas escuelas del Municipio de Inzá, Cauca. Una fue en la comunidad afrocolombiana. En otras siete confluyen diversas organizaciones o grupos poblacionales y grupos etarios presentes en un mismo territorio (Cajibío, Tasco, Isla Grande-Bolívar, Catatumbo, Montes de María (2), y la Zona Humanitaria Las Camelias, en Curvaradó, Chocó).

Una de las principales características que comparten estas comunidades es que son territorios con pequeñas y medianas unidades de producción agrícola, o con propiedad colectiva de la tierra, en las que el modo de vida ancestral (campesino, indígena o afro) lucha por mantenerse, a pesar de las

múltiples amenazas a la producción alimentaria que pujan por convertir a los pobladores ancestrales en asalariados de proyectos agroindustriales o mineros, o, simplemente, expulsarlos de sus tierras y obligarlos a engrosar los cinturones de miseria de las ciudades. La amenaza directa que sufren muchos de estos territorios por cuenta de la megaminería, la producción agroindustrial o el turismo no solo pone en peligro el modo de vida ancestral, sino el suelo, el agua, el aire y las reservas forestales. Los mecanismos de consulta previstos son irrespetados o manipulados por medio de una información inexacta y malintencionada.

En muchos casos, se trata de poblaciones que se han visto afectadas por el conflicto interno armado; sus líderes han sido asesinados o han tenido que desplazarse víctimas de señalamientos y de la criminalización de la protesta social, lo que ha llevado, incluso, a la desaparición momentánea de algunas de dichas organizaciones. En algunas regiones, a esas problemáticas se suma la presencia de cultivos ilícitos.

En el caso de las mujeres (visibilizadas en la propuesta del macizo colombiano y del cabildo nasa), se evidencia que sus aportes a la economía familiar y al mantenimiento del modo de vida ancestral no se corresponden con su participación real en la toma de decisiones ni en el direccionamiento de las acciones organizativas y políticas.

Para el caso de las comunidades indígenas, estas buscan la revitalización de su herencia cultural y el mantenimiento del territorio, amenazados por factores como la producción de coca con fines ilegales y su fumigación con glifosato, así como el conflicto interno armado.

En cuanto a las comunidades afrocolombianas (Isla Grande, Bolívar), estas ven amenazados sus territorios y su identidad por “el turismo mercantilista”, que fortalece prácticas serviles, amenaza la tradición cultural y limita actividades económicas tradicionales como la pesca y la agricultura. En el caso de la zona humanitaria Las Camelias es Tesoro, en Chocó, se trata de comunidades negras repetidamente expulsadas de sus territorios desde

la década de 1990, en un intento empresarial-paramilitar por imponer el monocultivo de palma de aceite.

Las condiciones generales de estos contextos llevan el sello de la victimización por el desarrollo. Sus poblaciones se ven marcadas por el “éxito” del modelo económico neoliberal, que limita drásticamente sus condiciones de vida a su capacidad de acceder al mercado. Sus escasos recursos llevan a una pauperización progresiva y a una creciente enajenación de su participación en la toma de decisiones que les atañen. Las ofertas educativas para el fortalecimiento de los actores sociales son inexistentes. La escuela oficial, en lugar de generar apropiación y arraigo, naturaliza muchas de las problemáticas de los territorios y “prepara” para la inserción en el modelo económico.

## Hallazgos sobre el impacto de las PPI

### En la subjetividad de los participantes

Desde hace algunas décadas, el concepto de “subjetividad” ha venido ganando preponderancia en las ciencias sociales (Torres, 2006; 2009), en el marco del debate sobre la interacción entre agencia y estructura. Tal concepto permite ubicar tanto las marcas que los procesos estructurales dejan en individuos y agrupaciones como las respuestas —al mismo tiempo, creativas y determinadas— que estos acuñan frente al lugar social al que son estructuralmente adscritos<sup>6</sup>.

En la tradición de la educación popular (EP), la afectación de las dimensiones subjetivas de los participantes en los procesos formativos ha tenido gran relevancia; incluso, en contradicción con el aparataje conceptual usado

---

6. El concepto de *habitus*, de Bourdieu, evidencia esta dinámica: “Habitus es una capacidad infinita de engendrar, con total libertad (controlada), unos productos -pensamientos, percepciones, expresiones, acciones- que siempre tienen como límite las condiciones histórica y socialmente situadas de su producción, la libertad condicionada y condicional que él asegura está tan alejada de una creación de novedad imprevisible como de una simple reproducción mecánica de los condicionamientos iniciales” (Bourdieu, 2007, p. 91).

(Torres, 2000), y que durante mucho tiempo enfatizó la determinación de la estructura sobre la agencia.

La producción investigativa de los estudiantes de la licenciatura da cuenta de esta preocupación de la EP. Una parte importante de los impactos encontrados muestra cómo las dimensiones subjetivas de los participantes son transformadas bien sea en términos de su autopercepción, o bien, en términos de la adscripción colectiva (identidad) desatada una vez sometida al ejercicio dialógico que se potencia en el marco de las PPI.

En este contexto, uno de los impactos más profusamente reportados en la escritura de los estudiantes es el que tiene lugar en su propia subjetividad. Los procesos investigativos hechos con las comunidades desatan transformaciones relevantes en múltiples dimensiones: “esta experiencia... además de ayudarme a la formación en el campo académico, influyó en mi formación como ser humano, intelectual, emocional y espiritual, fortaleció mi carácter y ha sido una de las mejores experiencias de mi vida” (Rodríguez, 2012, p. 5): permiten el ensanchamiento del mundo mismo al posibilitar el desarrollo de habilidades que vinculan al estudiante con los procesos de mantenimiento de la vida:

en el contexto me enseñaron a ordeñar..., distingo un árbol (arbusto) de guanábana, se me dificulta menos ubicarme en medio de las montañas, [sic] cómo se adelanta la agenda de una reunión de la JAC, conozco nuevas especies de animales como el Pajuil, las tradiciones musicales con una carraca, sé cómo hacer queso prensado y cómo se hace la prensa de madera y cómo se lucha en la región para construir el plan de vida. (Ochoa, 2014, p. 88).

Además de lo anterior, los mencionados procesos permiten el reconocimiento de los valores propios del mundo descubierto:

Debo admitir el sentimiento de esperanza, de orgullo y fuerza al mirar las caras de estos campesinos con su valentía y ... su convicción de no dar un paso atrás por defender ... sus territorios de estos proyectos bestiales, que justifican... la acumulación por desposesión, (el) agotamiento del ecosistema... la pérdida de la soberanía”. (Jague, 2015, p. 16).

Así pues, dichos procesos también desnaturalizan la conformación hegemónica:

Durante el proceso de escuela de mujeres se transformó también mi mirada. Donde antes yo veía plantas de maíz, tomate, y frutas, con tallo raíz y hojas, empezaba a ver un proyecto de vida, las raíces de esas plantas se convierten en las raíces mismas de aquellas mujeres porque significa la materialización de sus esfuerzos y la prolongación de la vida a través del alimento y la medicina que ellas proporcionan. Empecé a interesarme por los procesos biológicos que rodean el quehacer de las mujeres por la forma tan sutil que como ellas van llenado de sentido cada uno de los espacios que habitan a partir del trabajo no remunerado que realizan y mediante el cual regeneran la naturaleza, la recuperan y la colman de indicios de fertilidad y abundancia. Tal fue la forma en que me impacto esta evidencia con respecto a las actividades femeninas que empecé a sentirme habitada por la vida, poblada por una misteriosa facultad para hacer vivir, para reconstruir y recuperar a partir de mi trabajo como maestra, hasta finalmente sentirme inclinada hacia una necesidad de cuidado que me ligó a esta forma de entender y sentir la tierra en relación de codependencia conmigo. No solo me había encontrado con otros seres humanos, empezaba a encontrarme con otros seres vivos que colmaban mi sentir. (Escobar, 2015, p. 102).

Las transformaciones en la subjetividad dan cuenta, así mismo, de una resignificación de la tarea del maestro:

[La PPI nos permitió] salir de los estados de comodidad y conformismo en el que los maestros somos vistos como meros practicantes de la educación, buscando modificar no solamente nuestro comportamiento sino también nuestro conocimiento... Este proceso reflexivo ha permitido aproximarnos a la intelección de lo humano, de lo ético y de lo estético en el proceso pedagógico. Ha revelado nuestras debilidades... pero también nos ha permitido crecer... como educadores. (Dueñas y Quintana, 2015, p. 111).

En todos los casos, se explicita en los textos de los estudiantes un ensanchamiento de su compromiso con la construcción de otros mundos posibles, acompañado de un sentimiento de esperanza.

La información hasta aquí consignada puede triangularse con la opinión de algunos empleadores sobre el desempeño de los egresados. En estas valoraciones destacan la sensibilidad y el compromiso con comunidades y organizaciones, su capacidad de liderazgo, su respeto a marcos culturales diversos y la promoción que hacen en la teoría y en la práctica de valores como la solidaridad, la justicia, la libertad, la autenticidad, la creatividad y la participación (Lecedh, 2016). Comentarios que pueden entenderse, además, como una muestra de la sostenibilidad de tales impactos.

También en otros participantes se evidencian impactos en la subjetividad. Se trata de transformaciones en la autopercepción atendiendo al tipo de énfasis de la interacción educativa.

Uno de tales cambios tiene que ver con el surgimiento o el fortalecimiento de los *sujetos de derecho*. En el caso de los procesos de alfabetización de adultos, esto viene de la combinación de adquirir o afianzar habilidades lectoescriturales negadas por largo tiempo, y fuente de marginación social, con la reflexión desnaturalizante sobre entornos y prácticas victimizantes y violentas que han marcado la propia vida. En otros contextos, la vivencia del sujeto de derechos surge paralela al resurgimiento de la confianza en el sí mismo, por la posibilidad reflexiva que generan los espacios para “objetivar” situaciones concretas, bien sea: por medio del discurso de los Derechos Humanos<sup>7</sup>; por el reconocimiento vivencial de la corporalidad<sup>8</sup>; por

7. Es el caso de la PPI realizada en la Fundación Alfa y Omega, Barrio El Amparo, de Kennedy, en la que los participantes hacen una lectura de su entorno a partir de los Derechos Humanos, y así logran desnaturalizar estas condiciones y despertar su deseo de transformación de estas (Beltrán, 2013).

8. En el espacio de protección a la infancia de Usme, construido durante la PPI como respuesta al maltrato y el silenciamiento a los que son sometidos los niños participantes; una de las niñas reporta en un ejercicio de cartografía corporal una nueva comprensión de su propio cuerpo: “[...] coloqué en mi cabeza el derecho a la vida, en mis orejas, el miedo a estar sola y el desamor, en mis ojos la paz y el respeto a los demás, en mi corazón, el amor, en mi estómago, la felicidad, a mi papá y a mi mamá y las cosas que me gustan, en mis pies ubiqué la violencia cuando me peleo con alguien” (Hernández y Saray, 2015).

el abordaje dialógico, pausado y reflexivo sobre situaciones naturalizadas o construidas como tabú<sup>9</sup>.

Parte importante de las PPI aborda la construcción identitaria de manera crítica, por cuanto esta es experimentada en muchas comunidades y organizaciones como un malestar manifiesto, fruto de la colonización de la interioridad y las prácticas de vida que impone el orden capitalista en su expansión. Así, en comunidades indígenas y campesinas, así como en espacios organizativos juveniles, étnicos y de mujeres, se interrogan los valores de individualidad, competencia, dominio, explotación del medio ambiente y cosificación de la vida humana, apropiando valores ancestrales de cuidado y protección, solidaridad y afecto, como referentes del horizonte identitario en re-construcción. Se resignifica así la condición femenina, juvenil, popular o étnica pasando de la estigmatización y subalternización a una imagen afirmativa y potente que despierta la curiosidad y el entusiasmo por la vida y lleva a la construcción de esperanzadores futuros posibles plenos de sentido.

Las PPI<sup>10</sup> que se llevan a cabo en organizaciones de mujeres o con mujeres de organizaciones campesinas o de comunidades indígenas o en instituciones con enfoque de género permiten la visibilización y el cuestionamiento de la subordinación de la mujer, así como la revalorización de sus aportes y sus capacidades<sup>11</sup> para la construcción económica, social y comunitaria, su

---

9. Por ejemplo, la PPI sobre derechos sexuales y reproductivos, realizada en el IED Misael Pastrana, logra ubicar en medio de las dinámicas escolares, vinculando a padres y maestros, temas complejos, como el abuso sexual, y generar conciencia en chicos, chicas y familias sobre la necesidad de un abordaje reflexivo de la sexualidad (Herrán, 2014).

10. Cima (Escobar, 2015); IMRD-Soacha (Berdugo y Hincapié, 2015); Juana Escobar (Acevedo y González, 2014); Red Anance (Quintero y Sabogal, 2012); Red de Mujeres en Ciudad Bolívar (Muñoz, 2013); Mujeres Nasa (Rico et al., 2014); Asocamprov-Libertad (Ramos, 2015); La Sureña (Pérez, 2014).

11. El siguiente testimonio lo ilustra: “En alguna ocasión en una conversación con una mujer, ella refería que el día que se graduó de la primaria fue uno de los días más tristes de su infancia, porque descubrió que el haber nacido mujer le implicaba una desventaja en la realización de sus sueños de algún día convertirse en psicóloga y que haber participado en la escuela de mujeres le había recordado lo motivante que era para ella, sentir que se desenvolvía de nuevo como una estudiante sobresaliente y reconocida, era gratificante

fortalecimiento como sujetos de derecho, la desnaturalización de la violencia en su contra y el cuestionamiento de valores patriarcales; además, en muchos casos, aporta a la construcción y al fortalecimiento de referentes valorativos humanizantes generando dinámicas virtuosas en las organizaciones.

En muchos casos, las transformaciones en el orden subjetivo están acompañadas de la reconstrucción del orden simbólico al posibilitar la emergencia de memorias otras, antes acalladas o subalternizadas. En algunos casos se trata de la recuperación o la apropiación de saberes y prácticas ancestrales como tejidos, mitología, rituales de pagamento, prácticas curativas y medicinales, y saberes sobre la siembra, la conservación de semillas, el cuidado del agua y el trueque. A más de mejorar las condiciones de vida, esta recuperación fortalece el horizonte identitario abordado líneas arriba.

En otros casos, la memoria se activa mediante: la re-construcción de la historia desde abajo<sup>12</sup>, permitiendo la articulación de discursos y de prácticas contra-hegemónicas acalladas por el conflicto armado; el resurgimiento de ideales y sueños para la construcción de otros mundos posibles, y la recuperación de la legitimidad de las luchas sociales, amenazada por la violencia política.

Algunas PPI<sup>13</sup> muestran cómo la activación de la memoria permite la recuperación psicosocial de los impactos de la violencia por parte de las víctimas y la construcción de nuevas narrativas esperanzadoras que sanan el presente

---

sentir que socialmente podría comprobar su intuición de que 'servía' para muchas otras cosas" (Escobar, 2015).

12. Por ejemplo, en las organizaciones Asopema (Meyer, 2013) y Apemecafé (Rodríguez y García, 2014), la PPI recurre a la reconstrucción de la memoria de las luchas campesinas en el territorio, tras fuertes procesos de desintegración de las organizaciones por la persecución y el silenciamiento de los que fueron víctimas durante la escalada paramilitar de los años noventa del siglo XX.
13. Es el caso de la sistematización de las prácticas de memoria realizadas por la Corporación Claretiana Norman Pérez Bello en diferentes lugares del país (Castillo, 2013); los ejercicios de memoria con colectivos culturales juveniles en Ciudad Bolívar (Ruiz, 2014), amenazados por la violencia de actores estatales, o los ejercicios de memoria de colectivos juveniles en Madrid, Cundinamarca (Pérez, 2013).

y articulan la construcción colectiva de futuro y la desestigmatización de la condición de víctimas. Otras<sup>14</sup> buscan la apropiación de las participantes de rutas hacia el *buen vivir* que desactiven vivencias traumáticas transgeneracionales ancladas en la experiencia colonial por medio de herramientas de autoconocimiento colectivo mediante el uso de “movimientos corporales y masajes colectivos como forma de contención de las violencias cotidianas guardadas en la memoria psíquica corporal” (Aguilar, 2015, 6).

Otras PPI<sup>15</sup> activan y ensanchan la memoria colectiva, más allá de los lugares donde se realiza la práctica operando en el nivel simbólico por medio de la expresión artística de sucesos extraordinarios que han caído en el olvido o han sido enterrados por las comunidades o el Estado, o que son, simplemente, invisibilizados. La novela de no ficción *La Tercera Historia* (Capera, 2015), sobre el cierre y la ocupación del Hospital San Juan de Dios y la vida de algunos de sus protagonistas, es un ejemplo de este tipo de activación que enriquece y ensancha el haber cultural de los bogotanos.

### **En la dimensión intersubjetiva**

Las interacciones educativas que se potencian desde las PPI ocurren siempre dentro del marco de una colectividad, por lo que las transformaciones en la subjetividad son inseparables de las dinámicas intersubjetivas y las impregnan: la red social, las dinámicas organizativas e institucionales (esta última, en menor medida), la convivencia, la formación y el ejercicio de

---

14. Cfr. Aguilar, 2015.

15. Por ejemplo, la presentación de resultados de la PPI *El Cuerpo de los Mundos Posibles* (Camargo, 2013), que a través de la preparación de un espectáculo dancístico permite a chicos estigmatizados habitantes de la Localidad de Mártires recobrar sus propios canales de significación del cuerpo y la memoria, y compartirlos con su auditorio. También, *Las aguas del amor* (Aya, 2013), video que recoge la historia de los acueductos comunitarios de Chapinero (<https://www.youtube.com/watch?v=9MRK4E15Wek>). O *La Ilusión Azul* (Ramírez, 2015), que, a través de una puesta en escena de estudiantes, recupera la historia de un suicidio acallado institucionalmente y brinda elementos para la sanación. Y *Transgresiones* (Cabra, 2014), en la que un grupo de estudiantes, por medio de la danza y la fotografía, devuelven espectacularmente a la comunidad del colegio sus prácticas estigmatizantes y maltratadoras.

sujetos políticos, la construcción de política pública se ven también afectados. También se pueden evidenciar cambios en los contextos de interacción vinculados con conciencia y acción ambiental y con apropiación territorial.

La afirmación de los participantes como sujetos de derecho es, en muchos casos, la otra cara de la moneda de la creación o el fortalecimiento de vínculos informales y cotidianos de las personas. Los espacios formativos se convierten en puntos de referencia de los participantes. Signados por la confianza y el apoyo mutuo, los lazos afectivos, la conciencia de lo común y compartido, el surgimiento de ideales y de apuestas comunes, emerge en ellos un horizonte de esperanza fundamentado en la acción conjunta y el compromiso mutuo.

Las PPI que tienen lugar en contextos organizativos reportan como parte del proceso una cualificación de las prácticas organizativas. Esta surge de su “objetivación” para la reflexión y el diálogo y del mayor conocimiento compartido sobre entornos y dinámicas sociales propias que facilita el ejercicio pedagógico. Los participantes identifican los retos organizativos y se replantean ritmos, estrategias, objetivos. La clave del logro está en el carácter dialógico que involucra a los participantes de la organización en la identificación de limitaciones y de acciones para su transformación y en la producción, la apropiación y la difusión de conocimiento situado.

Para el caso de las instituciones, en dependencia de su apertura y su flexibilidad, los procesos pueden permitir: identificar limitaciones y mejorar la proyección institucional<sup>16</sup>; proveer nuevas herramientas y actitudes para el manejo de conflictos<sup>17</sup>; visibilizar las problemáticas ambientales del contexto

---

16. La interacción sostenida en el tiempo entre la Lecedh y el Instituto para la Recreación y Deporte de Soacha, es ejemplo de ello, pues, además de ampliarse la capacidad operativa, se ve cualificada la interacción al incorporarse el enfoque de género (Berdugo y Hincapié, 2015).

17. Ejemplo de ello son los ejercicios narrativos contruidos por los estudiantes en el Colegio Manuela Beltrán, los cuales permitieron a las directivas de la institución hacer consciencia de cómo su tratamiento de conflictos tendía “a juicios y consideraciones lineales”. Un profesor reporta: “las narrativas colaboran con el tratamiento del conflicto [...] cuando el estudiante puede escribir y puede repensar sus actuaciones en el diario

generando proyectos conjuntos comunidad-institución<sup>18</sup>; lograr la construcción dentro de la escuela de espacios protectores para miembros de la comunidad<sup>19</sup>, visibilizar ofertas institucionales presentes y posibilitar su articulación concertada<sup>20</sup>.

En muchos casos se generan capacidades para la concertación política y se elaboran y se ejecutan planes de educación propia que redundan en el fortalecimiento de la cultura política. La acción concertada permite el reconocimiento de espacios de participación política y la construcción de “iniciativas que potencian y vigorizan los saberes, vínculos y contextos locales” (Viasus y Rodríguez, 2015, p. 6). Incluso, se llega al trabajo de incidencia en la formulación de políticas públicas<sup>21</sup>.

Seis<sup>22</sup> de las PPI realizadas emprenden acciones orientadas a la recuperación ambiental o a la formación ecológica, y algunas otras llevan a cabo actividades ambientales como parte de su estrategia para el fortalecimiento comunitario. También, los impactos son significativos: permiten la visibilización del

---

vivir va a colaborar en que las actuaciones cambien y que la convivencia del colegio haya cambiado de forma impresionante sobre todo en esos muchachos que tenían problemas, tenían conflicto y que ahora su comportamiento es, digámoslo entre comillas, dentro de lo normal” (Ortiz, 2013).

18. Como en el IED rural el Uval en Usme (Montilla, 2014) y el IED Misael Pastrana (Carvajal, 2014).
19. En el IED Juana Escobar, la reflexión sobre la violencia contra la mujer genera un espacio de protección y apoyo mutuo con carácter intergeneracional al que se vinculan estudiantes y sus madres (Acevedo y González, 2014).
20. En el IED Misael Pastrana (Cinep, Hermes, UPN) dentro del marco de *Procesos de Convivencia Escolar* (Forero *et al.*, 2014).
21. Mujeres Negras en Bogotá (Cruz, 2012); Reciclaje y Recicladores (Quiceno, 2013); vendedores ambulantes (Mora, 2014); reconocimiento por parte de la Secretaria de Medio Ambiente del Humedal La Libélula (Rodríguez, 2012); Debate en torno al Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (Planedh) desde el ejercicio de sistematización de la práctica de Podión (Sánchez, 2013).
22. Sierra Morena (Chacón, 2012); Pantano La Libélula (Rodríguez, 2012); Páramo de Pisba (Jague, 2015); Escuela Rural El Uval, (Montilla, 2014); Agroecología en el IED Eduardo Umaña Mendoza (Hernández, 2015); Servicio Social Comunitario en el IED Misael Pastrana (Carvajal, 2014).

medio ambiente y de los daños ambientales causados por las grandes empresas mineras y por el tratamiento inadecuado de desechos. Impulsan un giro en la visión del medio ambiente, con una perspectiva utilitarista hacia una visión de respeto y cuidado cercana a la mirada ancestral de la Madre Tierra; además, potencian acciones colectivas de cuidado y autocuidado; cuestionan el modo de producción capitalista y posibilitan la resistencia a las dinámicas de consumo y desecho y una apropiación empoderada del entorno ambiental. Dentro de dicho marco se establecen prácticas medioambientales colectivas, como huertas caseras, manejo de residuos sólidos, conservación de semillas y realización de jornadas ecológicas para el mantenimiento de los entornos ambientales.

En algunos casos se puede identificar cómo los círculos virtuosos instaurados en la dimensión intersubjetiva traen consigo transformaciones sostenibles en los contextos. Esto se hace especialmente visible en las PPI que trabajan con diversas asociaciones y grupos etarios tomando como referencia el concepto de territorio<sup>23</sup>, pero también, en otras interacciones que, partiendo de contextos escolares o comunitarios, avanzan en el dimensionamiento del mismo. Estas transformaciones parten del “reconocimiento del territorio, su transformación (y) tienen que ver con la transformación de la interioridad de cada persona”<sup>24</sup> (Rodríguez, 2012, 97) que experimenta un mayor bienestar, lo que, redundando en una mayor preocupación por el cuidado de los otros y del territorio instaurando círculos virtuosos que tienden a mantenerse en el tiempo<sup>25</sup>.

La potencia de una perspectiva territorial en la interacción educativa es ejemplificada también por la PPI realizada en Cajibío, Cauca (Dueñas y

---

23. Aunque muchas organizaciones sociales que interactúan con la Lecedh plantean el territorio como referente de su acción, aquí hacemos referencia específicamente al ejercicio llevado a cabo dentro del marco de la PPI.

24. Walsh (2007) refiere a este fenómeno con la metáfora “casa adentro, casa afuera”.

25. Por ejemplo, en el Pantano La Libélula, durante el ejercicio del PPI se realiza el primer Festival del Río Tunjuelo, y este ya ha realizado su sexta versión. Cfr.: <https://www.youtube.com/watch?v=6aa-jfqFpzk>

Quintana, 2015). Dentro de este marco, dos mujeres líderes campesinas de organizaciones en fuerte oposición en el territorio, empiezan a reconocerse como pares, a pesar de las distancias ideológicas, lo que les permite hacerse conscientes de importantes objetivos compartidos. La definición de planes de vida por parte de comunidades campesinas en el Páramo de Pisba (Jague, 2015) que delinean un detallado mapa de futuro compartido alimentado por el hermanamiento territorial y sus afectos empieza a concretarse ya en experiencias de agroecología, cooperativas campesinas, mercados campesinos, intercambio de semillas, reinstauración del trueque, preservación de zonas ecológicamente estratégicas, fortalecimiento de los acueductos comunitarios, agricultura familiar, participación campesina en las decisiones del municipio, es otro ejemplo de la potencia de la mirada territorial.

## **En la construcción y el fortalecimiento de un campo de conocimiento**

La lectura de las PPI permite evidenciar aportes importantes al campo transdisciplinar de la educación comunitaria, que muestran la superación de su condición emergente y su fortalecimiento y su consolidación como campo de conocimiento y de ejercicio profesional. Los aportes se pueden constatar en 1) la reflexión teórica<sup>26</sup>; 2) la descripción de dinámicas microsociales insuficientemente documentadas<sup>27</sup> y 3) en la elaboración de lineamientos o

---

26. Debates sistemáticos con sustento empírico sobre diferencias y confluencias entre educación comunitaria y educación popular y sobre intersecciones entre estas y las pedagogías críticas y de los Derechos Humanos; Estados del arte en torno a conceptos/ problemas centrales del campo (interculturalidad, territorio, identidad, decolonización, movimientos sociales, pandillas en Bogotá); Exploración de la categoría territorio en un contexto urbano de interacción pedagógica; Sistematización de prácticas de reconstrucción de la memoria y sus impactos psicosociales con víctimas del conflicto; Reflexión sobre condiciones de posibilidad para la enseñanza de los Derechos Humanos en contextos de encierro; Reflexión sobre aportes disciplinares del campo comunicativo a la educación comunitaria.

27. Por ejemplo: victimización de maestros dentro del marco del conflicto durante el periodo 2010-2012; construcción de un catastro alternativo de casos de violación de los Derechos Humanos en algunas áreas del altiplano cundiboyacense; reconstrucción de luchas campesinas en la región del norte del Tolima; reconstrucción de la historia investigativa de la

de herramientas pedagógicas para la enseñanza de los Derechos Humanos<sup>28</sup>, la educación de adultos<sup>29</sup>, la educación rural<sup>30</sup>, el fortalecimiento identitario<sup>31</sup> y la convivencia en la escuela<sup>32</sup>.

Resumiendo, en páginas anteriores se ha podido constatar el gran impacto de la Lecedh. En primer lugar, por su presencia en el territorio nacional: en 11 departamentos y 14 localidades de la ciudad de Bogotá trabajando con poblaciones vulnerables, excluidas o marginadas, y en muchos casos, con limitado acceso a una educación pertinente y de calidad, por medio de procesos pedagógicos e investigativos situados que fortalecen la capacidad de respuesta de los participantes a las problemáticas que enfrentan.

Se puede constatar, también, que las interacciones pedagógicas realizadas contribuyen a la transformación de las subjetividades de los participantes rumbo a la construcción o el fortalecimiento de sujetos de derecho, la desnaturalización de la conformación hegemónica y la resignificación de identidades desde lugares de subalternización hacia imágenes afirmativas que despiertan el entusiasmo vital y el deseo de construcción de otros mundos posibles. Obtienen especial notoriedad las transformaciones de los estudiantes: dan cuenta de una

---

UPN; descripción de dinámicas microsociales de vendedores ambulantes en el centro de Bogotá; dinámicas propias de jóvenes urbanos populares dentro del marco de su proyección a la vida adulta; dinámicas de conformación de pandillas y su interacción con el contexto escolar.

28. Modelos formativos para los Derechos Humanos a partir de la sistematización de múltiples experiencias formativas en contextos regionales y lineamientos para la enseñanza de los Derechos Humanos a los niños.
29. Rutas pedagógicas para la educación de adultos; cartillas de alfabetización contexto-céntricas; propuesta pedagógica para la alfabetización de adultos a partir de relatos de vida.
30. Fortalecimiento del intercambio pedagógico y académico de maestros rurales en Inzá, por medio de intercambio pedagógico e impulso a publicaciones especializadas regionales.
31. Propuestas educativas para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en escuela indígena Polindara, en el territorio del Catatumbo y en la Zona Humanitaria Las Camelias.
32. Propuestas pedagógicas para fomentar la participación y la cultura política en colegios distritales y para el abordaje intercultural en la escuela.

apropiación plena de la misión educativa, apertura al mundo y una actitud esperanzada y comprometida con su transformación. En palabras de uno de sus estudiantes: “*saber que es posible transformar el mundo y poder aportar a ello*”. También, en el orden subjetivo, se puede constatar en casos específicos la ampliación de la conciencia de género de los participantes, lo cual da pie a nuevas configuraciones en las que se visibiliza, se cuestiona y se transforma la subordinación femenina y se desnaturaliza la violencia contra la mujer.

En otros casos, se pueden constatar impactos en la configuración simbólica mediante la recuperación de memorias subalternizadas o acalladas, bien sea a través de la reapropiación de prácticas ancestrales, la reconstrucción de la memoria desde abajo, la dignificación de la memoria de las víctimas, la activación de rutas corporales decolonizadoras hacia el buen vivir o la expresión artística de sucesos invisibilizados o tabuizados que devuelven a las comunidades y a la dinámica social una mirada especular de sus prácticas estigmatizantes o maltratadoras.

Estas transformaciones vienen apareadas a cambios en las dinámicas intersubjetivas, como el fortalecimiento de la red social y las dinámicas organizativas e institucionales (estas últimas, en menor medida), la convivencia, la formación y el ejercicio de sujetos políticos, la participación en la construcción de política pública, el desarrollo de la conciencia y la acción ambiental y la apropiación territorial. En algunos casos específicos en los que la interacción educativa se realiza con diversas organizaciones y grupos etarios, y en los que el concepto de territorio articula la interacción educativa, se puede evidenciar que la instauración de un círculo virtuoso lleva, como resultado, a transformaciones sostenibles en el territorio.

De igual manera, se puede constatar el fortalecimiento del campo transdisciplinar de la educación comunitaria en tres aspectos: la reflexión teórica, la descripción de dinámicas microsociales insuficientemente documentadas y la elaboración de lineamientos o herramientas pedagógicas para poblaciones o enfoques específicos.

Es importante resaltar un aspecto por profundizar, y sobre el cual no se hallaron elementos de juicio en esta indagación. Se trata de los impactos negativos. Su no aparición en las fuentes documentales consultadas debería interpretarse como manifestación de la pauta cultural que nos limita a hablar de lo que no funciona, más que como su ausencia. Indagar al respecto permitiría una comprensión de mayor profundidad sobre las habilidades que la Lecedh debe fortalecer en la formación de los estudiantes, sobre todo en lo referido a dos aspectos que deben considerarse transversales en cualquier interacción pedagógica: género y medio ambiente.

La reflexión podría guiarse por preguntas en torno a si la no explicitación de dichos aspectos causa impactos negativos al consolidar pautas culturales tradicionales que invisibilizan, o que van en detrimento de la dignidad de la mujer o naturalizan o fomentan los problemas ambientales de origen antrópico.

## El abordaje

Navarro (2005) plantea la importancia de que los estudios de impacto arriesguen interpretaciones en torno a los mecanismos por los cuales estos se generan, para lograr así una valoración contextual de las dinámicas del proyecto o el programa. En tal sentido, es importante reconstruir algunos elementos de la propuesta formativa de la Lecedh que pueden constituir dicho “mecanismo”.

No obstante, se hace necesaria una breve digresión previa sobre el concepto mismo de impacto. Este se ubica, mayoritariamente, en una visión mecanicista de los fenómenos sociales, propia de la tradición cientificista de la cual deriva. El impacto supone una relación causal simple y unidireccional, que restringe la comprensión de la interacción educativa. En nuestro caso, los estudiantes, con sus investigaciones y los procesos pedagógicos que lideran, son causa eficiente de las transformaciones que operan en el entorno a partir de su accionar, a la vez que la Lecedh opera, como causa eficiente, mediante su formación, de lo que los estudiantes hacen. La inexactitud de dicha mirada

proviene de la invisibilización de los factores contextuales que generan receptividad frente a la interacción educativa (deseos, pasiones, apuestas, temores de los participantes), y de la reducción del acto creativo de la educación a la repetición de una fórmula técnica.

Desde una perspectiva sistémica, que enfatiza el carácter relacional y complejo de la acción educativa, la secuencia lineal aludida se convertiría en dinámicas de retroalimentación múltiples entre actores y sucesos. Así, indagar por el impacto es ubicar los elementos desencadenantes de círculos virtuosos, para así lograr una aproximación a la magia de la acción educativa. Dentro de este marco, debería contestarse la pregunta por los mecanismos, o, mejor, las opciones metodológicas desencadenantes.

El enfoque formativo de la Lecedh presenta, a mi modo de ver, cuatro consideraciones clave, las cuales constituyen el dispositivo que explica los impactos encontrados a partir de los contextos punto de partida. Estos elementos son:

- El diálogo de saberes: una actitud de respeto y aceptación de la diferencia en la interacción educativa, con conciencia de la infinidad de lugares de enunciación social desde los que se puede narrar cualquier situación o suceso, pero con una intencionalidad orientada a la comprensión y la transformación de relaciones asimétricas de poder mediante la potenciación de procesos que consoliden el tejido social y “las prácticas asociativas de carácter participativo y solidario”. (Lecedh, 2016, p. 60).
- La capacidad investigativa: entroncada en la investigación acción participativa como su raíz, la formación a la que apuesta la Lecedh busca proveer al estudiante de herramientas que le permitan problematizar, junto con los otros sujetos de la interacción educativa, los contextos específicos, los procesos de subjetivación y los diferenciales de poder que les son propios, para producir conocimiento situado y pertinente a la situación concreta, con fines emancipatorios.

- Una mirada y unas prácticas humanizantes: desde la conciencia de la dignidad propia de lo humano, se busca contribuir a la desnaturalización de diversas formas de violencia y opresión para “superar los límites que nos impiden existir y vivir dignamente y hacernos cargo de nuestro destino” (Bernal y Jiménez, 2011, en Lecedh, 2016, p. 61). Esto es, facilitar la autoconstitución de sujetos de derecho.
- Una práctica reflexiva: en las que los estudiantes van y vienen entre dinámicas de apropiación teórica y conceptual y el ejercicio práctico haciendo visible, de manera recurrente, su calidad de sujetos situados y determinados.

Estos elementos entran a conjugarse en los espacios de PPI con el fin de generar acciones colectivas intencionadas pedagógica y políticamente, las cuales deben revertir en términos de empoderamiento de las comunidades.

Es importante recalcar que los impactos no se presentan de manera uniforme en todos los contextos. Al respecto, algunos hallazgos, sobre los que no fue posible profundizar en la presente investigación, señalan que las dinámicas institucionales juegan un papel importante, al convertirse, a veces, en impedimentos para la instauración de la retroalimentación virtuosa. Vale la pena señalar, por ejemplo, que los reportes de las interacciones educativas realizadas en contexto de encierro se separan significativamente del optimismo que puede encontrarse en el conjunto.

En el lugar opuesto del espectro descrito, puede considerarse también el papel favorable que juega en la sostenibilidad el hecho de que el estudiante se halle vinculado de manera personal al proceso. En ambos casos, valdría la pena profundizar el análisis respondiendo a la pregunta por las condiciones de posibilidad para la instauración de una retroalimentación positiva desde la interacción educativa comunitaria arrojando valiosos elementos de juicio para la selección de los lugares de práctica pedagógica de la Licenciatura.

Es posible constatar, también, que el impacto global de la Licenciatura proviene de la constitución de un campo de conocimiento sistemático que, desde la educación, visibiliza, co-construye, respuestas pertinentes y sostenibles y reflexiona para que las demandas de reconocimiento, participación, autonomía y redistribución de las poblaciones marginadas obtengan un curso adecuado hacia el espacio público, y, desde ahí, contribuyan a la construcción de una sociedad más justa y con mayor disposición a construir paz.

Se puede constatar que la Lecedh coadyuva a la conformación de comunidades en espacios con gran deterioro de la red social, y al fortalecimiento de comunidades amenazadas por la pérdida de sus activos simbólicos y el despojo de sus activos materiales, propio este último de la fase actual del desarrollo capitalista en nuestro país. En algunos casos se puede constatar, también, cómo las prácticas pedagógicas investigativas llevan a la apropiación y la resignificación del territorio fortaleciendo procesos de autonomía territorial por parte de sus pobladores.

## Referencias

- Abdala, E. (2009). La Evaluación de los Programas de Capacitación Laboral para Jóvenes en Sudamérica”. *Papeles de Población*, 15(59). Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Acevedo, F. y González, E. (2014). *Nuevos sentidos de género a partir de la memoria colectiva de jóvenes y madres del Colegio Juana Escobar, desde la perspectiva de los marcos de injusticia*. Lecedh. UPN. Bogotá.
- Aguiar, E. (2015). *Proyectos de vida de las mujeres de base de los sectores populares de la ciudad de Bogotá en la construcción del buen vivir urbano*. Lecedh. UPN. Bogotá.
- Aya, D. (2013). *Las aguas del amor*. Lecedh. UPN. Bogotá.
- Beltrán, E. (2013). *Lineamientos para la elaboración de una propuesta pedagógica en enseñanza de los Derechos Humanos a partir del pensamiento*

- freiriano para niños y niñas de 8-10 años enmarcados en contextos de violencia urbana. Sector el Amparo, barrio Patio Bonito, Bogotá. Lecedh. UPN. Bogotá.*
- Berdugo, D. y Hincapié, D. (2015). *Jóvenes Urbano Populares en la construcción colectiva de alternativas en las relaciones de Género. Miradas y Propuestas Pedagógicas en las Relaciones de Género de los y las Jóvenes de Soacha Cundinamarca pertenecientes al Programa Liderazgo Juvenil y Recreación Segura.* Lecedh. UPN. Bogotá.
- Bernal, M. y Jiménez, C. (2011). *Educación popular en Derechos Humanos y construcción de paz.* Corporación de Servicio a Proyectos de Desarrollo – Podión. Bogotá D.C., Colombia.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido Práctico.* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cabra, A. (2014). *Transgresiones: una lectura a la educación como acontecimiento estético.* Lecedh. UPN. Bogotá.
- Camargo, G. (2013). *El Cuerpo de los mundos posibles.* Lecedh. UPN. Bogotá.
- Capera, A. (2015). *La Tercera Historia. Voces y narrativas desde el hospital San Juan de Dios de Bogotá.* Lecedh. UPN. Bogotá.
- Carvajal, A. (2014). *Del concepto de servicio social institucional al concepto de servicio social comunitario.* Lecedh. UPN. Bogotá.
- Castillo, R. (2013). *Acompañamiento psicosocial en los trabajos de memoria: reflexiones educativas desde la Corporación Claretiana Norman Pérez Bello.* PPI no publicado. Lecedh. UPN. Bogotá.
- Chacón, S. (2012). *Propuesta de educación ambiental para la articulación de proyectos ambientales escolares y proyectos ciudadanos de educación ambiental (Prae's y Proceda's) cercanos a la ronda del Parque Ecológico Arbozadora Alta.* Lecedh. UPN. Bogotá.
- Corte Constitucional (28 de abril de 1998). Sentencia T153/98 [MP Eduardo Cifuentes].

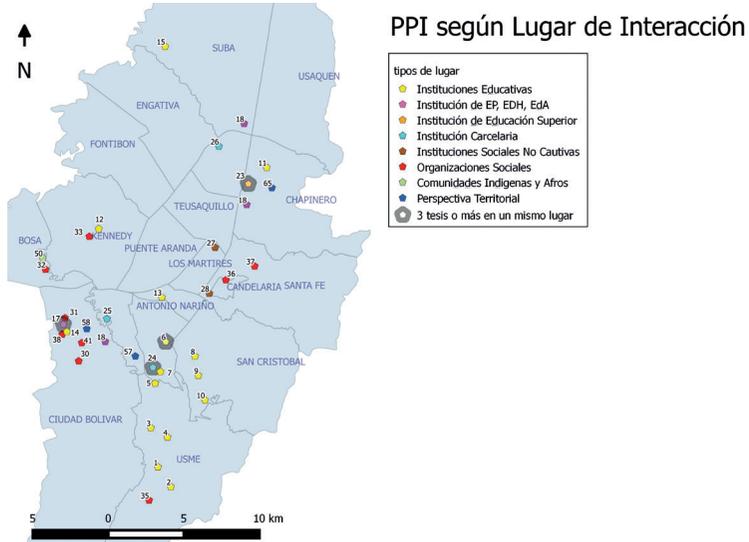
- Cruz, L. (2012). *Incidencia de la Mujer Afro-colombiana, Raizal y Palenquera en la construcción de política pública Afro en Bogotá*. Lecedh. UPN. Bogotá.
- Dueñas, G. y Quintana, D. (2015). *El Legado en la Caja de Viento: Territorio y Género en Cajibío. Una Aproximación desde la Reflexividad del Maestro*. Lecedh. UPN. Bogotá.
- Escobar, M. (2015). "Ha sabido ser mujer". *Mujeres cima en la construcción de economía propia*. Lecedh. UPN. Bogotá.
- Forero, D., Lemus, J., Jerez, F. (2014). *Proyecto pedagógico investigativo: acercamiento a los procesos de convivencia escolar desde un enfoque en Derechos Humanos con una perspectiva crítica en la IED Misael Pastrana Borrero*. Lecedh. UPN. Bogotá.
- González, F., Bolívar, I. y Vasquez, T. (2003). *Violencia política en Colombia. De la nación fragmentada a la formación del estado*. Bogotá, Colombia: Cinep.
- Hernández, C. (2015). *A transformar la escuela, rompiendo muros; construyendo vínculos comunitarios: la agroecología como posibilidad pedagógica entre el colegio Eduardo Umaña Mendoza y la Biblioteca Popular el Uval*. Lecedh. UPN. Bogotá.
- Hernández, L. y Saray, C. (2015). *Infancia, Cuerpo y Protección. Reflexiones alrededor de la Educación Comunitaria y Espacios de Protección Comunitarios, en el Trabajo Adelantado con Niños y Niñas de la Vereda la Requilina, Usme; Distrito Capital*. Lecedh. UPN. Bogotá.
- Herrán, B. (2014). *Educación sobre derechos sexuales y reproductivos a niñas, niños y adolescentes del colegio Misael Pastrana Borrero IED: un proyecto de construcción colectiva por su reconocimiento y defensa desde el cuerpo, como primer territorio*. Lecedh. UPN. Bogotá.
- Hurtado, C. (2007). *Impacto Social de los Programas de Pregrado. Economía*. Medellín: Universidad Eafit. Recuperado de: [http://www.graduadoscolombia.edu.co/html/1732/articles-155955\\_archivo\\_pdf.unknown](http://www.graduadoscolombia.edu.co/html/1732/articles-155955_archivo_pdf.unknown)

- Jague, E. (2015). *Resistencia Campesina al Extractivismo en el Páramo de Pisba: una Propuesta desde la Educación Comunitaria para el Fortalecimiento Organizativo y la Construcción de Planes de Vida Comunitarios*. Lecedh. UPN. Bogotá.
- Lecedh. (2016). *Documento de Condiciones Iniciales*. Bogotá: UPN.
- Meyer, D. (2013). *Del movimiento agrario a la insurrección armada: bases sociales y económicas del conflicto en el norte del Tolima*. Lecedh. UPN. Bogotá.
- Montilla, L. (2014). *La ambientación de la educación ambiental: aportes para incluir la dimensión ambiental en el IED Rural*. Lecedh. UPN. Bogotá.
- Mora, R. (2014). *Investigación-Acción para la formación del colectivo de Vendedores Ambulantes de la Plazoleta Aguas*. Lecedh. UPN. Bogotá.
- Muñoz, V. (2013). *Acciones de empoderamiento en las mujeres de sectores urbanos populares a partir del territorio y la construcción de género*. Lecedh. UPN. Bogotá.
- Navarro, H. (2004). *Manual para la Evaluación de Impacto de Proyectos y Programas de Lucha contra la Pobreza*. Santiago de Chile: Cepal-Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES).
- Ochoa, M. (2014). *La Educación Comunitaria en el Marco de Acción de las Organizaciones Sociales Campesinas: Alternativa al Proyecto Educativo Rural en la Región del Catatumbo*. Lecedh. UPN. Bogotá.
- Ortiz, A. (2013). *La construcción narrativa de la ética*. Lecedh. UPN. Bogotá.
- Pérez, D. (2013). *Acciones contraculturales: aportes de una pedagogía de la memoria a los procesos organizativos de jóvenes en Madrid Cundinamarca: experiencias colectivas (Contracultura, Bandera Rojinegra, y Redada)*. Lecedh. UPN. Bogotá.

- Pérez, L. (2014). *Hacia la resignificación de prácticas y discursos en el ejercicio ciudadano de las mujeres participantes del proceso de educación de adultas con enfoque de género en la localidad de Bosa*. Lacedh. UPN. Bogotá.
- Pichardo, A. (1989). *Evaluación del Impacto Social. Una metodología alternativa para la Evaluación de Proyectos*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Pulido, C., Mercado, N. y Obredor, T. (2014). Estudio de Impacto de Graduados para el Fortalecimiento de los Programas Académicos. *Revista INGE CUC*, 10(1), 19-29.
- Quiceno, C. (2013). *Los recicladores: entre sujeto político y sujeto popular. Aportes desde la educación comunitaria*. Lacedh. UPN: Bogotá.
- Quintero, L. y Sabogal, C. (2012). *Incidencia de la mujer afrocolombiana, raizal y palenquera, en la construcción de la política pública afro en Bogotá*. Lacedh. UPN: Bogotá.
- Ramírez, A. (2015). *Ilusión azul: la sexualidad de cuerpos juveniles a través del tango en contextos escolares*. Lacedh. UPN. Bogotá.
- Ramos, G. (2015). *Los derechos de las mujeres como acción de resistencia*. Lacedh. UPN. Bogotá.
- Rico, Y., Ramírez, E. y Pulido, L. (2014). *Hilando sueños y esperanza: mujeres nasa tejedoras de vida, entre el conflicto armado y la resistencia*. PPI no publicado. Lacedh. UPN. Bogotá.
- Rodríguez, J. (2012). *Las construcciones del territorio en el Pantano de la Libélula*. Lacedh. UPN. Bogotá.
- Rodríguez, O. y García, J. (2014). *La reconstrucción de la memoria colectiva de Apemecafé desde la educación problematizadora*. Lacedh. UPN. Bogotá.
- Ruiz, M. (2014). *Arte Callejero, Memoria y Crímenes*. Lacedh. UPN. Bogotá.
- Taborda, L. y Sosa, D. (2014). Construcción de una Línea Base para la Medición del Impacto de la Educación Superior Rural en la Colombia Profunda. *IM-Pertinente*, 2 (2), 171-189.

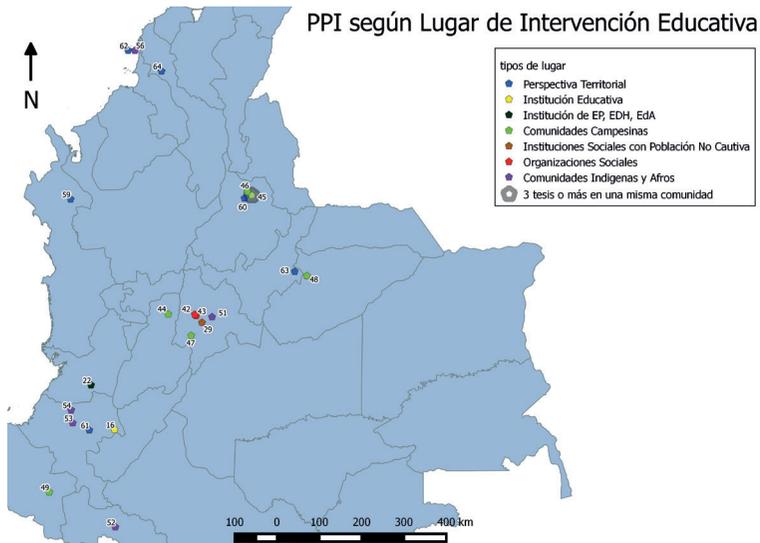
- Torres, A. (2000). Educación Popular, Subjetividad y Sujetos Sociales. *Pedagogía y Saberes* (15). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres, A. (2006). Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación* (50), 86-103. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres, A. (2009). Acción Colectiva y Subjetividad. Un Balance desde los estudios sociales. *Folios* (30), 51-74. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vanclay, F., Esteves, A., Aucamp, I. y Franks, D. (2015). *Evaluación de Impacto Social: lineamientos para la evaluación y gestión de impactos sociales en proyectos*. Fargo, Dakota del Norte: Asociación Internacional para la Evaluación de Impactos.

## Anexo 1



Fuente: archivo fotográfico Lecedh. Elaboración propia.

## Anexo 2



Fuente: archivo fotográfico Lecedh. Elaboración propia.



# Los discursos sobre la paz

**Johan Torres-Cotrino**

La guerra es como un río en que uno no puede hacer pie.  
Hay que echar hacia adelante buscando a salir en cualquier orilla.

**Molano, 1989, p. 45**

## Introducción

Cuando hablamos de paz, siempre lo hacemos en un momento particular, dentro de un contexto particular y defendiendo una posición particular, así muchas veces no seamos, o no queramos ser, conscientes de ello. En nuestro caso, hablar de paz nos conduce, necesariamente, a referirnos a la violencia sociopolítica y prestando especial atención a las voces de quienes se han visto involucrados directamente en el conflicto armado.

Si escuchamos con atención esas voces, seguramente, conseguiremos evidenciar que la paz es una palabra difícil de asir, compleja de significar y difícil de practicar: puede ser apropiada fácilmente tanto por quienes tienen armas como por quienes no las tienen, tanto por quienes padecen la confrontación armada como por quienes se benefician de esta última. Todos la interpretan y la significan a su modo y según sus intereses.

Por lo anterior, aunque todos hablen de paz, el problema radica en clarificar los intereses y las intenciones de las personas, las instituciones y las organizaciones que la utilizan en su discurso. Lo que sigue es un intento por rastrear y analizar los discursos sobre la paz que actualmente defienden algunos actores sociales, con la idea de comprender de mejor manera las implicaciones que tiene hablar de paz en Colombia.

## Los discursos sobre la paz

### Las guerrillas y la paz

Las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP) y el Ejército de Liberación Nacional (ELN) son las guerrillas más viejas del mundo. Completamos 50 años desde su constitución, por allá en 1964, durante el “gobierno de la pacificación”, de Guillermo León Valencia. Desde ese entonces han tenido que enfrentar una guerra contra los gobiernos de 12 presidentes.

No me extenderé en la historia de las guerrillas: otros lo han hecho de manera detallada y profunda (Medina, 1996, 2010; Molano, 2006). Lo que sí quisiera señalar es que desde los inicios de la insurgencia, el asunto de la paz ha estado rondando en sus discursos. Pero, así como la paz ha sido una opción para las guerrillas, lo ha sido también la confrontación armada, y eso es, precisamente, lo que caracteriza el proyecto revolucionario armado, que acepta los dos caminos, paz y guerra, así sean contradictorios.

Si revisamos algunos de los pronunciamientos de las FARC-EP, podremos evidenciar esa relación dinámica entre paz y guerra:

Nosotros hemos llegado a todas las partes donde había puertas para golpear, en procura de auxilio para evitar que una cruzada anti-comunista, que es una cruzada antipatriótica contra nuestro pueblo, nos llevara, y con nosotros a todo nuestro pueblo, a una lucha larga y sangrienta. Nosotros somos revolucionarios que luchamos por un cambio de régimen. Pero queríamos y luchábamos por ese cambio usando la vía menos dolorosa para nuestro pueblo: la vía pacífica, la vía de la lucha democrática de las masas, las vías legales que la Constitución de Colombia señala. Esa vía nos fue cerrada violentamente y como somos revolucionarios que de una u otra manera jugaremos el papel histórico que nos corresponde, obligados por las circunstancias arriba anotadas, nos tocó buscar la otra vía: la vía revolucionaria armada para la lucha por el poder. (Discurso de motivos. Programa agrario de las guerrillas. 20 de julio de 1964. En: Medina, 2010, pp. 67-68).

Pasados 50 años, la palabra guerrillera sigue oscilando entre la solución política al conflicto armado y la agudización de la confrontación militar con el Estado:

Cada vez que las FARC-EP hablamos de paz, de soluciones políticas a la confrontación, de la necesidad de conversar para hallar una salida civilizada a los graves problemas sociales y políticos que originan el conflicto armado en Colombia, se levanta enardecido el coro de los amantes de la guerra a descalificar nuestros propósitos de reconciliación. De inmediato se nos endilgan las más perversas intenciones, solo para insistir en que lo único que cabe con nosotros es el exterminio. Por lo general, los mencionados incendiarios nunca van a la guerra, ni les permiten ir a sus hijos. Son casi 48 años en lo mismo. Cada intentona ensayada ha redundado en un subsiguiente fortalecimiento nuestro, frente al cual vuelve a agrandarse la embestida y a reiniciarse el círculo. El fortalecimiento militar de las FARC de hoy se levanta en las narices de quienes proclamaron el fin del fin y los incita a proclamar la necesidad de acrecentar el terror y la violencia. Por nuestra parte consideramos que no caben más largas a la posibilidad de entablar conversaciones. (Secretariado del Estado Mayor Central de las FARC-EP, 26 de febrero de 2012).

Es claro que en el discurso insurgente, paz y guerra son dos estrategias que contribuyen al logro de sus objetivos. Por eso, hoy, como ayer, la participación en una mesa de diálogos es una opción para las guerrillas colombianas.

En el caso de las FARC-EP, la primera vez que se concretó una mesa de negociaciones fue durante la década de 1980, con el gobierno de Belisario Betancur, y posteriormente continuó con el de Virgilio Barco. Las conversaciones iniciaron con los acuerdos de La Uribe, pero terminaron abruptamente con el bombardeo a Casa Verde. Este proceso fue costoso para quienes le apostaron a un acuerdo político; sobre todo, por el genocidio contra la Unión Patriótica (UP), movimiento político que así como logró 400 cargos de elección popular en sus primeras elecciones, padeció el asesinato de más de 4000 de sus militantes; eso, sin contar a quienes tuvieron que abandonar sus territorios por miedo a ser asesinados, o bien, fueron desaparecidos.

Luego vino la intentona con la Coordinadora Guerrillera Simón Bolívar, en Caracas y Tlaxcala, que terminó, nuevamente, con la “guerra integral” del gobierno de Gaviria. Samper tenía un problema más grande que resolver: la plata llena de sangre y de coca que rondaba su campaña presidencial; por eso, el siguiente proceso de paz se realizó con Andrés Pastrana en los albores del nuevo siglo. Los diálogos del Caguán empezaron con la imagen de una silla vacía y un militar apuñalando la bandera; malos augurios para el proceso, que duró dos años y dejó la puerta abierta a los discursos guerrerristas que empezaron a carcomer a la sociedad.

Así apareció Uribe, quien venía con antecedentes oscuros desde su paso por la Gobernación de Antioquia y la constitución de las tristemente célebres “Convivir”. Fue un periodo durante el cual se agudizaron y se generalizaron las estrategias de represión contra cualquier forma de expresión crítica en la sociedad colombiana, y a lo largo del cual no hubo ninguna posibilidad de diálogos con las FARC-EP. Aún hoy, parece como si no lográramos despertar de esa pesadilla de sangre y bala; tal vez, porque la sombra del ex presidente ronda peligrosamente en el escenario político.

Con estos antecedentes llegaron las FARC-EP a La Habana, para iniciar su cuarto proceso de negociaciones; esta vez, con el gobierno de Juan Manuel Santos, quien se ha aprovechado del discurso de la paz para catapultar su doble mandato presidencial.

Pero, tal vez, sea mejor escuchar a la propia comisión negociadora, en entrevista con Alfredo Molano, para saber con qué llegaron a las negociaciones:

Iván dio un primer paso: “¿Y qué lo trae por aquí?”. Pues, como le digo —en realidad no le había dicho nada—, quiero saber en qué están ustedes. “Ahí vamos —me respondió sonriendo—, en la brega. El Gobierno está duro y nosotros no vinimos a rendirle las armas a quien no ha podido quitárnoslas”. Entonces —pregunté haciendo de abogado del diablo—, ¿en qué puede parar el negocio, si ustedes no tienen otro capital? “Nosotros —dijo Pablo— tenemos pueblo, estamos hechos de pueblo; la gente nos quiere y nos sigue, la prueba está en que la llamada sociedad civil quiere

participar en los diálogos, y lo ha hecho. El Gobierno tiene miedo de abrir puertas y ventanas”. Acepto el argumento. Pero, me atravieso: Uribe también tiene pueblo. “El poder sirve para agarrar pueblo a mansalva, hasta de locos de atar como Pachito —argumenta riéndose Santrich, que no pierde una acidez demoledora y burlona pese a estar casi ciego—. Pero, vuelvo yo a la carga: ¿Y de los fierros, qué? Iván responde: “Las armas no se entregarán, desaparecerán, así como aparecieron para enfrentar la persecución y el asedio de esa trinca hecha por terratenientes, militares y paramilitares, llámense estos Chulavitas, Pájaros, Guerrillas de Paz o bacrim. Es que el negocio es entre dos partes y el Gobierno tiene que comprometerse a no dejársela montar de los ganaderos, de los generales y de Los Urabeños. Debe asegurarnos, y no con meras palabras, que la negociación va en serio y que supone enmiendas profundas”. A papaya servida, papaya partida —pienso yo—, antes de soltarles la siguiente provocación: ¿Enmiendas a la Constitución? “No hay guerra civil en nuestra historia que no termine con una nueva Constitución, comenzando con la guerra de Independencia, que dio nacimiento a la Constitución de Cúcuta, pasando por el triunfo de Mosquera en 1861 y la Constitución del 63 —de la que mucho hay que aprender—, hasta la reaccionaria Carta del 86, fruto del triunfo militar del nuñismo en el 85. Pese a todo, a la del 91 le faltó ‘un hervor’ porque no estuvimos nosotros”. (Molano, 2013, s. p.).

Más adelante, Pablo Catatumbo concluye:

“El Gobierno sabe, aunque diga lo contrario, que no estamos derrotados. ¿O es que está aquí de pura cachaquería? Y, para ser justos y claros: aceptamos que tampoco hemos podido derrotar a sus fuerzas armadas. Lo que también se debe saber es que no vamos a pagar cárcel, no luchamos por disminuir sentencias; nosotros estamos en armas porque no acatamos la Constitución vigente y sabemos que por la paz las cortes internacionales están dispuestas a sacrificar su rigidez. La guerra la sienten los militares, los ganaderos, los empresarios. La guerra no la pagamos solo nosotros, los combatientes y nuestras familias, sino el pueblo en general. La verdad es que aquí todos, incluidos los medios de comunicación, somos también victimarios. Que nadie venga ahora a lavarse las manos con avemarías ajenas. Que se sienten con nosotros todos los victimarios y que traigamos todas las víctimas. Y que crezca la audiencia, como diría Jorge Zalamea”. (Molano, 2013, s. p.).

Finalizado el proceso, se debe reconocer que las negociaciones estuvieron definidas por las urgencias electorales del gobierno, las objeciones malintencionadas de los grandes medios de comunicación, la presión intimidadora de los militares, la malsana oposición de la ultraderecha, y los intentos de las FARC-EP por seguir un ritmo de negociaciones con el que siempre se mostraron incómodos.

Al final, queda un extenso documento que recoge los acuerdos conseguidos respecto a cada uno de los seis puntos de la agenda de negociación: 1) Reforma rural integral; 2) Participación política: apertura democrática para construir la paz; 3) Cese al fuego y de hostilidades bilateral y definitivo y la dejación de las armas; 4) Solución al problema de las drogas ilícitas; 5) Víctimas; 6) Mecanismos de implementación y verificación<sup>1</sup>. Sin embargo, todavía falta mucho camino por recorrer entre el paso del papel firmado en La Habana y la realidad social y política de Colombia. Un camino incierto, donde todavía faltan muchas cosas por discutir y definir.

De todas maneras, cabe decir que con los acuerdos de paz, las FARC-EP obtuvieron algunas de las exigencias que defendían en la mesa de negociaciones. En términos concretos, consiguieron la amnistía generalizada para la mayoría de la tropa y la posibilidad de que sus comandantes puedan cumplir penas alternativas diferentes de la cárcel, a cambio de decir toda la verdad. En ese sentido, también consiguieron que se estableciera un Tribunal de Justicia Especial para la Paz, que los va a juzgar no solo a ellos, sino, también, a militares y civiles que hayan tenido responsabilidad directa o indirecta en el conflicto armado.

Así mismo obtuvieron una representatividad de seis voceros en el Congreso, con voz, pero sin voto, y limitada únicamente a los temas relacionados con los acuerdos de paz. Para los periodos de 2018 y 2022, el movimiento político que constituyan tendrá una representatividad mínima de cinco curules

1. Ver: *Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. La Habana, Cuba, 24 de agosto de 2016.

en el Senado y la Cámara, aunque esto último se aplicará si no logran alcanzar el umbral en la contienda electoral.

No obstante lo anterior, también es notorio que el proceso de negociaciones forzó a las FARC-EP a hacer algunas concesiones en la radicalidad de su discurso; especialmente, en lo que tiene que ver con las reclamaciones agrarias. A pesar de ser esa la principal reivindicación de esta guerrilla, pues lo conseguido en el acuerdo número uno —un fondo de tierras que dispondrá de tres millones de hectáreas para ser distribuidas entre comunidades rurales sin tierra, además de algunos subsidios, créditos y legalización de predios rurales— dista mucho de ser una revolución agraria; ni siquiera alcanza a ser una “reforma rural integral”, como eufemísticamente lo han llamado.

Pero, quizá, la constituyente sea la gran pérdida de las FARC-EP, pues, si bien desde cuando se sentaron a la mesa de negociaciones de La Habana, insistieron en que el proceso debía concluir con una Asamblea Nacional Constituyente que se encargara de desarrollar e implementar los acuerdos, al final se impuso la propuesta del gobierno, de hacer un plebiscito para la refrendación de los acuerdos.

Sin embargo, la comisión negociadora es optimista frente a la labor cumplida en la mesa, sin dejar de resaltar las dificultades y las limitaciones del proceso ni de reconocer tímidamente los desaciertos:

Hemos cumplido la tarea. En los próximos días estaremos en Colombia realizando la Conferencia Nacional Guerrillera, nuestra máxima instancia de autoridad, a la que debemos subordinación, para someter a su veredicto la obra política que representa el Acuerdo Especial de Paz de La Habana. Confesamos que ha sido una construcción dura y llena de dificultades, con luces y tal vez con sombras, pero trabajada con el corazón lleno de amor por la patria y los pobres de Colombia. Nos asiste la convicción de que hemos interpretado fielmente el sentimiento de nuestros compañeros y compañeras de armas y de ideas, que siempre combatieron pensando en la solución política del conflicto, y, sobre todo, en la posibilidad de una patria justa, sin esos abismos horrorosos que hoy se interponen entre el desarrollo y la pobreza.

La paz es para todos y abraza todos los estratos de nuestra sociedad llamándolos a la reflexión, a la solidaridad, y nos dice que es posible sacar el país adelante. A los estratos que sobreviven en las catacumbas de la desesperanza, el olvido y el abandono oficial, les decimos que es posible, confiando en la fuerza interior y decisión que todos llevamos por dentro, levantarnos de la miseria y de la pobreza. Mientras tengamos vida, todo es posible, y mucho mejor si lo hacemos organizadamente. (Márquez, 2016).

Sumado a lo anterior, en el horizonte se vislumbra el proceso de diálogo con el ELN, que arrancó en marzo de 2016, en Venezuela, con un primer acuerdo sobre la agenda y la dinámica de la mesa de conversaciones<sup>2</sup>. Sin embargo, su inicio ha estado lleno de tropiezos y dificultades, lo que impide ver con claridad cómo se está desarrollando. De todas maneras, habrá que esperar para ver si los diálogos con el ELN consiguen avances reales en la participación de la sociedad y en las transformaciones necesarias para la construcción de la paz —donde la discusión del modelo económico extractivista tendrá, seguramente, un lugar de relevancia—, asuntos que, definitivamente, quedaron pendientes en la negociación con las FARC-EP.

Finalmente, hay que decir que el proceso de paz les significa a las FARC-EP, y también al ELN, reconocer el costo histórico de la revolución. Se deberán esclarecer y juzgar todos los casos en los cuales la *violencia legítima* desvió sus horizontes y arremetió contra quienes decía defender. Se deberá decir la verdad para rendir cuentas a las víctimas sobre lo que pasó durante 50 años de guerra. Las palabras de Iván Márquez en el cierre de las negociaciones avizoran algún compromiso con que eso suceda:

Al pueblo de Colombia lo abrazamos con toda la fuerza de nuestro corazón, para reafirmarle que la lucha guerrillera que se escenificó en todos los puntos de la geografía nacional no tuvo razón distinta a la dignificación de la vida humana, en el marco del derecho universal que asiste a todos los pueblos del mundo a alzarse en armas contra la injusticia y la

2. Ver: *Acuerdo de diálogos para la paz en Colombia entre el Gobierno Nacional y el Ejército de Liberación Nacional*. Marzo de 2016.

opresión. Lamentablemente, en toda guerra, pero especialmente en las de larga duración, se cometen errores y se afecta involuntariamente a la población. Con la firma del acuerdo de paz, que lleva implícito el compromiso de No Repetición, esperamos alejar definitivamente el riesgo de que las armas se vuelvan contra los ciudadanos. (Márquez, 2016).

## Los gobiernos y la paz

Es ya común en nuestro país que los políticos utilicen el discurso de la paz para ganar las elecciones. Todos los presidentes de los últimos 30 años han incluido como eje central de sus campañas el asunto de la paz, bien sea porque se arriesgan a defender una solución política al conflicto armado, o bien, porque enfilan todas sus fuerzas en una guerra sin cuartel contra la insurgencia, con la cual, según afirman, contradictoriamente, se alcanzará la paz.

Por supuesto que Santos no podría ser la excepción; y, como muchos de sus antecesores, sustentó su campaña presidencial en el discurso de la paz, si bien es bueno recordar que durante su primera elección, aferrado a la política de Seguridad Democrática, afirmaba que la única forma de alcanzar la paz era vencer militarmente a las guerrillas, mientras para la segunda elección, defendía totalmente lo contrario; esto es, que la paz se consigue en un proceso de negociación.

Pero esta posición contradictoria es muy propia de Santos. Recordemos que pasó de ser ministro de comercio exterior en el gobierno liberal de Gaviria, a ministro de hacienda en el gobierno conservador de Pastrana, y luego, a ser ministro de defensa en el gobierno autoritario de Uribe, desde el cual, entre otras cosas, disfrazó un helicóptero militar con logotipos de la Cruz Roja para liberar a secuestrados y autorizó un bombardeo en territorio ecuatoriano que acabó con la vida de civiles de varias nacionalidades y un grupo de guerrilleros, entre los que se encontraba Raúl Reyes, miembro del Secretariado de las FARC-EP.

Esto generó un conflicto diplomático con Ecuador, hasta el punto de que un juez ecuatoriano emitió una orden de captura contra Santos. Pero la operación militar también generó una andanada de persecuciones políticas contra intelectuales, profesores, defensores de Derechos Humanos y líderes sociales, a raíz de la supuesta información hallada en el computador de Reyes, que, milagrosamente, resistió el bombardeo.

Estos antecedentes nos pueden ayudar a comprender la contradictoria posición de Santos durante todas las negociaciones con las FARC-EP, que, constantemente, se afanaba por responder a los ataques al proceso de paz que emanaban del uribismo, de los militares y del procurador Ordoñez. Por eso, su palabra, siempre confusa y retórica, se ajustaba constantemente según los públicos y los intereses.

Ayer se lo decía a los presidentes de las Cortes: desde el primer día en que me posesioné como Presidente de la República, le dije al país que buscaríamos la paz por las buenas o por las malas, porque este país, después de medio siglo de violencia, merece la paz.

Esta operación es nueva demostración de cómo una buena inteligencia, acompañada de un trabajo conjunto, en equipo, de nuestro ejército, de nuestra fuerza aérea, de nuestra armada, de nuestra Policía, es la fórmula más eficaz de éxito en esa lucha por la paz. Por esto el golpe que ustedes han dado es un paso muy importante hacia esa paz. Y tenemos que perseverar. No podemos bajar la guardia ni un solo milímetro. [...] nuestras gloriosas fuerzas armadas avanzan sin pausa y sin tregua todos los días. Avanzan paso a paso en el control y la consolidación de nuestro territorio, hacia ese objetivo tan anhelado que es la victoria, que es la paz. Porque la paz es la victoria. Y la victoria en cualquier guerra es la paz. (Santos, 2012).

Al cierre del proceso de conversaciones, el presidente mantiene su posición amañada y belicista respecto a la paz:

Quiero hacer un reconocimiento especial –especialísimo– a otros dos negociadores plenipotenciarios que estuvieron durante todo el tiempo: el general Jorge Enrique Mora, excomandante de nuestras Fuerzas Militares, y el general Óscar Naranjo, exdirector general de la Policía. Toda

la gratitud a ellos, y toda la gratitud a los miembros de nuestras Fuerzas Militares y de Policía –y a sus altos mandos, que siempre apoyaron el proceso–, porque es gracias a ellos, es gracias a los héroes de nuestra fuerza pública, que hemos llegado a este momento. ¡La paz es su victoria, y es la victoria de todos los colombianos! (Santos, 2016).

Entonces, para Santos, “la paz es la victoria”, como si se tratara de vencedores y vencidos, de perdedores y ganadores, de buenos y malos, como si los acuerdos de paz no se hubieran conseguido, precisamente, porque ninguna de las dos partes pudo ganar la guerra, y por eso la solución política se impuso sobre la militar. Pero el presidente hace oídos sordos a dicha realidad, y afirma lo que muchos quieren escuchar: que logró la rendición de las FARC-EP, que estas fueron derrotadas y van a desaparecer. Que las Fuerzas Armadas ganaron la guerra, pues al final del proceso, los militares seguirán actuando, mientras que ya no habrá más guerrilleros en el monte. Es evidente que su palabra es fabricada a partir de mentiras soterradas.

Pero en medio de este palabrerío contradictorio y malintencionado, es posible develar los intereses de Santos respecto a uno de los puntos centrales de los acuerdos: el asunto de las tierras:

Habrà programas de desarrollo para las zonas más golpeadas por el conflicto; un plan masivo de formalización de la tierra, y se creará un Fondo de Tierras para distribuir las de forma justa a quienes la guerra les quitó todo. Eso sí: sin afectar de ninguna manera la propiedad privada ni los derechos de los propietarios y poseedores de buena fe. (Santos, 2016).

Las advertencias que hace el presidente son un claro ejemplo de cómo sus intereses siempre han estado del lado de la propiedad privada, la acumulación extensiva de la tierra y los mercados transnacionales. Quiere dejar claro que la devolución de la tierra a los campesinos despojados no supone expropiársela a quienes se la arrebataron de “buena fe”.

Pero la actitud de Santos frente al conflicto agrario puede ser mejor evidenciada si revisamos críticamente la política bandera de su gobierno: la

Ley 1448 de 2011, la cual, precisamente, tiene que ver con las víctimas y la restitución de tierras.

En el caso de la reparación a las víctimas del conflicto armado, lo conseguido hasta el momento es bastante desalentador: en los cinco años que lleva aplicándose la ley, se ha reparado económicamente a 600.000 personas; es decir, a menos del 10% de las víctimas registradas por el gobierno, las cuales hoy ascienden a cerca de ocho millones de personas; además, el proceso ha privilegiado las reparaciones individuales y la microfocalización regional, lo que ha mostrado ser perjudicial para garantizar una reparación integral.

Por el lado de la restitución de tierras, la situación es mucho menos alentadora: hasta el momento, han sido resueltas cerca de 3000 sentencias judiciales de restitución. Esto quiere decir que solo se ha avanzado en el 3,4% de las casi 90.000 solicitudes de restitución presentadas por las víctimas. Dichas sentencias han restituido cerca de 200.000 hectáreas: una cantidad irrisoria, si se tiene en cuenta cómo el mismo gobierno reconoce que fueron más de seis millones de hectáreas las que fueron despojadas violentamente. Otras organizaciones, como el Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado (Movice) hablan de diez millones de hectáreas.

De igual forma, en la mayoría de los casos, los campesinos que se atrevieron a retornar no cuentan con garantías económicas, sociales ni de seguridad que les permitan vivir y trabajar dignamente en las tierras restituidas. La situación se agrava si tenemos en cuenta que la aplicación de la ley se ha desarrollado en medio de acciones violentas contra los reclamantes de tierras, lo que, sumado a la infinidad de trámites, requisitos y limitaciones burocráticas, ha convertido en una indigna e interminable odisea intentar acceder a la reparación integral y a la restitución de la tierra<sup>3</sup>.

---

3. Patricia Ayala (2015) nos presenta en su documental *Un asunto de Tierras* un análisis detallado de lo que ha significado para las víctimas intentar acceder a la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras en cuatro años de aplicación. Así mismo, la fundación Forjando Futuros hace análisis periódicos de los avances de la ley; las cifras que presenta en sus informes se corresponden con las reconocidas por el propio gobierno. Ver: *Análisis*

Todo lo anterior evidencia la dimensión del fracaso de la política estrella del gobierno Santos, pero también genera pesimismo frente a la firmeza de las políticas con las que se comprometió en los acuerdos de paz.

Por otro lado, la férrea defensa que hace Santos del plebiscito como estrategia para validar los acuerdos supone una arriesgada jugarrera política, pues pone en vilo todo lo acordado con las FARC-EP durante los cuatro años de negociaciones. Pero la jugarrera puede salirle cara al presidente, pues en caso de perder el plebiscito, su gobierno quedaría en grave inestabilidad política; eso, sin contar con que los áulicos de la guerra hallarían justificación para volver a arremeter con más contundencia.

Con este acuerdo dejo en sus manos la oportunidad de acabar la guerra con las FARC. Es una oportunidad única e histórica —¡será la votación más importante de nuestras vidas!— para dejar atrás este conflicto y dedicar nuestros esfuerzos a construir un país más seguro, un país más tranquilo, más equitativo, mejor educado, para todos nosotros, para nuestros hijos, para nuestros nietos. La decisión, colombianos, está en sus manos. (Santos, 2016).

Santos utiliza hábilmente el discurso del plebiscito para afirmar que con ello involucra a la sociedad en los acuerdos de La Habana, como si marcar una equis en una papeleta contribuyera en algo para la construcción de la paz. No debemos olvidar que en nuestro país las elecciones se definen con grandes caudales de dinero, con maquinarias clientelares, con estudios de *marketing* político, con encuestas amañadas y con asesores expertos en elaborar estrategias del más bajo nivel para atacar y desacreditar a los adversarios; por ello, distan mucho de ser las decisiones libres e informadas de las que nos hablan los demócratas más románticos.

Lo que sorprende es que este discurso tan gaseoso y contradictorio le haya permitido a Santos atrapar el apoyo de muchos críticos y opositores de izquierda;

---

*de 1.500 sentencias. La restitución no avanza.* Fundación Forjando Futuros (2016). De igual forma, los análisis de Salazar (2016) y Herrera (2015) pueden contribuir al entendimiento de los alcances reales de la ley.

y con él salió victorioso, no sin bastante dificultad, de la batalla electoral que sostuvo con el uribismo durante las pasadas votaciones presidenciales. Gracias a que muchos corrieron en manada a las urnas a respaldar el “compromiso por la paz” de Santos, este consiguió mantenerse en la presidencia por cuatro años más. Debido a ello, el presidente, con toda seguridad, seguirá sacándole provecho al discurso de la paz y conducirá, nuevamente, a la borregada confundida a que lo respalde en las urnas.

Pero más allá del juego politiquero del presidente, quien alimenta a diario la “cosa política” de los noticieros, y que, lamentablemente, sigue atrapando a muchos incautos, es cierto que si Santos quiere hacer la paz, tiene muchos más problemas que su propia popularidad en las encuestas.

El gobierno de Santos se enfrenta a Uribe y a su “Centro Democrático”, que propone, en tono bélico e intimidador, un bloque para impedir, por todos los medios, que se acabe la guerra con la insurgencia. Un grupo que pertenece a esa derecha recalcitrante que también tiene armas, y que siempre ha buscado las formas de bombardear cualquier intento de diálogos para la paz.

También se enfrenta a los militares, a pesar de que haya tenido al general Mora y al general Naranjo sentados en la mesa de diálogo de La Habana. Se enfrenta a esos militares que, históricamente, han sido cómplices del despojo de tierras, esos que hicieron tratos con los paramilitares, esos que se benefician con el negocio de la guerra.

Pensemos que todavía hoy siguen apareciendo víctimas de la macabra estrategia de las ejecuciones extrajudiciales, o “falsos positivos”, donde militares asesinaban a civiles para hacerlos pasar por guerrilleros muertos en combate, y así ganar prebendas económicas ofrecidas por el gobierno. Estrategia orquestada por militares de alto rango y respaldada por directivas ministeriales que ponían valor a la vida de los insurgentes, o a quienes fueran presentados como tales. Estrategia infame que se convirtió en doctrina

militar y se dispersó como peste por todos los batallones del país durante el gobierno de Álvaro Uribe<sup>4</sup>.

Además, recordemos que vivimos en un país donde el negocio de la guerra se mide en miles de millones de pesos y donde los militares son glorificados como héroes de la patria. Una sociedad dividida y polarizada que responde ávidamente a los discursos guerreristas; por eso, no es casualidad que en las Fuerzas Armadas haya más de medio millón de uniformados, un ejército descomunal que se resiste a desaparecer, así deba inventarse nuevos enemigos y nuevas guerras.

Todo lo anterior hace pensar que no será tan sencillo concretar los acuerdos conseguidos en La Habana como lo sugiere el presidente en sus discursos. Van a ser innumerables las trabas y las limitaciones que van a poner Uribe y su séquito, en alianza con el ultraconservadurismo de Alejandro Ordoñez.

Además, todavía está pendiente la negociación con el ELN, un proceso de paz complicado y azaroso, y el cual, en caso de resultar exitoso, seguramente no se firmará con Santos, tomando en cuenta los escasos dos años que le quedan en la Casa de Nariño, sino que volverá a ser el eje de las campañas, bien sea a favor o en contra, de los presidenciales de 2018.

---

4. El informe *Colombia Deuda con la Humanidad: 23 años de falsos positivos*, elaborado por el Banco de Datos de Derechos Humanos y Violencia Política (2011), recoge un balance exhaustivo del fenómeno de los falsos positivos. El informe registra casos ocurridos desde 1988, lo cual prueba que dicha estrategia ha sido parte de las políticas estatales desde hace varias décadas, si bien es evidente que en el periodo de Álvaro Uribe (2002-2010) es cuando el fenómeno más se agudiza. Recientemente, la organización Human Rights Watch (2015) publicó el informe *El rol de los altos mandos en falsos positivos. Evidencias de responsabilidad de generales y coroneles del Ejército colombiano por ejecuciones de civiles*, donde se detalla la responsabilidad de militares de alto rango en las ejecuciones extrajudiciales; entre ellos, el actual comandante de las Fuerzas Armadas, general Juan Pablo Rodríguez Barragán. De igual forma, es necesario resaltar las diversas acciones contra la injusticia y el olvido emprendidas por las Madres de Soacha. Su trabajo constante y perseverante es ejemplo de la lucha cotidiana que deben enfrentar los familiares de las víctimas de los falsos positivos.

## La paz de los empresarios

Analicemos ahora el lugar que ocupa el sector empresarial en la construcción de la paz. En los países con altas tasas de violencia política, la empresa privada —sobre todo, la transnacional— ha sido considerada la “locomotora” que jalona el desarrollo económico y social. Se vende la perversa idea según la cual si les va bien a los empresarios, le va bien al país, y por eso, constantemente, se enaltecen las cifras sobre el crecimiento de sus ganancias.

No obstante lo anterior, si consideramos un poco más en profundidad las prácticas y las dinámicas que privilegian los empresarios, nos daremos cuenta de que sus actividades se orientan a la generación de excedentes y a la acumulación desaforada de capitales, sin importar que para ello requieran imponer prácticas laborales injustas y discriminatorias, aliarse con grupos paramilitares o, mucho menos, arrasar indiscriminadamente la naturaleza.

En ese sentido, es bueno recordar que durante el periodo 2006-2008 operó en el país el Tribunal Permanente de los Pueblos (TPP), donde fueron juzgadas y sentenciadas 37 empresas transnacionales, por violaciones a los derechos laborales, afectaciones al medio ambiente y vínculos con el paramilitarismo. Durante las sesiones del tribunal se aportaron numerosas pruebas y testimonios sobre los terribles efectos ambientales y sociales que ha generado la presencia de dichas transnacionales en los territorios.

Tabla 1. Transnacionales juzgadas y sentenciadas en el TPP<sup>5</sup>

Nombre	Sector
Coca Cola Nestlé Chiquita Brands	Transnacionales agroalimentarias

5. Ver: *Dictamen final del Tribunal Permanente de los Pueblos: Empresas Transnacionales y Derechos de los Pueblos en Colombia, 2006-2008.*

Nombre	Sector
Drummond Cemex, Holcim, Muriel Mining Corporation, Glencore-Xtrata, Anglo American, BHP Billington, Anglo Gold Ashanti, Keshada	Transnacionales mineras
Smurfit Kapa-Cartón de Colombia, Pizano S. A. y su filial Maderas del Darién, Urapalma S. A., Monsanto, Dyncorp, Multifruit S.A. filial de la Transnacional del Monte	Transnacionales que afectan la biodiversidad
Occidental Petroleum Corporation, British Petroleum, Repsol YPF	Transnacionales petroleras
Unión Fenosa, Endesa, Aguas de Barcelona, Telefónica, Canal Isabel II, Canal de Suez	Transnacionales de servicios públicos
Ecopetrol, Petrominerales, Gran Tierra Energy, Brisa S. A., Empresas Públicas de Medellín, B2 Gold-Cobre y Oro de Colombia S. A.	Transnacionales que afectan territorios de los pueblos indígenas

Así mismo, recientemente las comunidades organizadas llevaron a cabo un juicio ético y político contra el despojo en Colombia, y a raíz del cual fueron juzgadas varias transnacionales petroleras, mineras y de proyectos hidroeléctricos. El juicio contó con una etapa previa de preaudiencias regionales, en las que se documentaron las denuncias y se estructuraron las demandas, así como con una audiencia final donde, nuevamente, fueron evidenciadas las prácticas nocivas que realizan los grandes conglomerados económicos en contra de las comunidades y de la naturaleza<sup>6</sup>.

La iracunda reacción del sector ganadero y agroindustrial frente a la posibilidad de ser llamados al Tribunal de Justicia Especial para la Paz, a rendir cuentas sobre sus responsabilidades en el avivamiento de la guerra, es señal

6. Esta vez, las empresas juzgadas por “la violación grave, sistemática y a gran escala, de los Derechos Humanos de las clases populares en Colombia” fueron: Emgesa-ENEL, Anglo-gold Ashanty, Pacific Rubiales Energy Corp, Ecopetrol y Occidental Petroleum Corporation (OXY). Ver: *Cartilla del Juicio ético y político contra el despojo en Colombia* (2014).

de la preocupación que ronda a un buen grupo de empresarios, por el riesgo de que puedan quedar en evidencia cuáles han sido sus verdaderos intereses e intenciones respecto al conflicto armado.

Por lo expuesto, las objeciones, encabezadas, principalmente, por el presidente de Fedegan, José Félix Lafaurie, y, sorpresivamente, por el propio vicepresidente Vargas Lleras, se concentran en afirmar que el tribunal se constituyó para perseguir a los empresarios que fueron extorsionados y obligados a financiar a los grupos paramilitares y a quienes adquirieron tierras sin saber que habían sido despojadas violentamente; los llamados “propietarios de buena fe”. Además, rechazan contundentemente la posibilidad de que empresarios y militares sean juzgados en el mismo tribunal y al mismo nivel que las FARC-EP.

El tribunal debería ser para juzgarlos y no para que ellos ahora pretendan usarlo para socializar sus responsabilidades criminales involucrando a sectores de la sociedad que han sido víctimas de las FARC y a la Fuerza Pública que la defendió [...] lo que deja ver de forma clara las consecuencias que puede tener un sistema de justicia como el negociado con el grupo criminal de las FARC, antes de iniciar el proceso de versiones que los principales cabecillas darán para lograr la impunidad pactada. (Lafaurie, 2016).

Sin embargo, como lo hemos visto, hay suficientes pruebas para sostener que un buen número de empresas participaron directa o indirectamente en la dinamización y la agudización del conflicto armado; por ello, es fundamental que respondan ante la justicia esclareciendo sus responsabilidades y aportando verdad y garantías reales de reparación y no repetición.

Cabe aclarar que, no obstante, la mayoría del sector empresarial del país ha optado, más bien, por sacarle provecho al tema de la paz, pues está convencido de que si ya no hay guerrilleros en el monte, sus negocios van a rendir mucho más. Para dichos empresarios, la paz puede ser un negocio rentable si les ayuda a mejorar sus ventas y ampliar sus ganancias.

Por lo anterior, se han dado a la tarea de elaborar varias estrategias que les permitan convertir el discurso de la paz en una mercancía. Estrategias sustentadas en la lógica perversa del mercado, según la cual las víctimas, los desplazados, la pobreza, la miseria, la justicia y, por supuesto, la paz se convierten en productos que se compran y se venden en los supermercados de “lo social”.

La paz de estos empresarios es una “paz *light*” que se limita al estrecho mundo de la individualidad consumista. Una paz sometida a la futilidad de las redes sociales y a los dictámenes de la moda “pacifista”. Una paz pasiva y conformista que no supone cambios estructurales, sino la realización de pequeñas acciones aisladas y egoístas.

Por eso, los recursos exorbitantes que se proyecta invertir en el posconflicto despiertan el voraz apetito de muchos empresarios sociales, a quienes no les importa su aporte a la construcción de la paz, sino, más bien, el provecho que puedan sacarle al discurso de la paz.

Recordemos una nota periodística, redactada cuando recién se iniciaban las conversaciones en La Habana, para comprender mejor la actitud de estos empresarios:

#### **‘La Marca Paz’ en Colombia**

En el más completo sigilo, dos empresarios tomaron la batuta: Henry Éder y Luis Carlos Villegas.

El primero, pieza clave del Comité Empresarial del Valle del Cauca y heredero del ingenio azucarero Manuelita. Además, padre de Alejandro Éder, uno de los principales asesores del presidente Santos. Una carta segura para que los ‘cacaos’ de Colombia respaldaran la iniciativa presidencial. El segundo, presidente de la Asociación Nacional de Industriales (Andi) y permanente promotor de iniciativas de paz en otros gobiernos. Ellos dos, y otros empresarios, fueron líderes de la cruzada para que sus pares agregaran propuestas para sacar adelante el objetivo presidencial.

Y ya existe una idea concreta como punto de partida. “Así como hay una marca país para promover a Colombia como destino turístico o económico, hay que desarrollar una marca paz. Por decir algo, que si por ejemplo se vende una mochila indígena que tenga este sello, la gente que la compra en el país o en el exterior sepa que es una forma de contribuir a la pacificación de Colombia. El objetivo final es que todo el mundo se involucre en el proceso, desde la perspectiva de crecer económicamente aportando a la paz”. Una gestión con otros creativos componentes.

Se estudia, por ejemplo, la alternativa de adquirir tierras en aquellas regiones en las que habitualmente se mueve la guerrilla, para constituir empresas de producción agrícola o de manufacturas. La variabilidad de las propuestas es amplia, e incluso pasan por la minería, para superar la informalidad y la ilegalidad, y darle criterios empresariales. Es claro que en cualquiera de las fórmulas estudiadas se necesita dinero y algunos empresarios ya lo han dado. “Pero si la paz lo necesita, estamos dispuestos a aportar lo que se requiera. El propósito es sustituir las utilidades de la guerra”. (Arazola, 2012).

Después se conocieron más detalles de estos “creativos componentes”: la compra ilegal de baldíos en la altillanura colombiana, a través de una estrategia financiera, jurídica y política que permitía saltarse la ley: la constitución de las famosas Sociedades de Acciones Simplificadas (S.A.S.). Pero el asunto se complica, pues dichos baldíos se ubican en territorios de evidente control paramilitar, donde se desarrolló uno de los capítulos más sangrientos de nuestra última guerra; es decir, son tierras que fueron despojadas violentamente a los campesinos de la región y luego resultaron siendo propiedad de distinguidas sociedades de empresarios<sup>7</sup>.

---

7. Estos hechos fueron denunciados por los congresistas Jorge Enrique Robledo y Wilson Arias, del Polo Democrático Alternativo, en el Senado de la República. En el debate se presentaron cuantiosas pruebas sobre la responsabilidad en la apropiación de baldíos por parte de algunos conglomerados empresariales, entre los que se encuentran Riopaila Castilla S. A., Carguill y el grupo de Luis Carlos Sarmiento Angulo. Ver: *Las compras ilegales de tierras: un modelo de corrupción en la cúspide del poder*. Debate en la plenaria del Senado, 12 y 13 de agosto de 2013. También se puede consultar: *Supersociedades admite demanda para recuperar baldíos en Vichada*. En: [verdadabierta.com](http://verdadabierta.com). 24 de marzo de 2015.

Parece que el mayor negocio de la paz va a ser apropiarse de tierras para sembrar miles y miles de hectáreas de comida para animales y combustible para automóviles. La reciente Ley de Zonas de Interés de Desarrollo Rural y Económico (Zidres), una política decretada por el presidente Santos, a pesar de la férrea oposición de las organizaciones rurales, representa un espaldarazo del gobierno al proyecto de paz de los empresarios, sustentado en la agroindustria, el monocultivo y las alianzas productivas. Tan claro parece tenerlo Rafael Mejía, presidente de la Sociedad de Agricultores de Colombia:

Un paso muy importante para lograr este propósito es la implementación de la ya sancionada Ley Zidres, pues dota a los empresarios del agro, al pequeño, mediano y grande, de herramientas para invertir en Colombia y en el sector. La planeación es estratégica y dependerá del trabajo que se adelante con la UPRA, además estarían ubicadas en regiones que tienen vocación agrícola, pero no los recursos e incluso bienes públicos e infraestructura para aprovecharlas. (2016).

Para la sociedad de agricultores, el fin del conflicto armado es rentable únicamente si consiguen mejorar las condiciones para que la lógica mercantilista se imponga sin ninguna resistencia en todas las regiones del país. Recordemos: lo que buscan muchos empresarios con la paz es “sustituir las utilidades de la guerra”.

El ministro del posconflicto, el Dr. Rafael Pardo, ha sido insistente en ese papel que tendremos los empresarios del sector para la construcción de una paz estable y duradera. Sabemos que habrá unos incentivos para seguir dando oportunidades de trabajo, de asociatividad, acceso a bienes y servicios, en fin, a construir un campo con más oportunidades y posibilidades de desarrollo. Ya hay gremios y afiliados a la SAC que han adelantado un trabajo importante con desmovilizados de grupos al margen de la ley. Así mismo, empresas agroindustriales que han llegado a lugares muy afectados por la violencia y que aun así, toman el riesgo de invertir. Con esto, quiero decir que el papel de los empresarios no solo será importante en el posconflicto, sino que también lo ha sido durante el conflicto. Nuestro compromiso es total y es necesario que haya garantías e incentivos a la actividad. (Mejía, 2016).

## Los medios y la paz

Analicemos, finalmente, el papel de los medios de información masiva en la fabricación de los discursos sobre la paz. Para ello, es necesario preguntarnos por los intereses a los que responden los medios cuando realizan su labor informativa. En un país como Colombia, es fácil constatar que la prensa, la radio y la televisión pertenecen a un grupo reducido de familias, que las utilizan para fabricar una interpretación de la realidad ajustada a sus intereses políticos y económicos. Interpretación que es reproducida masivamente con la idea de controlar la llamada opinión pública, lo cual la convierte en una interpretación tergiversada y amañada que se fabrica al gusto de empresarios, políticos y militares.

Si observamos detenidamente uno de los tantos noticieros que se presentan a diario en cualquier canal de televisión, lograremos evidenciar cómo opera la fábrica mediática para construir mentiras que parezcan verdad:

El noticiero inicia con una noticia de última hora: enfrentamientos entre el ejército y la guerrilla dejan varios muertos. Aparece el comandante de la brigada del ejército informando el saldo de víctimas: “ocho héroes de la patria asesinados y cinco terroristas dados de baja”.

Inmediatamente después vienen las llamadas imágenes de “contexto”: De un lado fotografías de los “héroes de la patria” portando el uniforme del ejército y acompañados de su familia. Del otro lado, imágenes de cinco bolsas negras rodeadas por soldados que las fotografían morbosamente. ¿Quiénes eran? ¿Cómo murieron? ¿Qué pasará con sus cuerpos? No se sabe. No hay tiempo para investigarlo. Se dice cualquier cosa, lo que dicen los generales del ejército y la policía, lo que dice el ministro de defensa, lo que dice el presidente.

Luego se pasa a otra noticia sobre las víctimas de la guerra, donde se publicita una campaña de responsabilidad social de un banco que busca “visibilizar a las víctimas”. Para ello se muestran rostros de mujeres contando

escenas terroríficas de la guerra. Una mujer de ojos perdidos, narra su tragedia, de repente comienza el llanto y la cámara realiza un acercamiento. La imagen cambia y aparece una presentadora que mueve su cabeza e intenta poner su mejor cara de desaprobación, pero luego su rostro cambia fácilmente de expresión pues pasa a contarnos sobre el nuevo video de Shakira en YouTube.

Después, nuevamente publicidad, esta vez de Cementos Argos, uno de los conglomerados empresariales más grandes del país. Se habla del torneo de fútbol de salón que patrocina y de sus campañas de responsabilidad social. Lo que no se dice es que esta empresa está vinculada con procesos de despojo de tierras realizados por paramilitares en la región de los Montes de María. No pasa nada, dicen los directores del noticiero, si Argos paga la publicidad, hay que pasarla, así sea una empresa con antecedentes de ilegalidad y ejércitos privados.

Luego viene la sección deportiva, en donde las noticias sobre la selección son tema indiscutible. Todos los presentadores y presentadoras están uniformados con la camiseta del equipo colombiano que se vende por millares en todas las ciudades del país. Hay transmisiones en directo desde Barranquilla, entrevistas a los jugadores, a los fanáticos y por supuesto publicidad de los patrocinadores de la selección. Enseguida la farándula se toma el noticiero durante casi media hora y faltando tres minutos para terminar el noticiero, una nueva franja de publicidad donde siempre aparece gente “bonita”, “exitosa” y “feliz”. Al final nos quedamos como atontados creyendo que la verdadera realidad es la que sale de esa pantalla.

Es una experiencia confusa y pesada, pero si hacemos un análisis crítico de las noticias, se hará evidente cómo la información que reproducen los noticieros es parcializada y, en muchos casos, falsa, pues, mediante un acto repetitivo y predecible, los presentadores de noticias transfiguran la información y nos la arrojan a la cara, mezclada con deportes, farándula y publicidad por todos lados.

Dicha situación se agudiza cuando se pretende informar sobre la paz, pues, tradicionalmente, los medios de comunicación han hecho de la guerra su producto máspreciado. Los puntos en el *rating* que proporcionan el cubrimiento amarillista del conflicto armado, la presentación lastimera e indignante de las víctimas y sus tragedias, la glorificación constante de los miembros de la Fuerza Pública, la satanización y la estigmatización reiteradas de los insurgentes, y, en general, la exposición sensacionalista de la muerte, la miseria y la desgracia hacen muy difícil que los medios puedan ajustar sus políticas editoriales a los nuevos vientos de paz.

Debido a eso, la información que reproducen es descontextualizada y parcializada, pues privilegia las voces del gobierno, los uribistas, los empresarios y los militares, mientras desconocen y ocultan las voces de las comunidades, así como la de los sectores críticos y disidentes. Desde una falsa neutralidad, los medios nos dicen que informan sobre la paz incluyendo todos los puntos de vista, cuando lo que hacen realmente es polarizar e inducir a defender posiciones extremistas e intransigentes.

En los medios la lucha se da por imponer un relato de la hegemonía política (guerra vs. paz) y dominar el mercado de la opinión pública (Santos vs. Uribe). Sin embargo, el relato de los noticieros de televisión está lejos de pensar país, ganar la paz y contar el momento de la nación, ya que se concentra en la carroña diaria de los comunes. [...] Santos ganó el relato hegemónico de la política con el asunto de paz; todos estamos ya en ella. Pero en el mercado de la opinión pública pierden Santos y su paz, y ganan Uribe y sus odios. (Rincón, 2016).

Por ello, si queremos conocer lo que realmente está pasando en el país, debemos analizar críticamente la forma como los grandes medios informan sobre el conflicto armado y la construcción de paz. En estos tiempos de rumores de paz y de definiciones políticas, creemos necesario sumar esfuerzos para no dejar que los medios de comunicación masiva sigan pensando y decidiendo por nosotros.

## La paz de las comunidades organizadas

En todo el país resuenan las voces de cientos de comunidades urbanas y rurales que se cansaron del atropello, el abandono y el incumplimiento del gobierno; por eso marchan, protestan, denuncian, se toman carreteras, salen masivamente a las calles y se defienden con piedras y palos de la brutalidad del Esmad.

Pero las comunidades organizadas se han levantado desde siempre. Pensemos en el reciente paro cívico en el Chocó y en el paro nacional agrario de 2013, que se repitió en 2015, por los incumplimientos del gobierno. Pensemos en las movilizaciones de los transportadores, los mineros, los cafeteros, los paperos, los corteros de caña, los profesores y los estudiantes, que se han hecho sentir por todos los rincones del país. Pensemos en las mingas y en las acciones de resistencia del movimiento indígena, y en las iniciativas populares que buscan hacer frente a la acción arrasadora de los proyectos minero-energéticos en Santurbán, Cajamarca, El Timbo, Ituango, el Sur de Bolívar, Puerto Gaitán, Ibagué y un largo etcétera.

Las movilizaciones, las protestas y las denuncias públicas son claros ejemplos de cómo, a partir de acciones focalizadas y contextualizadas, las comunidades organizadas intentan resistir las continuas arremetidas de las élites políticas y empresariales que ponen en riesgo sus modos de vida y la permanencia en sus territorios.

Pero no solo resisten, no solo se defienden y se resguardan de la violencia sociopolítica que los ha perseguido cruelmente durante décadas: también se juntan por miles para proponer alternativas reales que posibiliten la construcción de paz en nuestro país:

Consideramos que no podrá construirse la paz sin el concurso de los sectores sociales populares que hemos padecido la guerra. Insistimos en que la salida al conflicto armado no le compete solamente al Gobierno

nacional y las insurgencias, pues los sectores populares también tenemos mucho que aportar en la construcción de paz. Si el cese del conflicto armado requiere de consolidar una sociedad democrática, es necesario empezar por democratizar la búsqueda de la paz. [...] Para nosotros y nosotras la paz tiene que ver con cambios estructurales, por ello nuestra agenda contiene un programa que persigue el fin del conflicto, la construcción de políticas que generen justicia social, la defensa de los territorios, las salidas a la crisis humanitaria, la democratización del régimen político y la riqueza, la lucha contra la impunidad y la plena garantía de los Derechos Humanos. (Declaración Final del Congreso para la Paz. Bogotá, abril de 2013).

De entrada, las comunidades organizadas nos alertan sobre los cambios estructurales necesarios para que se pueda hablar de paz; es decir, nos recuerdan que la paz no se decreta desde una mesa de negociaciones, sino que, más bien, es un proyecto sociocultural que solo es posible construir sobre unas condiciones reales de justicia social.

De igual forma, llaman nuestra atención sobre la necesidad de involucrar en el proceso de paz a todos los sectores sociales; especialmente, a los que más han tenido que padecer la catástrofe de la guerra. La paz, nos dicen, no es solo un asunto de gobierno e insurgencia, sino que supone la participación de toda la sociedad.

En tal sentido, las comunidades organizadas han ido trazando el camino hacia la generación de espacios de encuentro y unidad que habiliten diálogos y articulaciones frente a la participación decisiva en los asuntos que afectan sus vidas y sus territorios. Precisamente, ese es el camino que se viene transitando con el proceso de la “Cumbre, Agraria, Étnica y Popular”, pues este

[...] logró por primera vez en la historia de los movimientos sociales del país, construir un pliego unitario de las organizaciones campesinas, indígenas y afrocolombianas. El pliego unitario representa las exigencias políticas, económicas, sociales, ambientales, culturales y territoriales de comunidades históricamente marginadas y excluidas, es un

llamado de atención al gobierno nacional sobre la urgencia de atender estructuralmente a un mundo rural que reclama ser sujeto de derechos. [...] La unidad alcanzada hoy es también la unidad de acción, contamos ahora con una ruta de movilización social que haga exigibles y alcanzables los derechos negados. La Cumbre y sus propuestas son una apuesta definitiva por el logro de la paz. Una paz, que para ser estable y duradera requiere de ser construida desde abajo, con nosotros y nosotras, una paz socialmente incluyente, basada en la verdad, la justicia, la efectiva participación política y la vigencia plena de los Derechos Humanos en los campos de Colombia. (Declaración Política de la Cumbre Agraria, Étnica y Popular, 2014).

Como vemos, las comunidades han optado por la unión de fuerzas y la articulación de acciones en aras de reclamar una paz construida desde abajo, desde el barrio, la comuna y la vereda, de la mano de las personas y las organizaciones que se la juegan diariamente en la búsqueda de una sociedad donde sea posible vivir y ser en paz.

Si oteamos algunas de esas propuestas construidas desde abajo, seguramente evidenciaremos cómo la autonomía territorial y la economía propia y popular constituyen pilares estructurales que han de ser atendidos si es que realmente se quiere avanzar en la construcción de paz.

La Cumbre considera que mediante un ejercicio de soberanía, debemos ser los pueblos y las comunidades quienes ordenemos el territorio, definamos sus usos y las distintas maneras de habitarlo. Este ordenamiento territorial popular debe armonizar la conservación del medio ambiente con el aprovechamiento que de él hagan, las comunidades agrarias para su pervivencia. Nuestras propuestas territoriales exigen el respeto de las figuras colectivas de gobierno propio y la defensa de los territorios de las comunidades campesinas, indígenas y afrocolombianas.

La Cumbre propone un modelo económico que garantice la pervivencia de los pueblos a través del fortalecimiento de las economías campesinas, indígena, afrodescendientes y de los sectores populares. La autonomía territorial es un factor determinante en la construcción de una política económica y de producción de alimentos soberana. Para tal fin se debe derogar la normatividad que permite el monopolio transnacional sobre

las semillas y el conocimiento ancestral. El acceso a la riqueza minero-energética conlleva al respeto por los bienes de la madre tierra, su explotación debe ser una decisión consultada a las comunidades y desarrollada como ejercicio de soberanía nacional.

La reforma agraria integral sigue siendo para nosotros la solución estructural para los problemas de acceso a la tierra, formalización de la propiedad y desarrollo rural, con inversión social y políticas públicas. En este propósito es preciso detener el modelo extractivista que concentra la propiedad de la tierra, la entrega a empresas multinacionales, acaba con la economía campesina y destruye la vida. (Declaración política de la cumbre Agraria, Étnica y Popular, 2014).

Es claro que para las comunidades organizadas la construcción de la paz debe pasar, indiscutiblemente, por la transformación del modelo económico capitalista que actualmente se impone en los campos y las ciudades de Colombia. Supone poner en duda las políticas agrarias neoliberales y de libre comercio, construidas de espaldas al movimiento social y con el beneplácito de los grandes empresarios del agro. Supone combatir la “fiebre” minera del gobierno, que condena a cientos de poblaciones rurales y urbanas a la perversa lógica extractivista, la cual, a fin de cuentas, lo que hace es acorralarlas y marginalizarlas en sus propias tierras, cuando no las despoja violentamente obligándolas a desplazarse.

La paz supone condenar el apoyo irrestricto del gobierno a la transnacionalización agraria y el monocultivo extensivo, que deja por fuera las economías propias basadas en la solidaridad comunitaria, la diversidad de productos y el trabajo familiar. En fin, la construcción de la paz supone desarrollar una reforma rural integral que devuelva a las comunidades populares y étnicas la posibilidad de habitar y trabajar la tierra y los territorios con libertad y autonomía.

Estas exigencias no pueden sernos indiferentes, si tenemos en cuenta que los conflictos en torno a la propiedad, el acceso y el uso de la tierra y los territorios han estado hermanados históricamente con la confrontación

armada<sup>8</sup>. Por ello, mientras no se encuentren soluciones reales al problema agrario, mientras se mantenga la visión mezquina y despectiva del campo y los campesinos, quienes han tenido que padecer los fusiles y los bombardeos, las masacres y los desplazamientos, va a ser muy difícil pensar en la construcción de un proyecto de paz en el país.

De igual forma, no hay que perder de vista que a lo largo de esta dolorosa guerra las comunidades se han visto obligadas a organizarse bajo condiciones de señalamiento, persecución y asesinato, promovidas desde grupos armados ilegales, élites económicas y políticas y gobiernos corruptos y mafiosos. A las comunidades las han amenazado, las han silenciado, las han matado y las han masacrado. Han tenido que enfrentarse a las retroexcavadoras, las motosierras y las órdenes judiciales.

En repetidas ocasiones, a estas comunidades las han sacado violentamente de su tierra obligándolas a sacrificar sus vidas, sus proyectos, sus formas de organizarse y de vivir en comunidad. Han sido confinadas a las orillas de las carreteras y las ciudades, pues en los campos las cercas han encarcelado la tierra, que ya no es para trabajarla y habitarla, sino para criar vacas, plantar millares de cultivos idénticos y desgarrarla en busca de piedras y combustibles. Les han arrebatado sus territorios de río, montaña y selva, y así las han condenado a las periferias, los tugurios, la miseria y el olvido.

Pero, a pesar de toda esa tragedia, las comunidades han decidido asumir la difícil tarea de organizarse, resistir, recordar y denunciar las miles de víctimas que ha dejado esta guerra sempiterna. Se han negado a callar, a olvidar a sus muertos, a desaparecer. Su lucha constante y esperanzadora les ha permitido abofetear la imposición de un presente donde no tienen lugar. Por eso,

---

8. Es ya común entre los investigadores del conflicto armado y político en el país reconocer la relevancia de los conflictos agrarios en su origen y su desarrollo. En sus informes para la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, Alfredo Molano (2015) y Darío Fajardo (2015) nos presentan un detallado análisis histórico de las relaciones entre conflicto armado y disputa por la tierra.

argumentan acérrimamente que la justicia, las libertades políticas y la vida digna deben complementar los pilares sobre los cuales se pueda cimentar una verdadera cultura de paz.

Para el pueblo colombiano es imperativo conocer la verdad, complementarla con mecanismos de justicia y reparación; la memoria histórica es un aporte importante para avanzar hacia la no repetición. Las garantías políticas incluyen la no criminalización y judicialización de la protesta social, el desmonte del fuero penal militar. Se debe permitir la participación amplia, efectiva y con carácter decisorio en las instancias de planeación y definición de las políticas de producción agropecuaria y de desarrollo rural, teniendo en cuenta las propuestas construidas por las comunidades de manera autónoma. Los pueblos tenemos derecho a la vida digna y a que se nos garanticen las condiciones materiales necesarias. (Declaración política de la cumbre Agraria, Étnica y Popular, 2014).

Como vemos, desde hace mucho tiempo las comunidades organizadas generan y dinamizan acciones que ponen en discusión los terribles efectos de la guerra, las razones del conflicto armado y, por supuesto, posibles caminos que nos ayuden a salir del atolladero social y político en el que nos han dejado más de 50 años de confrontación armada. Por eso, son las comunidades, que han tenido que padecer la guerra y le han hecho frente desde sus inicios, las que deberían tener la palabra definitiva sobre la paz:

La solución política al conflicto social y armado sigue siendo un anhelo de la sociedad en la búsqueda de la paz con justicia social, por esa razón es fundamental y urgente, que se inicie un proceso de diálogo con las insurgencias del ELN y el EPL. Respaldamos los diálogos de La Habana entre el gobierno y las FARC. Resaltamos el papel que debemos jugar las organizaciones y procesos como movimiento social con voz propia. Los diálogos regionales son una herramienta importante para avanzar en la construcción de la agenda social y política por la paz. La Cumbre Agraria asume el impulso a un gran movimiento social que trabaje por la paz como condiciones de vida y exija garantías para la participación de la sociedad. [...]. El camino hacia la paz, requiere, mientras tanto, de un decidido y vigoroso movimiento social por la paz, al cual convocamos a todos los sectores políticos y sociales del país. La paz incluyente no se construye con “acuerdos de élites y corbatas” que desconocen a

los de poncho, a los de ruana, a los de azadón y machete, a los sujetos políticos y sociales del campo y sus propuestas. (Declaración política de la cumbre Agraria, Étnica y Popular, 2014).

## Palabras finales

No quisiera terminar estas reflexiones sin antes aventurar algunas conclusiones, luego de haber escuchado los diferentes discursos sobre la paz. Para comenzar, reconoceremos que la paz se halla estrechamente relacionada con otro concepto al que pretende contraponerse: hablamos de la violencia.

Por lo anterior, para comprender qué significa la paz primero es necesario clarificar a qué nos referimos cuando hablamos de violencia. ¿Qué tipo de violencia? ¿Ejercida por quién? ¿Ejercida contra quién? ¿Por qué razones? ¿Con qué intereses? (Galtung, 1985).

Es importante reconocer que la paz no se alcanza únicamente con la solución del conflicto armado. No basta con que los ejércitos bajen sus armas y se consiga el cese al fuego definitivo. El fin de la guerra es una condición indispensable y deseable, pero no suficiente, para alcanzar la paz.

Quienes conciben la paz únicamente como ausencia de guerra se limitan a una visión pasiva y facilista, pues creen que la violencia se acabará garantizando que finalice el conflicto armado; desconocen, entonces, que existen condiciones estructurales y culturales que alimentan las prácticas violentas e impiden la construcción de la paz.

La paz es un proceso que se va construyendo en la interacción histórica de los actores sociales y políticos, pues no es algo que se da de una vez y para siempre, o que se logra con un documento de “acuerdo para el fin del conflicto”, como dicen por ahí, sino que supone la transformación de las condiciones desfavorables que limitan el libre desarrollo de la experiencia vital de dichos actores.

La construcción de la paz no es un problema únicamente de los grupos alzados en armas y los gobiernos: es un asunto que nos involucra a todos, como sujetos políticos e históricos. La construcción de la paz implica asumir nuestra responsabilidad histórica, para no dejarnos llevar por la comodidad de no actuar en este mundo y en esta parte de la historia que nos correspondió vivir.

Por eso, una cosa es asumir el discurso “*light*” de la paz, y otra, bien distinta, generar alternativas reales y contextualizadas para enfrentar las diferentes condiciones de injusticia en las que viven muchas comunidades. Una cosa es ponerse una camiseta blanca con algún mensaje alusivo a la paz para desfilar en eventos sociales o académicos, y otra, resistir diariamente las arremetidas de violencia que sufren las comunidades sitiadas por el conflicto armado y el abandono estatal. Una cosa es asumir la paz como una bandera política que se ondea cada vez que se acercan las elecciones, y otra, muy distinta, asumir coherentemente que la paz es una acción constante, colectiva y transformadora.

Asumir en serio las anteriores afirmaciones supone analizar todas las dimensiones de la construcción de la paz, y no solo el asunto bélico. Es necesario, entonces, preguntarnos por el actual modelo económico, basado únicamente en la competencia y el individualismo; indagar sobre los usos y los abusos que hacemos de los recursos naturales; cuestionar las prácticas discriminatorias por razones de clase, de género y de etnia, y revisar los efectos psicosociales que ha dejado la guerra.

La construcción de la paz implica, entonces, preguntarse por todas las condiciones que posibilitan la justicia social: se trata de que no nos asesinen ni nos discriminen por lo que pensamos, por lo que decimos o por lo que somos. Se trata de que el origen social, la capacidad económica o las prácticas culturales no nos condenen a ocupar un lugar subsidiario en las relaciones sociales. Se trata de que el mercado no siga siendo la justificación del arrasamiento y la explotación del ser humano y la naturaleza.

Se trata de que tengamos sistemas educativos autónomos y acordes con las necesidades y los contextos. Se trata de que podamos realizar un trabajo digno, donde nuestras capacidades físicas, intelectuales y emocionales sean reconocidas y fomentadas. Se trata de que curarnos de las enfermedades no sea una experiencia enfermiza, inhumana e indignante. Se trata de que tengamos un techo adecuado y confortable donde poder resguardarnos. Se trata de que podamos acceder críticamente a la tecnología y a la información que va construyendo la sociedad.

Por otro lado, si se quiere realmente avanzar en un proceso que contribuya a la construcción de la paz, no podemos olvidar lo que nos han dejado 50 años de guerra. Hoy, en el país, la situación de violencia y guerra, de injusticia y discriminación, es lamentable. La mitad de la población es pobre, la concentración de la tierra y las plantaciones extensivas son la base del modelo agrario. Los proyectos minero-energéticos arrasan ríos, valles y montañas.

Las violaciones a los Derechos Humanos, las masacres, el asesinato de líderes sociales, la persecución política y la intimidación oficial se mantienen, y en algunas regiones se agudizan.

Todo lo anterior nos ubica, nuevamente, en el contexto del largo conflicto armado que ha padecido nuestro país. Un conflicto armado en el que, a fuerza de represión y de coerción, nos han ido involucrando a todos. Un conflicto armado que se renueva constantemente, gracias a la mutación de sus efectos en germen de nuevos procesos de violencia.

Estamos, de nuevo, frente a la pregunta fundamental: ¿Cómo construir la paz si las condiciones socioeconómicas contra las que lucha la insurgencia no han cambiado, sino que, por el contrario, se han agudizado? Si algo es claro, es que la respuesta a dicha pregunta debe pasar por reconocer que la confrontación armada, por donde quiera que se le mire, afecta significativamente la vida de quienes padecen a diario esas condiciones socioeconómicas. La guerra deja muertos, y la realidad es que en este país la mayoría

de muertos han sido de las comunidades sociales y populares, quienes no llevan un fusil encima.

Sin embargo, también es claro que si no se consigue algún cambio real con los acuerdos para la paz, si se mantienen el incumplimiento y la arrogancia del gobierno, la exclusión y la miseria, la represión y la violencia, el arrasamiento y la injusticia, seguramente muchas y muchos tomarán de nuevo las armas y seguiremos ahogándonos en este río de guerra, olvido y dolor.

## Referencias

- Arrazola, M. (2012, 13 de octubre). La marca paz en Colombia. *El Espectador*. Recuperado de: <http://www.elspectador.com/noticias/nacional/marca-paz-colombia-articulo-381024>
- Ayala, P. (Dir.). (2015). *Un asunto de Tierras* [Documental]. Colombia y Chile: Pathos Audiovisuales y Alter Cine.
- Banco de Datos de Derechos Humanos y Violencia Política (2011). *Colombia Deuda con la Humanidad: 23 años de falsos positivos*. Recuperado de: [http://www.nocheyniebla.org/files/u1/casotipo/deuda2/DEUDA2\\_web.pdf](http://www.nocheyniebla.org/files/u1/casotipo/deuda2/DEUDA2_web.pdf)
- Fajardo, D. (2015). *Estudio sobre los orígenes del conflicto social armado, razones para su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad*. En: Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. Recuperado de: <https://www.mesadeconversaciones.com.co/comunicados/informe-comisio%CC%81n-histo%CC%81rica-del-conflicto-y-sus-vi%CC%81ctimas-la-habana-febrero-de-2015>
- Fundación Forjando Futuros (2016). *Análisis de 1.500 sentencias. La restitución no avanza*. Recuperado de: [http://forjandofuturos.org/documentos/publicacion-restitucion-de-tierras-no-avanzas\\_1500-sentencias\\_abril-2016-fundacion-forjando-futuros-version-web.pdf](http://forjandofuturos.org/documentos/publicacion-restitucion-de-tierras-no-avanzas_1500-sentencias_abril-2016-fundacion-forjando-futuros-version-web.pdf)

- Galtung, J. (1985). *Sobre la Paz*. Barcelona: Fontamara.
- Herrera, D. (2015). Ires y Venires, a un año más de la ley de víctimas. Recuperado de: <http://www.ipc.org.co/agenciadeprensa/index.php/2016/06/17/ires-y-venires-a-un-ano-mas-de-la-ley-de-victimas/>
- Human Rights Watch (2015). El rol de los altos mandos en falsos positivos. Evidencias de responsabilidad de generales y coroneles del Ejército colombiano por ejecuciones de civiles. Recuperado de: <https://www.hrw.org/es/report/2015/06/23/el-rol-de-los-altos-mandos-en-falsos-positivos/evidencias-de-responsabilidad-de>
- Lafaurie, J. (2016, 1 de septiembre). Fedegan ha venido advirtiendo sobre riesgos de justicia especial para la paz. *Contexto Ganadero*. Recuperado de: <http://www.contextoganadero.com/politica/fedegan-ha-venido-advirtiendo-sobre-riesgos-de-justicia-especial-para-la-paz>
- Márquez, I. (2016, 24 de agosto). Discurso en el cierre de las negociaciones entre las FARC-EP con el gobierno colombiano. La Habana, Cuba. Recuperado de: <https://www.pazfarc-ep.org/comunicadosfarcuba/item/3529-la-mas-hermosa-de-todas-las-batallas.html>
- Medina, C. (1996). *ELN Una historia contada a dos voces: Entrevista con 'el Cura' Manuel Pérez y Nicolás Rodríguez Bautista, 'Gabino'*. Bogotá: Rodrigo Quito Editores.
- Medina, C. (2010) *FARC-EP y ELN. Una historia política comparada. 1958-2006*. Tesis Doctoral. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Mejía, R. (2016, septiembre). Hay campo para todos. *Semana*. Recuperado de: <http://www.semana.com/economia/articulo/rafael-mejia-se-retira-de-la-presidencia-de-la-sociedad-de-agricultores-de-colombia-sac/494046>
- Molano, A. (1989). *Siguiendo el corte. Relatos de guerras y tierras*. Bogotá: Punto de Lectura.
- Molano, A. (2006). *Trochas y fusiles*. Bogotá: Punto de Lectura.

- Molano, A. (2013, 12 de mayo). *Las Farc dicen que no fueron a la Habana a entregar las armas*. Entrevista a la delegación de las FARC-EP. *El Espectador*. Recuperado de: <http://www.elespectador.com/noticias/paz/farc-dicen-no-fueron-habana-entregar-armas-articulo-421673>
- Molano, A. (2015). Fragmentos de la historia del conflicto armado (1920-2010) En: *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. Recuperado de: <https://www.mesadeconversaciones.com.co/comunicados/informe-comisio%C-C%81n-histo%CC%81rica-del-conflicto-y-sus-vi%CC%81ctimas-la-habana-febrero-de-2015>
- Rincón, O. (2016, 5 de junio). La paz como relato. *El Tiempo*. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16612422>
- Salazar, S. (2016). Santos echa “tierrita” a sus regulares resultados. Recuperado de: <http://colombiacheck.com/chequeos/santos-echa-tierrita-a-sus-malos-resultados.html>
- Santos, J. (2012, 18 de marzo). Discurso Consejo de seguridad. Arauca. Recuperado de: [www.presidencia.gov.co](http://www.presidencia.gov.co)
- Santos, J. (2016, 24 de agosto). Discurso presidencial tras el anuncio del cierre de las negociaciones con las FARC-EP. Recuperado de: <http://es.presidencia.gov.co/discursos/160824-Alocucion-del-Presidente-Juan-Manuel-Santos-sobre-el-Acuerdo-Final-con-las-Farc>
- Supersociedades admite demanda para recuperar baldíos en Vichada (2015, 24 de marzo). *verdadabierta.com*. Recuperado de: <http://www.verdadabierta.com/lucha-por-la-tierra/5678-supersociedades-admite-demanda-para-recuperar-baldios-en-vichada>
- Tribunal Permanente de los Pueblos (2008). Dictamen final del Tribunal Permanente de los Pueblos: Empresas Transnacionales y Derechos de los Pueblos en Colombia, 2006-2008. Recuperado de: <http://www.cedib.org/bp/B3/documento6.pdf>

## Documentos y pronunciamientos

*Acuerdo de diálogos para la paz en Colombia entre el gobierno nacional y el Ejército de Liberación Nacional.* Caracas, Venezuela. Marzo de 2016. Recuperado de: <https://www.eln-voce.com/index.php/dialogos-de-paz/agenda-de-paz/607-acuerdo-de-dialogos-para-la-paz-de-colombia-entre-el-gobierno-nacional-y-el-ejercito-de-liberacion-nacional>

*Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera.* La Habana, 24 de agosto de 2016. Recuperado de: <https://www.mesadeconversaciones.com.co/sites/default/files/acuerdo-final-1473286288.pdf>

*Cartilla del Juicio ético y político contra el despojo en Colombia (2014).* Recuperado de: <http://juicioe.redcolombia.org/wp-content/uploads/2015/02/cartilla.pdf>

*Comunicado Secretariado Mayor Central de las FARC-EP.* 26 de febrero de 2012. Montañas de Colombia. Recuperado de: <http://resistencia-colombia.org/movimiento-fariano/farc-ep/comunicados/447-comunicado-publico-sobre-retenciones-y-prisioneros>

*Declaración final del Congreso para la Paz.* Bogotá, 22 de abril de 2013. Recuperado de: <http://www.congresodelospueblos.org/ejes-y-sectores-vida/paz/item/264-declaracion-final-del-congreso-para-la-paz.html>

*Declaración Política de la Cumbre Agraria, Étnica y Popular. Sembrando dignidad, labrando esperanza y cosechando país.* Bogotá, marzo de 2014. Recuperado de: <http://congresodelospueblos.org/ser-con-otros-vida/cumbre-agraria/item/49-declaracion-politica-cumbre-agraria-sembrando-dignidad-labrando-esperanza-y-cosechando-pais.html>



# Somos movimiento social en la academia y academia en el movimiento social<sup>1</sup>

**Camilo Jiménez Camargo**

No se trata solamente de una recuperación de la tradición de la universidad humanista occidental y de su conservación. Esta tradición ha sido socavada por la imposición de los criterios de formación del capital humano. Tenemos que recuperarla, pero creemos que eso sólo es posible como una dimensión de la cultura de la responsabilidad. La universidad tiene una función especial por el hecho de que una cultura no se puede desarrollar si no está acompañada de pensamientos profundos que hasta hoy han tenido su lugar más destacado en las universidades.

**Franz Hinkelammert**

Extiendo un saludo de sincera y profunda estima a todas y todos, estudiantes y profesores en este año que comienza. Voy a hacer algunas anotaciones, incipientes e incompletas, que quieren aportar a la comprensión de la coyuntura y sus tendencias en el contexto de las universidades públicas, y de nuestra licenciatura en particular. Sé que debo ser breve, por el tiempo que tenemos hoy. También sé que voy a decir cosas que apuntan más a leer la realidad de la casa en contexto antes que referirme a otros ejes y dimensiones del análisis que serían igualmente necesarios. Me abstendré de meterme en temas que, seguramente, en otros escenarios se podrán tocar.

- 
1. Escribí este texto en enero de 2012 y lo leí en mi condición de coordinador del programa curricular ante todas y todos cuando empezábamos año, terminando las clases que no pudieron dictarse en el segundo semestre de 2011. En 2017 cuando se cumple una década de que la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos haya empezado a vivir en la Universidad Pedagógica Nacional, me parece que es un documento, inédito y abierto al debate, puesto que me parece útil para recordar un momento crucial y que contiene unas reflexiones aún vigentes. Por eso lo propongo para que fuera incluido en este volumen.

Parto de la convicción pedagógica y política, profunda y esencial para la educación popular, sobre lo necesario que es hacer permanentemente lecturas críticas de la realidad, lo cual significa, en buena medida, leerme y aprender a nosotras y nosotros mismos en contextos que son diversos y cambiantes. Mi invitación es que al volver en este año 2012 a terminar el semestre anterior centremos nuestros esfuerzos en esta lectura de la realidad. De esta manera, el proceso de reflexión (autoevaluación y proyección) sobre la licenciatura no estará opuesto ni distante de lo que hacemos y nos sucede realmente. Y así mismo, lograremos dedicar este tiempo a la formación y la proyección académicas que requieren el momento concreto de la licenciatura y el movimiento.

Reparemos en que los tiempos institucionales son ficciones, poderosas ficciones que convertimos en leyes a las que amarramos los cuerpos, y que, finalmente, son ejercicios de poder. Es imposible dar hoy el beso que no di ayer, aunque sea a la misma persona. Si hoy te doy un abrazo, el abrazo de hoy es *el* (ese único) abrazo, no es el abrazo de ayer. El tiempo humanamente significativo no es aquel en el cual la institucionalidad me dice dónde debo estar y qué debo estar haciendo, sino el que uno se gasta viviendo, dándole un determinado sentido. Es experiencia vital.

En buena medida, liberarse, humanamente hablando, es gastarse uno su tiempo en lo que quiere hacer. En el sentido liberador, que es siempre un sentido de responsabilidad, estoy hablando de que el tiempo de la lucha y el tiempo de la formación sean elecciones vitales, conscientes y efectivas de los sujetos, que no se dicotomizan ni se polarizan, sino que constituyen realmente nuestra praxis. Creo que en lograr esto reside, fundamentalmente, la gestación de una academia revolucionaria.

Una vez, en este mismo salón, escuchando al maestro Eduardo Umaña Mendoza, un compañero le preguntó impetuosamente algo así como: “cuáles deberían ser las tareas de los estudiantes en la coyuntura histórica para derrotar al imperialismo [...]”. Y Eduardo le contestó: “Mire, compañero: usted me

pregunta que ¿cuál es la tarea de los estudiantes? Pues es claro que la tarea de los estudiantes es estudiar. La tarea de los estudiantes dentro de la lucha es estudiar, porque si no dejan de ser estudiantes”.

Esta anécdota es hoy significativa cuando vemos que la educación bancaria y ritualista creó una lógica consumista y alienante que funge como identidad estudiantil. En esa lógica, el estudiante es un cliente insatisfecho y es estudiante mientras tenga un contrato comercial de compra de servicios educativos. En las normas de la UPN se dice que es estudiante quien tiene matrícula vigente con la universidad. Quiero decir con eso que vivimos una cultura antiacadémica inducida por la propia academia, y ello es una parte fundamental para tener en cuenta si queremos cuestionar las políticas educativas mercantilistas. Por esta razón, entre otras, me parece fundamental que dediquemos este tiempo a estudiar, y que no quede por fuera dar continuidad a la lucha; es decir, un tiempo profundamente académico. Es otra lógica muy diferente de aquella que llevó al escritor caleño Andrés Caicedo a sentenciar: “Odio las malditas horas de estudio por sacar una buena nota”.

La Licenciatura de Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos fue uno de los tres programas de la UPN que desde un primer momento participó, no solo declarativamente, en el paro estudiantil y en la asamblea permanente de profesores. Cuando la MANE (Mesa Amplia Nacional Estudiantil), que se había constituido en marzo, definió empezar el paro universitario nacional en respuesta a la radicación del Proyecto de Ley 112 el 10 de octubre en el Congreso<sup>2</sup> por parte del gobierno nacional, el estudio, debate y movilización en torno al *programa mínimo* de la MANE ya había empezado entre amplios sectores de estudiantes, trabajadores y el sindicato de profesores (ASPU UPN)<sup>3</sup>.

---

2. El encabezado del proyecto de ley decía: “por la cual se organiza el sistema de educación superior y se regula la prestación del servicio público de la educación superior”.

3. Hay que recordar, además, que las y los profesores de la Lecedh nos sostuvimos en Asamblea Pedagógica aún después del 10 de noviembre de 2011, cuando el gobierno nacional, forzado por las contundentes movilizaciones, retiró el proyecto de ley. En nuestra

Todas y todos sabemos aquí que sustantivos como “La universidad”, “La licenciatura”, “Los estudiantes” o “Los profesores” designan universales concretos, y estos tienen por virtud que agrupan y generalizan, y al hacerlo abstraen particularidades importantes y excepciones a la regla. No obstante, el hecho concreto es que participamos de unos episodios significativos en la lucha social como comunidad académica organizada y sujeto colectivo diverso, mediante procedimientos de reflexión y toma de decisiones propias de una democracia de base. De hecho, ante las medidas arbitrarias que se impusieron al final del semestre, la licenciatura se declaró en desobediencia pedagógica.

Liderados por la MANE, como forma visible nacional de organización estudiantil, se agitó un *programa mínimo* de lucha, que se focalizó en la oposición radical al proyecto de ley del gobierno, ante la caducidad histórica de la Ley 30 de 1992, y que convocó a la construcción, con soberanía directa popular, de una Ley de Educación Superior basada en una concepción de derechos, y no en un burdo mercantilismo educativo; un *programa mínimo* que se extiende a la necesidad de construir desde las bases un nuevo país. Con estas banderas, que hemos defendido intensamente, la licenciatura no puede extraviarse en la coyuntura, y no debe pasar como si nada ante dicho acontecimiento, en el que participamos decididamente, aun en el caso de que se hayan expresado también, de manera tan clara entre nosotros, las tensiones contra la misma MANE.

Entre los resultados de esta presencia política de los estudiantes universitarios colombianos, se destaca que las movilizaciones obligaron al gobierno a retirar el proyecto de ley y que muchos otros sectores sociales se sintieron alentados por el ímpetu estudiantil. La reivindicación de la educación como derecho humano interpretó el sentimiento de la sociedad en su conjunto. El malestar universitario irrumpió en la vida nacional como un problema social, y los estudiantes ganaron un cuarto de hora de buena opinión

---

universidad los profesores mal llamados ocasionales y catedráticos, la inmensa mayoría fueron desvinculados arbitrariamente a mitad de noviembre.

pública tras décadas de estigmatización y criminalización. Los maestros universitarios, a la zaga de sus estudiantes, empezamos a darnos cuenta de que nosotros tampoco somos ciudadanos. En suma, se ha dejado constancia de que existe en las universidades del país una necesidad radical de ciudadanías reales y efectivas.

No obstante, el retiro del proyecto de ley por parte del gobierno es, simultáneamente, una conquista y un síntoma de pérdida que nos obliga a conceptualizar la diferencia que existe entre una *movilización social* y un *movimiento social*, aunque ambos sean formas de presencia política popular, como diría Helio Gallardo. Si lo popular designa a las personas y los sectores sociales tornados en vulnerables o empobrecidos por las prácticas sistémicas de dominación, y, sobretodo, a las luchas que estos emprenden para liberarse y emanciparse, constituyéndose en sujetos sociales e históricos, a través de procesos de resistencia, de transformación y forjamiento de su propio poder, entonces es necesario estudiar el despliegue de la lucha, así como sus alcances en una determinada correlación de fuerzas, para poder proyectar esas luchas.

Para nuestro caso, es importante diferenciar el despliegue de la lucha como evento de movilización y como proceso de constitución de movimiento social en un contexto de contraofensiva del régimen político. La movilización expresa un nivel de organización y visibiliza identidades sociales a partir de objetivos específicos. Lo que distingue a un movimiento social de la movilización es la continuidad de su lucha: se caracteriza porque no se agota en una coyuntura. En palabras de Gallardo:

La expresión “*continuidad de lucha*” comprende también las quietudes o silencios aparentes del movimiento social, su incidencia cultural o *persistencia en la memoria* y sensibilidad *populares*, aunque hoy ese movimiento no esté bloqueando las calles, marchando, ocupando terrenos o sosteniendo una huelga. (2006, p.122; cursivas originales).

Pero, así mismo, como hay que diferenciarlas hay que correlacionarlas dinámicamente, pues son formas de presencia política que tienen el potencial

de retroalimentarse mutuamente. En una movilización puede concurrir parte de un movimiento social o muchos de ellos, y, al mismo tiempo, los movimientos sociales pueden jalonar eventos de movilización para conquistar objetivos precisos en una coyuntura específica, y fortalecerse cultural y organizativamente con visión de futuro y crecimiento.

Pienso que los mencionados elementos pueden ser un marco útil para pensar nuestra realidad en estos momentos. Lo importante del esfuerzo por constituirnos en sujetos sociales y políticos es crecer en conciencia y en formación. Es crecer en intensidad o profundidad, y hacerlo implica construcción de conocimiento. Para eso es indispensable estudiar. Si bien la movilización enseña, sus enseñanzas jamás podrán clarificarse, fructificarse ni potenciarse si no nos detenemos a leerlas y a comprenderlas. Una movilización es un texto que hay que leer críticamente. Recordemos, a propósito, las palabras de Freire:

Estudiar seriamente un texto es estudiar el estudio de quien estudiando lo escribió. Es percibir el condicionamiento histórico-sociológico del conocimiento. Es buscar las relaciones entre el contenido en estudio y otras dimensiones afines del conocimiento. Estudiar es una forma de reinventar, de recrear, de reescribir, tarea de sujeto y no de objeto. De esta manera, no es posible, para quien estudia en esa perspectiva, alienarse con el texto, renunciando así a su actitud crítica frente a él. La actitud crítica en el estudio es la misma que hay que adoptar frente al mundo, la realidad, la existencia. Una actitud de adentramiento con la cual se va alcanzando la razón de ser de los hechos cada vez más lúcidamente. (2004,p. 49).

El movimiento social, por su parte, somos nosotros mismos puestos en condición de lucha y de despliegue histórico. Una construcción del sí mismo, individual y colectiva, que es un nosotros abierto y necesitado de comunicación y articulación con otros sujetos populares. En palabras de Gallardo,

Consiste en aprender a leer estratégicamente las (sus) raíces y en darse las formas orgánicas y el referente utópico eficaces para los combates del periodo. En este compromiso o movimiento práctico-teórico se gesta

tanto un *poder local*, una práctica que determina espacios en los que se puede ejercer como *sujeto*, como una necesidad de articulación con otras instancias de combate popular... Es decir, de buscar cada vez más *mayores niveles de articulación* sin perder raíces (otros movimientos, diferentes versiones del movimiento, sindicatos, federaciones campesinas, organizaciones político-militares, partidos). (2006, p.128).

Con esta perspectiva, los convoco a culminar el segundo periodo académico de 2011, asistiendo comprometidamente a clases, apoyando las orientaciones y las estrategias definidas con tal fin; y todo ello, sin descuidar las tareas de reflexión, organización y movilización del movimiento universitario ni de los movimientos y las organizaciones populares en este nuevo año. De manera especial, hago un llamado a hacer todos los esfuerzos por lograr que la universidad permanezca abierta. ¿A quién o a quiénes les beneficiaría realmente que el semestre no se pudiera terminar, y que la universidad fuera sometida, por ejemplo, a un cierre? En ese sentido, hago un reconocimiento público a los profesores ocasionales y catedráticos de la licenciatura, que son prácticamente todos, y quienes, pese a estar siendo tan ilegítimamente violentados en sus derechos y teniendo suficientes argumentos para no haber aceptado formas de vinculación tan indignantes, lo hicieron, en un acto de compromiso ético, político y pedagógico con la licenciatura.

No debemos olvidar que nuestro énfasis es la educación en Derechos Humanos, y que esta empieza por el testimonio. Y si este, a su vez, manifiesta cuando, al menos, soy capaz de luchar por los propios derechos, ese acto, en sí mismo, se ofrece como *testimonio pedagógico* cuando expresa una voluntad política y una postura intelectual si se trata de una lucha en la que se está pensando en muchos más que en sí mismo, y si se lucha con un sentido de construcción de un nosotros y nosotros cada vez más incluyente. Es decir, con sentido de comunidad y con conciencia de clase para sí.

Para eso, debemos fortalecer integralmente los procesos de estudio, reflexión e investigación, sin descuidar los procesos de movilización y organización. En el semestre que culminó, el vínculo indisoluble que requieren tales

dimensiones quedó muy cuestionado. Carecemos de una cultura de estudio colectivo y de autoformación en función del pensamiento crítico auténticamente liberador. La inmensa mayoría de nuestros estudiantes mantienen formas de entender la academia supremamente escucleras y alienadas. En general, nos hallamos determinados por la dicotomía academia-política, la cual se expresa de diferentes maneras entre todos nosotros.

La movilización que fue contundente por su magnitud e intensidad y por sus formas muy creativas de expresión, ya se encuentra debilitada. Pero, ¿y de los procesos de organización por la base qué decir? Creo que allí está uno de los principales retos hacia delante. La organización real y concreta no se improvisa, y es indispensable, para que se pueda afirmar que existe una presencia popular, una subjetividad y una cultura políticas emancipadoras. No estoy hablando de cualquier ONG, ni de cualquier grupito de ocasión ni de alguna capillita partidista. No. La organización popular de base con espiritualidad emancipatoria es una característica fundamental y un propósito de la educación popular comunitaria en Derechos Humanos. Por eso, creo que a dicho reto debemos darle suficiente importancia.

Fijémonos cómo, a pesar de esta debilidad, las movilizaciones del semestre pasado no se habrían podido dar, simplemente, como un hecho de opinión. Las que las posibilitaron fueron las organizaciones sociales, culturales y políticas de base de los estudiantes realmente comprometidos, las que vienen de atrás, las que están en sus antecedentes y en su conducción. Pero, evidentemente, es un proceso organizativo incipiente, raquítico, disperso, con deficiencias de formación grandísimas, con altas dosis de sectarismos y politicismos, y con gremialismos que dicotomizan. Por eso, insisto, debemos tomarnos el asunto en serio, tanto los estudiantes como los profesores. Yo, simplemente, advertiría que este asunto es un problema de fondo en la formación de los profesionales y de los ciudadanos que queremos ser, y debe tener un peso específico en nuestras discusiones sobre las prácticas pedagógicas investigativas que estamos perfilando.

En una conferencia en Villavicencio, el 21 de agosto de 1965, Camilo Torres Restrepo expresó algo que resulta ahora de una gran vigencia:

Es necesario que nosotros lleguemos a la organización. Es mucho más agradable hacer una reunión con muy bonitas palabras, con muy bonitos discursos. Es muy agradable también reunirnos aquí en comunidad, para ver a un padrecito sin sotana, algo que puede llamar la atención. Todo eso es transitorio, todo eso pasa, lo único fundamental es la organización de la clase popular. La organización desde la base, y por eso he planteado como principal consigna -antes que cualquier cosa electoral, antes de cualquier organización por encima de comités- la organización de diez en diez, o de cinco en cinco en todas las veredas colombianas, en todos los barrios, en todas las fábricas, en todos los colegios y universidades, en cada manzana, en cada rincón de Colombia con objetivos concretos y unitarios. (Fundación Procultura, 1998, p. 127).

Creo, en suma, que este tema de la organización popular, ligado, por supuesto, a otros aspectos no menos importantes, tiene que ver con una afirmación que he hecho en esta coyuntura, que debe llenarse de sentido y contenido, y que, obviamente, quien debe comprometerse en primer lugar con ello debo ser yo mismo. En varios momentos afirmé: la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos se concibe como movimiento social en la academia y como academia en el movimiento social.

Ahora que estamos en un proceso de autoevaluación, de sistematización y de proyección, lo cual implica cambios en nuestra propuesta formativa, debemos tener en cuenta esto y la importancia que tiene la organización popular como mediación entre unos escenarios que, muchos consideran, deberían estar aislados: la academia y las luchas sociales.

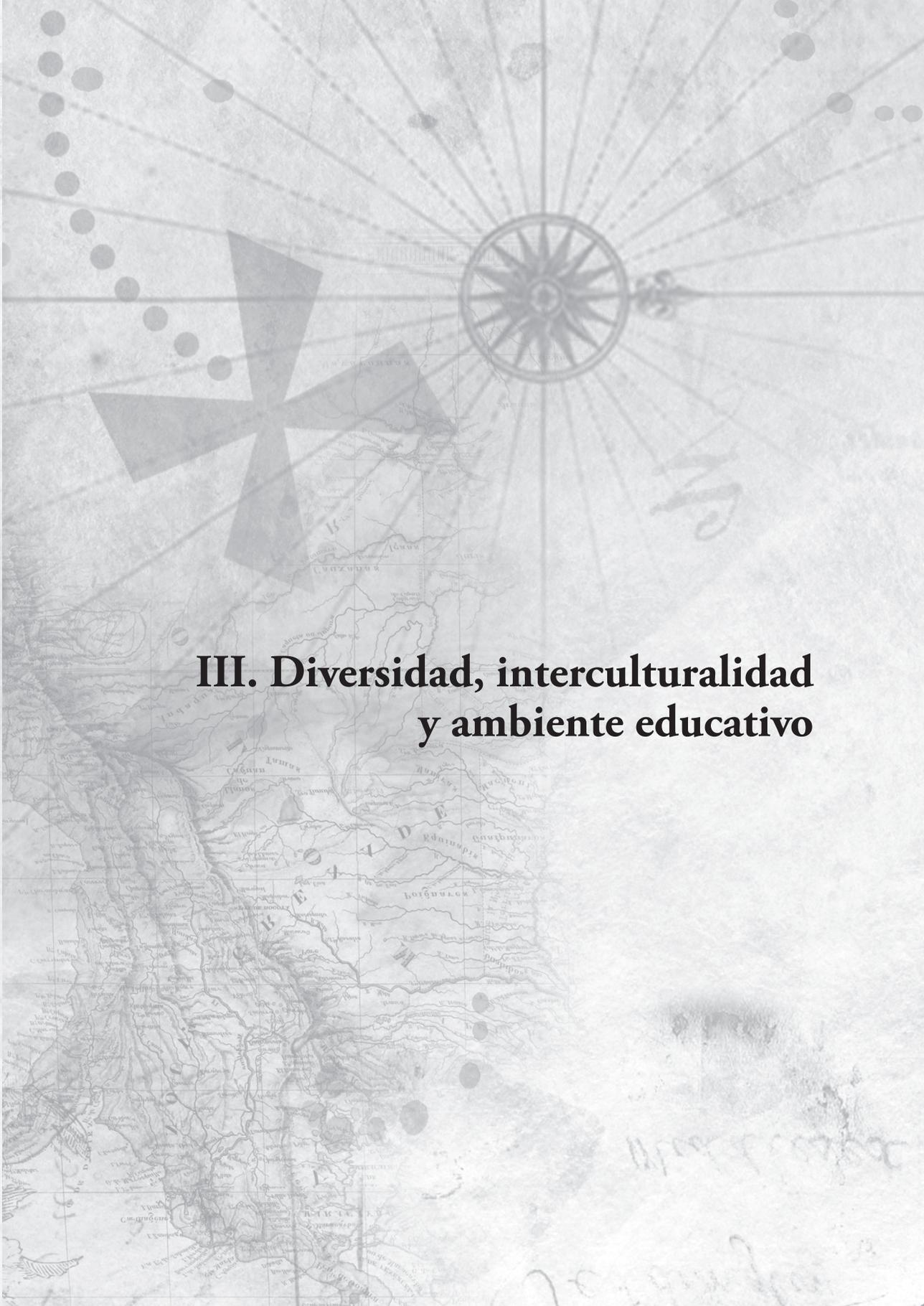
Solamente me queda expresarles mi gratitud por sus presencias cómplices y cariñosas, y también exigentes, que me retan cada día a ser mejor profesional y mejor gente. Me siento profundamente honrado de poder compartir con personas y colectivos de estudiantes, profesores, administrativos y trabajadores de la universidad estos aprendizajes, estos latidos, estas jornadas de lucha.

También expreso un gesto especial de gratitud y aprecio por la presencia y el apoyo permanente, comprometido y eficaz de Elicenia García. Me parece que lo puedo decir en nombre de todas y todos. Por último, manifiesto mi reconocimiento y mi gratitud a cada uno de los miembros del Consejo de Departamento que lidera Gabriel Benavides, porque en estas situaciones conflictivas en las cuales no siempre estamos de acuerdo en todo, hemos construido un ambiente capaz de escuchas y cuestionamientos profundos, siempre respetuoso de las personas y los procesos colectivos particulares y diversos, pero muy propositivo y dispuesto a la hora de encontrar caminos viables para la marcha del Departamento, a pesar de las imposiciones y las dicotomías.

Somos el hijo más pequeño en esta familia de programas académicos, pero, como en el cuento de Pulgarcito, tenemos las botas bien puestas, y por eso nos hemos convertido en una pulga molesta. Convoco a seguir *constru-oyendo-nos* con compromiso, respeto, solidaridad, esperanza, criticidad, fraternidad y alegría.

## Referencias

- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo Veintiuno Ediciones. México D.F.
- Fundación Procultura. (1988). *Camilo Torres Restrepo. Escritos. Tomo II — Su pensamiento político—*. Bogotá, Colombia.
- Gallardo, H. (2006). *Siglo XXI Producir un mundo*. San José de Costa Rica: Arlequín.



### **III. Diversidad, interculturalidad y ambiente educativo**



# Feminismos y perspectiva de género en diálogo con la educación comunitaria

Liliana Chaparro Cristancho

Sonia M. Torres Rincón

Desde esta mirada feminista comunitaria, reiteramos que no queremos dinero a cambio del daño causado a la Pachamama ni a las mujeres. Aceptar dineros será como una bomba de tiempo, significará que sigan explotando y pagando por la explotación. Queremos la restitución de derechos. Ya no se puede reparar el daño causado, pero se puede restituir los derechos de la Pachamama y para ello dismantelar el patriarcado con sus Estados, sus ejércitos, sus trasnacionales, su lógica jerárquica y toda la violencia que ello significa para las mujeres y la Pachamama. Tampoco aceptaremos que nos responsabilicen a las mujeres por la depredación, lo que tenemos ante nosotras y nosotros es una tarea comunitaria. O sea, de todas y todos.

## **Pronunciamiento del Feminismo Comunitario Latinoamericano<sup>1</sup>**

La reflexión y la producción intelectual del campo de la educación popular y de la educación comunitaria han orbitado en torno a muchos asuntos, de ejes de análisis ligados a la pedagogía, la cultura, la identidad, las relaciones con el Estado, las políticas públicas, las organizaciones sociales y las luchas políticas, entre otras; en particular, hay un campo en el cual emerge un eje de reflexión que ha logrado abrir puntos de convergencia y disidencia que a menudo resultan polémicos: este lo constituye el eje de la perspectiva de género, los análisis en torno a las mujeres, y, con más énfasis, el feminismo.

Este artículo se propone brindar un aporte que condensa algunos de los elementos más relevantes sobre tres asuntos considerables de la teoría de género y del feminismo en América Latina: por un lado, el desarrollo y la

---

1. Pronunciamiento realizado durante la Conferencia de los Pueblos sobre Cambio Climático. Recuperado de: <http://mujerescreandocomunidad.blogspot.com>

complejización de la categoría de género, los elementos de su desarrollo y sus apropiaciones; por otra, algunos asuntos epistémicos que suponen relaciones y preguntas desde un lugar de enunciación académico universitario y por último, un panorama importante de los aportes del feminismo popular en América Latina.

## **Desarrollo y complejización de la categoría analítica de género**

Una primera alusión a la categoría de género debe llevarnos a su origen en el interior de las teorías feministas. De acuerdo con algunas autoras, la teoría de género permite explicar desde lo sociocultural la diferencia hombre-mujer. Celia Amorós (1995) plantea que la noción de género surge a partir de la idea de que lo *emenino* y lo *masculino* no son hechos naturales o biológicos, sino construcciones de orden cultural.

Joan Scott nos ayuda a complementar la noción, en la medida en que enfatiza que el género significa o alude al conocimiento de la diferencia sexual (Lamas, 2001). Ese conocimiento no solo implica relaciones de poder, sino que se presenta siempre como relativo, en tanto las lógicas de poder varían de acuerdo a contextos y condiciones socio-culturales. Esto lleva a plantear que en tanto el conocimiento es una forma de ordenar el mundo, el género sería la organización de tipo social de la diferencia sexual.

Los estudios de género permiten, entonces, evidenciar la variabilidad cultural- histórica existente entre prácticas y sistemas de representación que configuran la diferencia entre mujeres y hombres.

Las relaciones de dominación basadas en el género se deben explicar dentro del marco de los estudios de género, lo que se ha venido conociendo como la *teoría de género*, pues la correspondencia entre orden biológico y orden cultural no es sostenible, y dicho campo de reflexión ha permitido ahondar en esas inconsistencias no resueltas del todo por las reflexiones producidas en otros ámbitos disciplinares.

La pregunta que surge en este punto es si la diferencia biológica entre hombre y mujer, H-M, permite entender de manera suficiente las diferencias. De ahí la pertinencia de lo social-cultural.

A lo largo de la historia, la diferencia “anatómica” ha definido un orden social y político que ha generado desigualdades entre los sexos. Estas desigualdades, basadas en un ordenamiento aparentemente natural, han sido las que han propiciado el debate, y sobre las que, desde múltiples reflexiones feministas de todas las corrientes, se ha logrado poner el cuestión el argumento determinista de la construcción biológica de la diferencia sexual.

Como construcción cultural, el género debe ser objeto de estudio presente en los distintos campos de las ciencias sociales y humanas. De ahí que el género constituya un ámbito teórico-académico crítico que ofrezca posibilidades para comprender las relaciones de orden social-cultural inscritas dentro del marco de comprensión de lo socio-educativo y lo pedagógico.

Es necesario entender a profundidad los antecedentes que la noción de género, en tanto categoría que alude a un orden social, permite ampliar, ya que el horizonte de los análisis y las comprensiones que se dan del fenómeno social, pues el género implica no cualquier tipo de orden, sino, específicamente, un ordenamiento relativo a las diferencias de tipo sexual. Es así como una primera forma de entender el género como categoría de análisis parte de una diferenciación producida por una base “biológica”, que, a su vez, implicaría una clasificación anatómica de los sexos, basada en la tenencia o la ausencia de pene o de vulva, pero en la que, además, y en relación con dicha distinción biológica, se identificarían solo dos sistemas u organismos vivos que comprenderían dicha clasificación: femenino-masculino, esto es, hombre-mujer. Este primer orden clasificatorio que permitiría entender los órdenes primarios de socialización entre humanos rápidamente se vio limitado, en tanto la lógica binaria que lo sustentaba no daba cuenta de otras formas de expresión de lo biológico; menos aún, de las formas de relacionamiento social o de aparición de identidades fuera del ordenamiento genérico hombre-mujer. Pero este cuestionamiento a dicha formulación del género, tal como se planteo, es

más bien reciente; el primer debate lo sitúan las teóricas feministas durante los años setenta del siglo XX, y se centra en el cuestionamiento, por un lado, de la lógica binaria que sostiene el “argumento biológico” (hombre en contra posición a la mujer, femenino en contra posición a lo masculino, macho en contra posición de hembra...) y, por otro, en el esencialismo derivado de pensar en identidades fijas; particularmente, en el caso del sujeto mujer (sujeto objetivizado y pasivo frente a su correlato, el varón masculino), construido en oposición al varón, y tan problemático para las diferentes versiones del feminismo<sup>2</sup>.

En relación con el debate académico por la significación de la categoría género, habría dos críticas que atender: una, la que cuestiona su equivalencia con todo lo referente a la noción y la idea de mujer, y la otra, que lo desmarcaría del feminismo, despojándolo de su intencionalidad política. Esta última crítica es más agenciada por autoras como Joan Scott (en Lamas, 2001). La primera crítica tiene que ver con un uso extendido de la categoría en alusión a todos los problemas y los asuntos relacionados con la mujer o las mujeres, dejando a un lado las otras connotaciones sociales que tiene esta, así como la tímida injerencia de la categoría de análisis en asuntos referidos a la masculinidad, y, por tanto, a los varones. La segunda crítica constituye un cuestionamiento al hecho de entender los asuntos de género como un brazo académico que se despolitiza en tanto se recrea en el contexto académico institucionalizado, y persigue cierto margen de “objetividad” y “neutralidad” frente a lo político; esta ficción academicista de la categoría constituye un error, no solo porque no evidencia los antecedentes de la carga social y política que lo constituye, sino porque la descarga como categoría de todo el fundamento y el

- 
2. Los problemas que identificamos como tales frente a la crítica feminista de la construcción de la subjetividad femenina y por tanto de la identificación del sujeto mujer como un agente de la lucha feminista, han pasado justamente por cuestionar, por un lado, la singularidad de ese sujeto que en consecuencia es asociado a un sujeto blanco, occidental y heterosexual, por otro, en tanto producto de construcción patriarcal y androcéntrico, artificio de la producción prototípica de agente social e histórico occidentalizado, cuando no, inexistente.

raigambre crítico que la sostienen. Si en algo interesante contribuye la categoría género al análisis, es, justamente, al evidenciar las relaciones de poder en las construcciones y las relaciones sociales que se dan entre los seres humanos en el mundo; por tanto, entender, por un lado, la arbitrariedad de la construcción social de la diferencia sexual, y, por otro, cuestionar el esencialismo de las posiciones binarias del género, es un aporte en su proceso de definición de la categoría que la complejiza y la hace más interesante para las ciencias sociales y humanas, así como para otros campos del conocimiento.

El giro que sucede en relación con la conceptualización de género, como categoría analítica y que produce, por un lado, el giro lingüístico y, por otro, los trabajos desde el psicoanálisis, abre un espectro mucho más simbólico para la conceptualización y la definición del género. La estructuración psíquica y la lingüística permiten explicar cómo se traduce en la cotidianidad de los seres humanos el mandato de este particular ordenamiento basado en la diferencia sexual; sin embargo, el devenir psíquico es mucho más complejo cuando se trata de hacer lectura de la diferencia sexual. Por ello, Marta Lamas (2001) propone aceptar que las explicaciones en ese sentido no necesariamente van ligadas a un tipo de entendimiento social de lo mismo: el ordenamiento psíquico, normalmente, condensa mayor peso simbólico, no siempre expresable o fácilmente entendible.

“¿Qué pasa con el referente al cuerpo, en concreto la diferencia anatómica, sobre la cual se arman las interpretaciones psíquicas y culturales?” (Lamas, 2001, p. 14). Lo que explica el psicoanálisis acá es cómo la diferencia sexual instala el deseo en torno a la construcción subjetiva tanto de la feminidad como de la masculinidad; este tipo de explicación permite entender el complejo entramado psíquico que opera cuando los sujetos o bien asumen el mandato cultural, o bien lo rechazan y disienten de él. Permite también entender este entramado, porque hablar de identidad sexual y de género no es hablar de lo mismo, y, por tanto, una cosa y otra no implican una correspondencia necesaria.

La posibilidad que brindan posturas sociológicas como la de Godelier y Bourdieu, y esto siguiendo a Lamas (2001), permite entender la dimensión material de la construcción del género, por un lado, frente al consumo cultural, y, en general, frente a cómo el consumo reproduce las diferencias de orden sexual; y por otro, cómo las relaciones materiales con el trabajo, con el capital, recrean cíclicamente las desigualdades, la subordinación de las mujeres y, en últimas, la dominación masculina.

En consonancia con Lamas (2001) y su exhaustivo trabajo sobre la categoría, es interesante rescatar el aporte tanto de Simone de Beauvoir como de Judith Butler para el desarrollo y la sofisticación de la comprensión del género como categoría, en tanto cuestionan la estaticidad o la determinación de las imposiciones de los órdenes y diferenciación a razón de lo sexual. Ambas autoras proponen un devenir no determinado ni esencial de la construcción identitaria generizada, la posibilidad de que los sujetos recreen y resignifiquen los órdenes culturales abriendo la alternativa a los condicionamientos y las determinaciones del sistema de género.

Estas perspectivas contemporáneas contribuyen de manera propositiva e innovadora a las diferentes conceptualizaciones sobre el género, sin perder la base de la crítica feminista, los cuestionamientos al carácter esencial y universal del ordenamiento identitario, la crítica a la heterosexualidad normativa y a las prácticas y los discursos sexistas que recrean desigualdades y exclusiones.

A estas perspectivas contemporáneas habría que sumar las iniciativas y las explicaciones propiciadas por el feminismo poscolonial y decolonial, y, desde estos marcos explicativos, reconocer la *colonialidad de género* como una forma de entender el género como la particular herencia de orden colonial, que conlleva estructuras como el patriarcado y el sexismo, y que marcan los cuerpos y las realidades de los sujetos racializados de maneras particulares (los cuerpos mestizos, negros, indígenas...) y tan distintos del referente europeo o anglosajón, blanco y burgués. Para hacer una lectura compleja y decolonial del género, propuestas como las de María Lugones,

Ochy Curiel, Yuderkis Espinoza Rita Segato, Breny Mendoza, Silvia Rivera, entre muchas otras autoras, nos permiten evidenciar las diferencias, las violencias y las particularidades de la inscripción al género antes y después de la Colonia, así como entender las imbricaciones de clase, raza, género y sexualidad que configuran las posiciones latinoamericanas, y desde nuestro lugar como cuerpos periferizados frente al asunto de género; entender cómo estas inscripciones permiten un análisis interseccional de la opresión y de la dinamización del ordenamiento social.

En últimas, dos aspectos son centrales en la reformulación del género como categoría analítica: lo que Ochy Curiel llama “homogenización y descontextualización” del género:

[...] género es una categoría importante para las ciencias sociales en tanto es una categoría analítica y política que evidencia las jerarquías entre los sexos en estructuras sociales más amplias, pero tiene límites, en tanto da por hecho que existen dos grupos: hombres y mujeres, diferentes pero complementados y los asume como grupos homogéneos y descontextualizados. (Curiel, 2012, p. 10).

Estos dos aspectos no solo incluyen la crítica al heterocentrismo y al binarismo de género que también cuestiona Lugones (2008), sino, también, la comprensión eurocéntrica que se ha hecho de este. Entender que las realidades coloniales de los cuerpos racializados en términos de género son producidas tras una ruptura con las formas prehispánicas de vivir las identidades y la sexualidad esto sugiere todo un campo de análisis desconocido, y, seguramente, muy prolífico para enriquecer el debate.

## **Prácticas, discursos y epistemologías de otro modo: la teoría feminista con perspectiva crítica en la academia latinoamericana**

Vale la pena retomar algunas preguntas que elabora Breny Mendoza (2014) en *La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo*

*latinoamericano*, donde la autora establece una serie de preguntas que es importante traer al caso para proponer el punto desde el cual podemos darle un abordaje diferente al tema del conocimiento y la academización de las prácticas políticas. Mendoza señala:

¿Cuán lejos llega el nuevo ‘conocimiento otro’ latinoamericano en su inclusión del pensamiento feminista y la cuestión del género? ¿Cómo se puede articular el feminismo y el género en esta nueva epistemología del sur (como le llama Boaventura de Sousa Santos a las nuevas teorías) de manera que el sufrimiento y los sueños de las mujeres se tomen en cuenta y sus conocimientos no queden soterrados como de costumbre? ¿Qué lugar ocupan las feministas latinoamericanas en el surgimiento y constitución de la epistemología del sur y cuál puede ser su aporte? (p. 91).

El propósito de retomar estas preguntas, además de poner en la mesa uno de los asuntos importantes relacionados con la articulación de la teoría y la práctica feministas nos ubica, necesariamente, en la pregunta por la academia latinoamericana. Agregaremos, entonces, a las preguntas de Mendoza una cuarta, para explorar este asunto: ¿Qué incidencias, determinaciones y problemas están asociados a la producción de un conocimiento feminista generado desde la estructura académica occidental, pero que se ubica en el sur global y latinoamericano?

Sabemos hoy, sin embargo, que la universidad enfrenta una serie de problemas, los cuales, como lo define Santos,

[...] se sintetizan en su desplazamiento desde un ethos público hacia otro más corporativo y privatizante, perfilado por las demandas de mercantilización de sus actividades académicas vis a vis la expansión de la “industria” educativa, la introducción de una racionalidad empresarial para evaluar su desempeño y la promoción de universidades privadas. (2007, p. 8).

Debemos, entonces, establecer los alcances de este tránsito que está viviendo la universidad latinoamericana y las implicaciones que ello tiene para las mujeres que desde la academia están planteando alternativas, cómo aparecen

sus saberes en tales escenarios mercantilizados, cómo se excluyen y qué elementos propositivos podríamos resaltar de los aportes de la teoría-praxis feminista ubicada en América Latina.

Iniciaremos por recobrar las preguntas de Mendoza, pero haciendo énfasis ya no en el análisis, como lo hace ella, del marco teórico en el que aparecen los aportes desde el feminismo; esto es, el análisis de lo que tanto Quijano como Dussel aportan para las epistemologías pensadas y agenciadas desde el sur: más bien, el énfasis será en los elementos teóricos que resalta ella, y que han venido aportando las feministas desde sus múltiples apuestas; quisiéramos ir planteando en articulación a algunas reflexiones y cuestionamientos ligados al lugar y a la problematización en torno a la universidad y la dimensión académica que ellos tienen.

El primero de los mencionados elementos teóricos es la *Colonialidad de género*, de María Lugones; en su texto *Colonialidad y Género. Hacia un feminismo descolonial* (2008), la autora propone ahondar en la categoría que desarrolla y estructura como colonialidad de género; con ella se propone complejizar la comprensión del sistema global capitalista y sus órdenes de poder, así como la comprensión que este hace del género, entendido, señala ella, como el acceso sexual a las mujeres. Para eso, da una serie de razones que se deben remontar también a la Colonia, a las dinámicas que han constituido el posicionamiento en la historia de las mujeres racializadas. Por ello, la autora propone la descolonización del género, en tanto tarea práxica que busca evidenciar las formas de dominio racial, colonial, capitalista y heterosexual que promovería las transformaciones sociales. En ese sentido, y articulando con lo que acá se sugiere, se quiere señalar cómo, epistémicamente, esta colonialidad de género tiene vínculos con lo que Lander (2000) desarrolla y formula como la *Colonialidad del saber*, pues supone la exclusión material de las mujeres racializadas del sistema y de la institucionalidad del conocimiento, y relega sus saberes, sus cosmovisiones y sus apuestas epistémicas a un espacio excluido de la legitimidad otorgada por la institucionalidad académica.

Entender la colonización de los sujetos que constituyen la historia de nuestra América, o Abya Yala<sup>3</sup>, desde su condición histórica, permite entender cómo, desde los distintos órdenes de poder, los sujetos colonizados se articulan y hacen comprensiones siempre más complejas con lo que los rodea; ello, justamente, por el proceso colonial, que los ubica, de manera fracturada o doble, frente a la realidad, situación que marca una constante histórica en la manera de entender el mundo. Es importante llegar a comprender cómo la exclusión colonial de hombres y mujeres racializados no solo los desclafica de la condición de humanidad, sino también implica su supresión del sistema de género mismo. El entendimiento de las formas de resistencia de estos sujetos, constituidos por lo que la autora llama un *locus fracturado*, supone no solo complejidad en esa comprensión de la realidad producida por la colonia, sino, también, la claridad política frente a las luchas generadas desde los lugares y los sujetos que se sitúan en dichos contextos: estas sugieren una suerte de ética de la coalición que deriva en un entendimiento estructural de esos fenómenos.

Si bien ese *locus* que fractura la comprensión de la realidad de los sujetos racializados en América Latina tiene unos alcances epistémicos, que no solo pasan por lo antes mencionado y relativo a la exclusión de sus conocimientos, saberes y cosmovisiones de lugares como la institucionalidad académica: además, la única manera de darles algún tipo de “inclusión” es ubicarlos como objeto de análisis para el enriquecimiento de un tipo de conocimiento académico que quiere enriquecer la comprensión antropológica, humana y jurídica de las condiciones y las realidades de las personas, las culturas, los saberes y los contextos racializados. En el caso colombiano, comprender también cómo aparecen históricamente como víctimas de la

---

3. Esta es la forma como en el trabajo *Tejiendo de otro modo: feminismos, epistemologías y apuestas decoloniales en Abya Yala* las feministas decoloniales han querido renombrar el territorio recobrando la forma de enunciación de la lengua del pueblo Kuna, adoptada también por otros pueblos, quienes, asumiendo una posición ideológica, renombran el territorio en contraposición a la forma dada a los territorios ocupados por los españoles y su denominación en castellano como *América*.

guerra, pero pocas veces, constituir a estos actores ya no como objetos pasivos de estudios, de políticas para “incluirlos” dentro del sistema, sino como actores válidos, como generadores de discursos, de apuestas y de modos de entender su realidad y la realidad en general.

Además de lo anterior, se podría hablar de cómo la colonialidad del saber, del poder y del género ha producido espacios institucionalizados para que las condiciones de los sujetos racializados no solo sean permanentemente excluidas desde una colonización epistémica, sino que, además, se vean obligados a reproducirla, con la excusa de integrarlos en un sistema de conocimiento y de mundo válido y necesario que sea conocido y legitimado.

Cuando yo traté de ingresar por primera vez a la escuela solamente la palabra escuela me causaba miedo. Escuela, pensaba en un profesor muy bravo, por la historia de los padres, que decían que en la escuela hay que hacer tales cosas porque de lo contrario lo castigan; a uno los padres le comentaban lo horrible que eran los profesores, y lo otro, era que al ir a la escuela, tenía que hablar el español y yo no sabía hablar el español; eso era lo que más me daba miedo. Cuando decían, vea voy a matricularlo el lunes y a partir de la otra semana tiene que ir a la escuela y que voy a comprar los cuadernos; yo sentía un miedo y casi no podía dormir, pero pues llegó ese tiempo y tuve que enfrentar las cosas y logré así medio aprender poco a poco el español. Testimonio de Pablo Emilio Secué. (Castillo y Triviño, 2006, p. 82).

Solo gracias a la gestión de los movimientos étnicos, para el caso colombiano, es como, a partir de la Constitución de 1991, se reconoce la necesidad de una educación que responda a las necesidades, las expectativas y los planes de vida de las poblaciones racializadas.

Se quiere resaltar acá cómo, no obstante estos procesos, que han otorgado ganancias relativas a los procesos propios de las comunidades, no es del todo preciso señalar que los obstáculos planteados por la objetivización de dichos actores dentro del entramado del conocimiento se traslada a lógicas del gobierno, en las que, a través del aparataje estadístico, se perpetúa esa condición. Es, por ende, interesante traer a colación, por ejemplo, el análisis de

Silvia Rivera, (2010) a propósito del caso boliviano, y quien señala en relación con el uso de elementos estadísticos para implantar intereses y efectos que, desde varias lecturas, podríamos señalar como coloniales: la autora llama la atención sobre la forma como desde el Estado se han venido diseñando las políticas públicas y el direccionamiento de los planes públicos en torno a aspectos como la educación, con una base estadística arbitraria, que, atada a comprensiones también arbitrarias de la condición étnica de la sociedad boliviana, llevan a proponer una política estatal que, a través de datos estadísticos, impide comprender la realidad pluriétnica del pueblo indígena, lo cual, a su vez, produce una idea letrada en la comunidad sobre la población indígena que es imprecisa (problemas metodológicos y de interpretación: invisibilización del bilingüismo, del migrante en contextos urbanos, desestimación de las poblaciones pequeñas); todo ello redundaría en diseños de políticas públicas monolingües que, claramente, contribuyen al etnocidio y al incremento de las desigualdades, y en medio de lo cual, las mujeres son las más excluidas entre los excluidos, las más ajenas al discurso del desarrollo.

Pero cuando esa mujer afro o indígena no tiene un grado de escolaridad alto, hay una mayor penalidad y se les paga menos. “Actitud que vendría a reforzar el argumento de la pereza que se les atribuye”, argumenta Aurora. O sea, con esa excusa se oculta la realidad de la exclusión y las pocas o casi nulas oportunidades de educación a las que tienen acceso. Y entre hombres y mujeres afro e indígenas, las mujeres de ambos grupos ganan menos, y de ellas, las indígenas reciben menos salario. Es decir, son las más excluidas de los excluidos. (El País, mayo 2014)<sup>4</sup>.

Valdría la pena preguntarse si parte de la causa de la persistencia de las barreras y las dificultades para concretar acciones que, de manera contundente, logren evidenciar la disminución de las *barreras invisibles*, y, por tanto, de las exclusiones, tiene que ver con el cruce permanente de dos factores: por un lado, la tendencia a basar las propuestas de acciones políticas en el discurso y el análisis estadístico, que se presenta siempre difuso e implica problemas

4. Profesora del Departamento de Estudios Sociales y directora del Centro de Estudios Afrodiaspóricos (CEAF), Universidad ICESI.

complejos para establecer criterios; pero, por otro, y en alusión a Colette Guillaumin (1992), las formas discursivas como el Estado pretende identificar la población de la cual hablamos. En últimas, lo que la autora se propone analizar desde la misma idea de diferencia:

[...] cualquiera sea el término usado para designar los grupos, la aprehensión ideológica sigue estableciendo grupos provistos de una “esencia” propia, productora de conductas y de cualidades específicas inscritas en la carne y la sangre, en resumen, de lo mismo que, a lo largo del siglo XIX y del nuestro, responde a la noción de “raza”. (p. 37).

Es pertinente, en este sentido, retomar a Silvia Rivera (2010), quien, desde la visibilización de los efectos —continuamente perversos— de las lógicas hegemónicas propiciadas por el discurso y el modelo estadístico y jurídico, resalta no solo los múltiples problemas que se derivan de ahí para la comprensión y la proyección de la realidad étnica en las políticas públicas bolivianas —por lo menos, las anteriores al presidente Evo Morales—, sino también, la preeminencia de los contextos letrados que muchas veces dividen a las mismas comunidades y, además, privilegian todo ese orden letrado de la realidad, superpuesto a las tradiciones y los modelos orales, que son, normalmente, la base de los contextos de los pueblos racializados en América Latina. Salir de esos marcos de sentido —significaciones que provee la tradición oral— implica implantar el modelo de colonización occidental epistémico para la comprensión del mundo.

En últimas, el análisis de lo que Angela Davis (1981) va a llamar matriz de dominación debe ser dimensionado, como, a su vez, señala Curiel (2007), desde diversos ámbitos; no es suficiente evidenciar los diferentes y complejos órdenes de poder colonial: también hay que hacerlo evidente en órdenes de pensamiento y producción teórica, espacios donde, de manera constante, se recrean dichos poderes. Esto se evidencia en la pobre referencia a las producciones feministas, y, sobre todo, a las producciones generadas en el sur global y por mujeres feministas racializadas o populares. Tal fenómeno se halla relacionado, en principio, con las ciencias sociales, pero se extiende

con más vehemencia a otros espacios académicos y teóricos, como en el caso de la educación misma.

Rescatar con múltiples perspectivas la experiencia comunitaria para el enriquecimiento de los saberes y las cosmovisiones de la realidad es un elemento fundamental, que, desde un modo de ver, debe ser potenciado por una apuesta epistémica feminista; sobre todo, en los escenarios latinoamericanos, en los cuales el trabajo comunitario y popular tiene tanta cabida;

[...] las concepciones, las valoraciones y las prácticas que portan las/os maestras/os en su ejercicio cotidiano de educar, enseñar, conocer y aprender, son parte central de este [...] un primer punto es el que refiere a que las/os maestras/os indígenas no son individualidades que emergen sino, más bien, expresiones personales de procesos colectivos y comunitarios, que marcan su doble condición identitaria: la de ser miembros de pueblos indígenas y ser maestras/os en esos pueblos. (Castillo y Triviño, 2006, p. 83).

Quisiéramos señalar que con esta perspectiva, la recuperación de elementos como la tradición oral, la diversidad lingüística y el manejo de la lengua, las experiencias comunitarias, las experiencias de los sujetos racializados y populares que viven y se desenvuelven en contextos educativos, pueden constituir un insumo importante para pensar con otra perspectiva no solo el feminismo latinoamericano, sino también, un proceso de recuperación de otro pensamiento, y, por tanto, de otras epistemologías.

Mi profesora era indígena, todavía sigue, es nativa pero enseñaba en español, casi no hablaba nasa yuwe, hablaba pero muy poco, tenía dificultad cuando los estudiantes hablábamos. Era muy brava, muy exigente, a los estudiantes que no hacían la tarea le jalaba las orejas, le daba reglazos; a mí nunca me castigó porque yo era un poquito obediente, me gustaba la escuela, por eso en un año aprendí a leer con la profesora... De la escuela me acuerdo que el primer día me enseñaron a hacer rayitas no más; que hablaban puro español, como en la casa hablaban nasa yuwe fue difícil entender el castellano (Bolívar). (Castillo y Triviño, 2006, p. 86).

Si bien en algunos lugares de Colombia, como el Cauca y La Sierra Nevada de Santa Marta, hay grupos que han logrado, tras innumerables luchas, esfuerzos y voluntades, hacerse agentes de sus propios modelos educativos, lo cierto es que existen también varios aún en los que, además de pasar por procesos educativos tradicionales, las comunidades se ven en la necesidad de asumir las prácticas y las determinaciones que los modelos tradicionales reproducen, y así se han instalado experiencias que, como señala Freire (2005), responden a una lógica bancaria de la educación, la cual homogeniza de manera indiscriminada prácticas y sujetos, educados para el mercado y para el consumo, e inserta en el modelo económico y los hace piñones de la producción. Esta situación ha llevado a dos tendencias, que señala Aníbal Quijano: por un lado, “reoriginalización cultural y otra[s] de represión contra ellas o de reabsorción de sus productos dentro del poder dominante en la sociedad” (Quijano, 1998); esta última, de la dependencia cultural, supone una jerarquización-exclusión de saberes, de conocimientos, lo que, por supuesto, sigue dejando por fuera los saberes y las prácticas del conocimiento ubicadas fuera del engranaje institucional y académico.

En ese movimiento, los saberes y las prácticas asociados a las mujeres sufren mayor exclusión y segregación; por tal motivo, es urgente un trabajo más profundo del feminismo, en el que se cuestionen paralelamente varios asuntos y se provean múltiples sentidos que no solo ayuden a la comprensión del problema del conocimiento, la academia y, en general, la educación, sino también, que permitan transformarlos. Mendoza señala: “Las feministas latinoamericanas que aparecen hoy en los debates masculinistas de la región y en la academia metropolitana como el ‘otro invisible’ tienen que reclamar sus derechos epistemológicos. También tendríamos que abocarnos al proyecto de la descolonización de la teoría” (Mendoza, 2010, p. 102).

Es propicio pensar la epistemología como derecho, porque hacerlo la sitúa en la realidad de las dinámicas del conocimiento en el mundo, lo cual afirma su no exclusión de los entramados de interés.

La academia está en deuda frente a esas voces y a esas necesidades; sobre todo, si se tiene en cuenta que, en vez de sumar a las estrategias alternativas para disminuir los esquemas de desigualdad y racismo, los sigue afirmando y constituyendo, nos referimos a la historia de la academia como estructura que reproduce esquemas occidentalizados y coloniales. De esta manera, resulta importante su deconstrucción, que, de manera concomitante, conlleve acciones en efecto afirmativas, conducentes a la eliminación de los obstáculos que construyen la otredad excluida y disímil; Sandra Harding (1991) señala al respecto: “Nosotras afirmamos que la acción afirmativa tiene un valor científico y epistemológico tan importante como el moral y el político” (p. 191, traducción autoras). Por eso, si el feminismo académico ha podido allanar el camino para las luchas políticas de las mujeres occidentales y blancas, más pertinente aún resulta hacerlo para el caso de las mujeres que no están definidas dentro del modelo hegemónico de mujer occidental, en tanto opta, de manera consecuente, por las bases políticas y éticas de las apuestas feministas.

Para ahondar en este asunto, es preciso hallar los rastros que permitan no solo evidenciar los sustratos ontológicos y epistémicos de las desigualdades raciales y de género, sino también, evidenciar las prácticas que las acompañan; incluso, en el contexto de la universidad misma.

## **Aportes del feminismo popular al campo académico de la educación comunitaria y popular**

Uno de los debates contemporáneos más interesantes sobre la relación entre política y academia lo ha agenciado el feminismo, que, a lo largo de las últimas décadas, viene ganando terreno como opción epistémica desde donde leer y actuar en el mundo. Por fortuna, la diversidad nos obliga hoy a hablar en plural y a nombrar los feminismos y su afianzamiento de apuestas emancipatorias en varios sentidos.

La emancipación que promueven los feminismos puede entenderse en, al menos, tres sentidos. Uno de estos toma como punto de partida el desarrollo de nuevos paradigmas de crítica social, lo cual lo convierte en una amenaza para cualquier pensamiento fundamentalista de orden político, religioso, académico, cultural, e, incluso, militar. Otro de los sentidos propende por la coherencia con una perspectiva de construcción histórica de la acción colectiva y de la práctica política transformadora; el tercero habla de la variedad de expresiones que se oxigenan una vez el feminismo gana su independencia de las aulas universitarias europeas y norteamericanas y se fortalece en la praxis del feminismo autónomo, latinoamericano, lésbico, indígena y popular, entre otros.

En concordancia con la crítica que se hace a la academia, por excluir voces disidentes que plantean alternativas frente a los esquemas hegemónicos de desigualdad, se plantea enseguida una reflexión sobre los diálogos que el feminismo popular agencia para agrietar las sólidas estructuras epistémicas occidentales, desde la diferenciación con la academia y la oenegización.

En el ámbito académico, cuenta la forma como se nombran las expresiones del feminismo, que buscan hacer explícitas diferenciaciones en concreto. Para el caso del feminismo popular, se rastrean dos escenarios claros de los cuales se busca tomar distancia: por una parte, las prácticas y los discursos producidos desde el mundo académico occidental y androcéntrico; por otra, la profesionalización o la especialización en actividades feministas.

Lela Melero dice: “Lo llamamos feminismo popular, porque queremos diferenciarnos de un feminismo de derecha, elitesco, blanco, europeo, académico; que ha tributado a la lucha de las mujeres, pero desde una acera en donde nosotras no nos reconocemos. Es popular, porque es desde la comunidad, desde los sectores más marginados, desde las mujeres negras, pobres, que cuestionan la opresión desde la opresión y no desde un aula. Un feminismo que construye identidad y reivindica lo popular, pero lo cuestiona también, porque no todo lo popular es bueno. Es un feminismo con una identidad crítica, y crítica de sí mismo

también”. [...] Yolanda Saldarriaga, también aporta al paisaje de este río: “Este feminismo popular, no se preocupa por crear categorías complicadas sino por hacer trabajo concreto en el territorio, y de aprender unas de las otras. Nos acompañamos de manera amorosa, afectiva. Desde la experiencia de educación popular, hemos venido creando la escuela de feminismo popular, un proceso organizativo que articula colectivos, organizaciones mixtas o de mujeres, de sexo-género diversidad, que pensamos que el feminismo que necesita el chavismo, el proceso revolucionario, es un feminismo del pueblo”. (Korol, 2015, s. p.).

El distanciamiento que hay entre academia y realidad no es exclusivo del feminismo, sino que termina siendo una constante en el desarrollo de las diferentes áreas de la ciencia social. Puede ser la sacralidad otorgada al conocimiento, su método, su pretensión de objetividad y validez, o, quizás, el euroanglocentrismo incapaz de reconocer que otras formas de saber son posibles por fuera de la matriz colonial de la relación saber-poder. Lo cierto es que las expresiones sociales buscan diferenciarse cada vez más de una práctica académica hegemónica propia de las universidades (como centro de producción de conocimiento occidental), mientras no se transforme el sentido instrumental que se hace de la realidad.

Otra diferenciación que se busca desde el apellido de lo “popular” tiene que ver con la distancia derivada por los procesos de oenegización de las organizaciones de mujeres feministas; algunas de ellas, especializadas en la consecución de recursos para trabajar con otras mujeres en sectores populares. Nuevamente, se cuestiona la instrumentalización de la realidad de las mujeres cuando se hacen concesiones políticas a cambio de los recursos de financiación nacional y de la cooperación internacional.

A lo largo de las últimas décadas, el calificativo de lo “popular” empezó a hacer carrera en los círculos de algunos grupos feministas y de mujeres, con el ánimo de establecer fronteras de diferenciación con otras prácticas políticas y académicas; algunas de ellas, provenientes del feminismo. Lo popular viene siendo asumido dentro de los análisis sin mucha complejización y desde

categorías socioeconómicas que excluyen la identificación de prácticas y cursos de factores culturales de la vida cotidiana.

Reducir lo popular a la ubicación o la pertenencia a una clase social en condiciones de exclusión poco nutre el debate frente a la posibilidad de creación de epistemes y de acciones contrahegemónicas que no solo problematicen la explotación socioeconómica, sino que cuestionen las reproducciones de la dominación política-cultural del patriarcado en contextos populares.

Vale decir que la emergencia de lo popular en los análisis de las ciencias sociales en la región se ubica a partir de la década de 1970, un periodo de transformaciones regionales, caracterizado por la permanente preocupación de alcanzar niveles de estabilidad y de gobernabilidad en el interior de los territorios, y de mejorar las condiciones de inserción al mercado internacional bajo el paradigma del desarrollo para superar la pobreza. Las dinámicas de la exclusión sociopolítica y desigualdad económica recreadas por las políticas de los gobiernos latinoamericanos, cada vez más supeditados a las definiciones de organismos multilaterales, derivaron, en algunos países, en procesos de lucha armada de organizaciones político-militares que pusieron en entredicho el monopolio de la fuerza, el control fiscal y el dominio territorial del Estado a lo largo y ancho del continente (Torres, 2010).

En ese contexto, vinculadas a movimientos sociales, entraron con fuerza las reivindicaciones de las feministas de la *Segunda Ola*, como se ha denominado a una serie de prácticas discursivas que permearon la esfera pública, con la mirada de *lo personal también es político*.

Esta consigna afectaba tanto a la actividad política como a la vida privada, y por ello para las feministas que se formaron entonces el feminismo fue a la vez un desafío político y una ética personal. Ya sea que eligiera el feminismo radical (de mujeres y solo para mujeres) o la doble militancia (en un partido parlamentario o extraparlamentario, como se llamaba entonces, y a la vez en grupos feministas). (García y Valdivieso, 2006, p. 42).

Se marca como central la irrupción del feminismo de la Segunda Ola, por cuanto potenció lo que se ha llamado la revolución de la subjetividad femenina; de ahí que las reivindicaciones derivadas fueron más allá de lo alcanzado en las luchas sufragistas de comienzos del siglo XX. En ese proceso, el feminismo latinoamericano permeó la academia, la política y la institucionalidad, y se dio su propio carácter orgánico. Derivado de los encuentros, los desencuentros y las rupturas, se reconoce, en específico, y como una opción política y organizativa, cierta corriente denominada *feminismo popular*, durante el decenio de 1980.

Para abordar este debate sobre lo popular, es preciso ubicar un elemento central que ayuda a comprender las resistencias presentes en la academia y la política latinoamericanas frente al feminismo. A diferencia de lo que ocurre en Estados Unidos o en Europa, en la región existe una clara diferenciación entre el movimiento social de mujeres y el movimiento feminista. Algunos argumentos explican que tal diferenciación —en ocasiones, dicotómica— responde a la diversidad de expresiones que se presentan, y que constituyen, a su vez, a sujetos políticos múltiples que se construyen en contextos discursivos diferentes.

Para la historiadora Lola Luna (2001), dichas diferencias en los agenciamientos de las mujeres responden a la pluralidad histórica de los movimientos, donde el género y la diferencia sexual operan en cada uno de ellos. Así, por ejemplo, ante la exclusión de las mujeres de los derechos ciudadanos por parte del liberalismo, se potenciaron los movimientos sufragistas; la desigualdad en la participación política permitió el resurgimiento del feminismo durante los años setenta del siglo XX; el desarrollismo favoreció la relación entre el Estado y las mujeres de sectores populares; las dictaduras y los conflictos armados hicieron visibles a las madres en la búsqueda de sus hijos desaparecidos y en contra de la guerra.

Las mujeres han organizado la pluralidad de sus reivindicaciones de acuerdo con la subordinación y la dominación de género, así como la reivindicación

de la igualdad y de las diferencias en relación con el género masculino (movimientos feministas), las reivindicaciones ligadas a las tareas asignadas en la división del trabajo por géneros (movimientos por la sobrevivencia), las luchas por la vida de los hijos y la denuncia de la inoperancia de las políticas de Derechos Humanos (movimientos de madres) (Luna, 1994).

Otra explicación que hace curso sobre la diferenciación entre movimiento feminista y movimiento social de mujeres en América Latina expresa que esta situación se debe, principalmente, a una especie de retaliación o señalamiento proveniente de sectores de la izquierda latinoamericana contra el feminismo, al considerarlo burgués y fragmentador de la lucha de clases. La pertenencia de algunas feministas a la clase media fue un indicador para invalidarlas, pues buena parte de la izquierda latinoamericana consideró que sus asuntos eran irrelevantes para la mayoría de mujeres de la región, e, incluso, que sus reivindicaciones hacían parte de las contradicciones del mundo desarrollado, y como tal, las situaciones de desigualdad denunciadas por las feministas no correspondían al contexto. Así mismo, tomó fuerza el argumento de que ese tipo de luchas de las mujeres solo se conseguiría a través del establecimiento del socialismo (Saporta, Navarro, Chuchryk y Álvarez, 1994).

Todos estuvieron de acuerdo con la noción prevalente de que las feministas latinoamericanas eran pequeños grupos de pequeño-burguesas desorientadas desconectadas de la realidad del continente, mujeres que irreflexiblemente habían adoptado una moda, al igual que otras lo habían hecho con los jeans o la minifalda, sin darse cuenta de que al hacerlo “le hacían el juego al imperialismo yanqui”. (Saporta *et al.*, 1994, pp. 69-70).

Claramente, existe la diferenciación entre movimiento feminista y movimiento social de mujeres; lo que preocupa es lo que de allí se deriva. Como producto de esta visión, en el debate político las feministas enfrentaron la valoración sobre la doble militancia de las mujeres que participaban de organizaciones feministas y de organizaciones sociales o sindicales y de partidos de izquierda. Pero no se trataba tan solo de la pertenencia a una o a las dos

instancias, sino que, de fondo, se hallaban las discusiones frente a lo estratégico y a las formas de la praxis política. Aunado a la crítica por la doble militancia, se situó el debate entre la institucionalización y la autonomía, que, igual, generó varias fracturas en el interior del movimiento social de mujeres y del movimiento feminista.

En el ámbito académico, el movimiento feminista en América Latina se fue consolidando, principalmente, con la participación de mujeres de clase media; la mayoría de ellas, universitarias provenientes de procesos políticos y organizativos, que respiraban la oxigenación de la izquierda y que cuestionaron enfáticamente los modelos tradicionales y el pretendido destino manifiesto para las mujeres.

Este amplio sector femenino, inspirado en la filosofía de la modernidad, reclamaba la universalidad y la igualdad como un estatus teórico que aseguraba a las mujeres como sujetos y les significaba el primer gran paso para neutralizar la diferencia sexual. Significaba un enorme progreso en sociedades donde la modernización inconclusa había marginado y/o dejado fuera enormes sectores de la población. (Vargas, 1994, p. 50).

Sin embargo, la univocidad y el desconocimiento de la diversidad de expresiones, producto de las propias dinámicas universitarias y hegemónicas, fueron ampliando la brecha entre la academia y la realidad social; en este caso, entre los aportes epistémicos y la praxis política feminista. En medio de esos debates políticos y académicos, se reproduce la lógica de poder-saber, que sitúa “lo popular” en el lugar de la exclusión.

De ahí la mirada sobre el feminismo popular como un “estilo de trabajo” realizado por feministas que durante la década de 1980 se vincularon a organizaciones no gubernamentales (ONG) —o las crearon—, para que ello les permitiera canalizar recursos de financiación internacional, buscando trabajar con aspectos de la sobrevivencia y la superación de la pobreza con mujeres de sectores populares, y ampliar, de paso, la base social del movimiento de mujeres (Lamas, 2001).

Sin embargo, como en todos los movimientos sociales, aparecieron las tensiones; en esta ocasión, representadas por la diferencia en cuanto a las demandas hechas. Temas como el aborto libre, el rechazo a la violencia y el respeto por la diversidad en la orientación sexual fueron exigencias que poco eco hallaron en las organizaciones populares. Las organizaciones feministas enfrentaron también su propia dificultad para reconocer la pluralidad de los liderazgos internos (Lamas, 2001, p. 105). Las alianzas se tejieron entonces en torno a otros hilos. En el caso brasileño, se documenta que la necesidad de establecer alianzas y ampliar la base social en contra de la dictadura motivó el trabajo de las feministas y los grupos de izquierda organizados junto a las mujeres de sectores populares en procesos educativos y de capacitación o de prestación de servicios (Lebon, 2013).

Quizás, uno de los elementos que se derivan de la concepción del feminismo popular como un estilo de trabajo es el tema del “empoderamiento”, que surgió, justamente, en el contexto del feminismo de la Segunda Ola buscando hacer coincidir lo práctico y lo estratégico en términos del discurso del desarrollo y de los enfoques de Mujeres en Desarrollo (MED) y Género en Desarrollo (GED) (León, 2000).

Si nos quedásemos solo con esta mirada instrumental, repetiríamos las lecturas hegemónicas que imposibilitan identificar la potencialidad de construcción de sujeto político desde ese lugar.

Desde otra orilla, se puede analizar el feminismo popular como dislocador de la tradición feminista en Latinoamérica, como la posibilidad que tienen las mujeres de sectores excluidos para validar las formas de acción y las demandas desde su cotidianidad y sus necesidades básicas. Y aquí retomamos a Silvia Rivera Cusicansqui, quien plantea que no se puede reducir el feminismo a un movimiento de la modernidad propia del patriarcado capitalista, y sostiene que en América “urge el reconocimiento de otras Modernidades que la de la esclavitud para los pueblos indígenas. Modernidades dadas, históricas, que fueron escenarios de estrategias contrainsurgentes, de

proyectos de emancipación y de ideas políticas propias” (Rivera, citada en Gargallo, 2012, p. 19).

En otras palabras, urge el estudio de las Modernidades que en América son herederas de civilizaciones campesinas, de naciones nómadas y de desarrollos urbanos y nacionales, que perviven y se recrean en la actualidad, aunque fueron avasalladas, incendiadas y casi destruidas durante la invasión y la colonización europeas del continente. Modernidades que han dado pie a formas de reorganización social como la comunidad y sus políticas de autosuficiencia que incluyen la producción agrícola y el comercio, sistemas de género marcados por la aceptación, el rechazo o la adaptación a la supremacía del hombre, diversas adaptaciones religiosas al propio sentir comunitario y organizaciones familiares vinculadas a sistemas de género no prehispánicos pero ya tradicionales, que fluctúan de la familia nuclear (un verdadero instrumento de privatización de las relaciones sociales) a la familia amplia y a la familia reconstruida. (Gargallo, 2012, p. 2).

Este, tal vez, sea el escenario más propicio para el diálogo del feminismo y el campo de la educación comunitaria y popular; es ahí donde se favorece la emergencia polifónica de caminos no hegemónicos para la construcción de conocimiento, de discursos y de prácticas emancipadores.

Por la vía de cuestionar los fundamentalismos, el feminismo popular tensiona la discusión dentro de la acción colectiva, con el posicionamiento que tiene la maternidad, por ejemplo, como constituyente de su identidad para insertarse en escenarios de participación política. Todo eso generó profundas críticas provenientes de la política y de la academia, por considerarla una postura subordinada frente al orden de dominación simbólica y cultural en el que se encuentran las mujeres, además de perder la capacidad de beligerancia contra el Estado, el cual, por su parte, vinculó y reconoció la ciudadanía femenina a partir del ejercicio de la maternidad.

Lola Luna (2001) plantea la necesidad de diferenciar maternidad y maternalismo. La primera, como el derecho a la libre opción que asiste a todas las mujeres, y que reivindica el feminismo; y el segundo, como

[...] una construcción de género, nuclear a la feminidad, establecida desde la diferencia sexual femenina, con un contenido de poder, opuesto al poder del padre, que ha dado la influencia a las mujeres históricamente, pero también las ha limitado, definiéndolas y reconociéndolas por su capacidad de reproducción por encima de cualquier otra función social. (p. 67).

Esta es, quizás, la razón central por la que se ha establecido la diferencia entre feministas y movimientos de mujeres por la sobrevivencia, o movimiento de madres.

Pero en un contexto de amplias desigualdades de género como el de la región, justamente, “El maternalismo se convierte en resistencia, en arma defensiva, en poder y actúa en contra o a favor de las instituciones que lo han producido, cambiando significados de género como la obediencia y la sumisión por la rebelión y la contestación” (Luna, 2001, p. 78).

Muchos analistas consideraban que estas movilizaciones de mujeres ilustraban la quintaesencia del movimiento de mujeres y la esencia de la política femenina. Surgieron sobre la base de valores morales específicamente femeninos, atribuidos al posicionamiento social de las mujeres dentro de la división del trabajo y la experiencia primordial de la maternidad, o simplemente se las veía como un fruto de la biología femenina. Para algunas analistas, estos atributos situacionales y/o naturales de la feminidad producían una política que era más democrática, más altruista y con una disposición menos jerárquica en lo que se refería a formas de organización. Como lo expresó Jelin, las mujeres “hacían” política de manera diferente a los hombres. Mientras que la “política de los hombres” estaba definida por el interés propio, relaciones jerárquicas de poder y competitividad, la de las mujeres se orientaba a la familia o la comunidad y se basaba en valores democráticos y cooperativos. (Molineux, 2001, p. 25).

Al significar la relación mujeres-naturaleza de manera diferente de como lo hace la modernidad occidental europea, se obliga al feminismo latinoamericano a pensarse otras modernidades posibles, que permitan explicar la construcción de sujetos políticos situados. En tal sentido, las expresiones del feminismo popular evidencian no solo la pluralidad identitaria, sino que también permiten articular sus reivindicaciones a la sobrevivencia individual y colectiva.

Al respecto, Graciela Di Marco (2010) considera en su análisis que la participación de las mujeres en el movimiento piquetero en Argentina posibilitó el desarrollo de discursos sobre la autonomía que tensionaron y evidenciaron conflictos en las relaciones de género que solían permanecer reservados al ámbito de lo privado. Así, la lucha por los derechos básicos se articuló a la reivindicación por los derechos sexuales y la denuncia de la violencia contra las mujeres (Di Marco, 2010). Relata también lo que implica para las mujeres la participación en escenarios organizativos:

Los procesos que implican la salida de las mujeres al ámbito público pueden tener impactos escalonados, aunque no necesariamente siempre es así. Uno de los impactos es el de ser reconocidas en el barrio, aumentar su autoestima y en algunos casos, su autoridad con respecto a los hijos. El segundo, la elaboración de un discurso de derechos, que lleva consigo una demanda de ciudadanía, lo cual es posible en un espacio público que politiza las necesidades. En el caso de las organizaciones de desocupados, se producen transformaciones en las identidades individuales y colectivas, especialmente por la lucha en las calles y rutas. Se construyen demandas que escapan de los discursos expertos y de los discursos de los programas sociales, en un proceso de politización de las mismas. (Di Marco, 2010, p. 202).

Son esos escenarios de emancipación cotidianos —no necesariamente articulados a plataformas políticas amplias y masivas— lo que en términos de Nancy Fraser (1997) y de María Emma Wills (2002) se han denominado los “contrapúblicos”, haciendo referencia a que, además de las organizaciones sociales, existen otros a los que confrontan en condiciones de desigualdad. En efecto, “existen públicos oficiales y contrapúblicos (de mujeres, minorías étnicas, voces populares), públicos débiles (sin capacidad “decisoria y sancionatoria”) y públicos fuertes (toman decisiones con carácter obligatorio: Parlamento, rama judicial)” (Wills, 2002, p. 412). En esa medida, la toma de conciencia para la transformación social no se supedita al agenciamiento colectivo de los movimientos sociales o de los partidos, sino que encuentra en los contrapúblicos diversas expresiones de actuación.

Es el sentido que se da a la sociedad civil y los contrapúblicos con la perspectiva de las luchas de las mujeres, lo que logra transformar el relacionamiento con el Estado, las instituciones y la sociedad en general, al abrir caminos de acción por la vía de la autonomía y de la expresión de otros lenguajes no convencionales.

En otros lugares de la región, el feminismo popular marca distancia también de las herencias que legó el feminismo de la Segunda Ola. Por ejemplo, una de las lideresas de la Marcha Mundial de Mujeres de Chile, plantea:

[...] hemos visto, a través de las diferentes posiciones, que estamos construyendo un nuevo feminismo, de la diversidad, de la pluralidad, y un feminismo popular, que se abstrae de encasillamientos anteriores llamados “institucionales”, de la “autonomía” u otros nombres que se hayan puesto en el pasado. (Burch, 2013, s. p.).

Pese a lo planteado, para efectos de este trabajo quedan algunas inquietudes que pueden contribuir a analizar el feminismo popular evitando lecturas esencialistas no solo frente a la identidad de las mujeres, sino también, a la pertenencia y la posición de clase social.

Quizás, el diálogo más fructífero empieza a abonarse ahora, cuando se plantea el reconocimiento de otras formas de entender el mundo. Si bien desde la educación popular y la comunitaria ha prevalecido el trabajo con mujeres, solo recientemente se empiezan a reconocer los aportes epistémicos de la tradición feminista occidental y las críticas de otros feminismos decoloniales, que reconocen la pluralidad, la contingencia y la multiplicidad de los sujetos de la acción colectiva.

Una vez se logra este diálogo entre la educación popular y la comunitaria con el feminismo popular, surge la posibilidad de dinamizar otros “contrapúblicos”, pues no necesariamente se establecen rupturas, y no toda la academia responde a dinámicas androcéntricas. De esta manera, evidenciar la praxis pedagógica que potencie puentes vinculantes y visibles del movimiento social en la academia y la academia en movimiento.

## Referencias

- Burch, S. (2013). Feminismo popular al debate. Documento final del 9º Encuentro Internacional de la Marcha Mundial de las Mujeres. En: *América Latina en Movimiento-ALAI NET*. Recuperado el 17 de marzo de 2016 de: <http://www.alainet.org/es/active/67170>
- Castillo, E. y Triviño, L. (2008). Historias y trayectorias de maestras y maestros indígenas en el Cauca: ¿la etnoeducación, posibilidad para Otras educaciones? *Revista Educación y Pedagogía*, xx(50), pp. 81-97.
- Davis, A. (2004). *Mujeres, raza y clase*. Madrid: Akal.
- Di Marco, G. (2010). El poder de lo colectivo. Los discursos de derechos y la transformación de las identidades feministas en la Argentina post-crisis. *Iberoamericana Nueva época*, año 10 (40), diciembre, 199-204. Iberoamericana Editorial Vervuert. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/41677244>
- García, C. y Valdivieso, M. (2006). Una aproximación al Movimiento de Mujeres en América Latina. De los grupos de autociencia a las redes nacionales y transnacionales. *Observatorio Social de América Latina (OSAL)*, año VI (18), enero. Buenos Aires, Argentina: Clacso. Recuperado el 17 de marzo de 2016 de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osal/20110318071025/4GarciaValdivieso.pdf>
- Guillaumin, C. [1992] (2010). Una sociedad en orden. Sobre algunas de las formas de la ideología racista. Estudiar el racismo. Recuperado de: Textos y Herramientas PDF. <http://www.ird.fr/afrodesc/>
- Harding, S. (1991). *Whose Science, Whose Knowledge, Thinking from Women lives*. Nueva York: Cornell University Press.
- Korol, C. (2015). Los ríos del feminismo popular. Recuperado el 17 de marzo de 2016 de: [www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-10134-2015-10-31.html](http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-10134-2015-10-31.html)

- Lamas, M. (2001). De la autoexclusión al radicalismo participativo. Escenas de un proceso feminista. *Debate Feminista*, 23, abril, 97-124. Recuperado el 4 de marzo de 2016 de: <http://www.jstor.org/stable/42624628>
- Lebon, N. (2013). Taming or Unleashing the Monster of Coalition Work: Professionalization and the Consolidation of Popular Feminism in Brazil. *Feminist Studies*, 39(3), 759-789. Recuperado el 4 de marzo de 2016 de: <http://www.jstor.org/stable/23719436>
- León, M. (2000). Empoderamiento: relaciones de las mujeres con el poder. *Estudos Feministas*, 8(2), 191-205. Instituto de Estudos de Gênero da Universidade Federal de Santa Catarina. Recuperado el 4 de marzo de 2016 de: <http://www.jstor.org/stable/43596559>
- Luna, L. (1994). Estado y participación política de mujeres en América Latina: Una relación desigual y una propuesta de análisis histórico. En: M. León (Comp.). *Mujeres y participación política. Avances y desafíos en América Latina*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Luna, L. (2001). *Contextos históricos discursivos de género y movimientos de mujeres en América Latina*. Conferencia desarrollada en el curso Mujeres y Asociacionismo, Universidad de Albacete. *Hojas de Warmi* (12). Albacete. Recuperado el 17 de marzo de 2016 de: <http://www.lolagluna.com/publicaciones/MovimientoMujeres/5Contextos.pdf>
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y Género. Hacia un feminismo decolonial. En: Tabula rasa. Bogotá
- Mendoza, B. (2014). La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano, en Tejiendo de otro modo: feminismos, epistemologías y apuestas decoloniales en Abya Yala. Editorial Universidad del Cauca.
- Quijano, A. (1998). Colonialidad del Poder, cultura y conocimiento en América Latina. En: W. Mignolo (Comp.). *Capitalismo y Geopolítica del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

- Rivera, S. (2010). “La noción de “derecho” o las paradojas de la modernidad postcolonial: indígenas y mujeres en Bolivia”, en *Violencias (re) encubiertas en Bolivia*. La Paz: Piedra Rota.
- Saporta N., Navarro, N., Chuchryk, P. y Álvarez, S. (1994). Feminismo en América Latina: de Bogotá a San Bernardo. En: M. León (Comp.). *Mujeres y participación política. Avances y desafíos en América Latina*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Torres, S. (2010). *Construcción de identidades de género e identidades políticas en grupos armados. La experiencia del M-19 de Colombia y el Frente Sandinista de Liberación Nacional de Nicaragua, entre 1970-1990*. Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Tesis de Maestría en Estudios Latinoamericanos. Recuperado de: <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/712>
- Vargas, V. (1994). “El movimiento feminista latinoamericano: Entre la esperanza y el desencanto”. M. León (Comp.). *Mujeres Y participación política. Avances y desafíos en América Latina*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Wills, M. (2002). Los cinco viajes de los feminismos en Colombia (1980-1999): avances y estancamientos. En: A. Panfichi. *Sociedad Civil, esfera pública y democratización en América Latina: Andes y Cono Sur*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo de Cultura Económica.

# **Escuela de Liderazgo para niñas y mujeres jóvenes en el sector educativo: una apuesta desde la educación comunitaria**

**Stephanny Parra Ordóñez de Valdés**

**Jessica Corpas Figueroa**

## **La Escuela de Liderazgo para niñas y mujeres jóvenes: una apuesta por la educación comunitaria desde un enfoque de género y de derechos**

La Escuela de Liderazgo surgió como un espacio de formación para niñas y mujeres jóvenes, el cual tomó como referente la experiencia de la Escuela de Formación Política, impulsada por la Secretaría Distrital de la Mujer, de Bogotá, durante 2014 y 2015, y dirigida a mujeres adultas y diversas. Nuestra escuela buscó promover en las instituciones educativas un espacio equivalente, en el cual las niñas y las jóvenes adquirieran herramientas para la participación y el ejercicio de liderazgos en sus respectivas comunidades —y, específicamente, en la educativa—, que, a su vez, potenciara el ejercicio de sus ciudadanías como sujetos de derechos.

Sus objetivos fueron contribuir en la promoción y el fortalecimiento de los liderazgos de las niñas y las mujeres jóvenes en las instituciones educativas del Distrito Capital, y promover el accionar político dentro de sus territorios, a través del desarrollo de una escuela de liderazgo que consolidó procesos formativos y de reconocimiento (para las niñas y las jóvenes) con enfoque generacional, de género y de derechos de las mujeres. Se puso

énfasis en la incidencia política de las estudiantes tanto en el sistema formal de participación escolar (por ejemplo, el gobierno escolar) como en otros procesos de la dinámica escolar y comunitaria: artísticos, académicos, recreativos, culturales, ambientales, etc.

Se tomaron como referencia algunos diagnósticos y documentos sobre la participación de las mujeres en la escuela, y, a partir de ello, se definieron unos contenidos estratégicos por incorporar. Los contenidos estratégicos fueron desarrollados así: conceptos básicos sobre género; Derechos Humanos de las niñas, las jóvenes y las mujeres; una vida libre de violencias para las mujeres; empoderamiento y autonomía de las mujeres; cultura y ciudadanías para la paz; participación política de las niñas y las jóvenes.

La escuela de liderazgo se puso en marcha durante el segundo semestre de 2015, con estudiantes de los colegios Juana Escobar (San Cristóbal) y Gerardo Paredes y Nueva Colombia (Suba); contó con la participación de 80 estudiantes de grados octavo a once, con edades entre los 13 y los 19 años. Se trabajó en contrajornada escolar, mediante encuentros semanales de cuatro horas cada uno, y en los que se desarrollaron elementos centrales de estos temas, que facilitaron identificar las principales inquietudes de las niñas y las jóvenes respecto a su condición como mujeres y de su rol político en la sociedad. La escuela de liderazgo entró a fortalecer procesos dentro de colegios, ya que su implementación se articuló con proyectos transversales de Derechos Humanos y con semilleros de género; esto se reflejó en la sostenibilidad del proceso en el interior de los colegios.

Este espacio de formación se consolidó como un espacio propio de las niñas y las jóvenes, para construir, resignificar y aprender formas diversas de experimentar la condición de lo femenino, como plataforma para involucrarse de manera activa en diferentes formas de participación en el colegio y en su territorio, a partir del fortalecimiento de las habilidades necesarias para incidir en la toma de decisiones, en la búsqueda de relaciones asertivas y en una convivencia pacífica.

La escuela de liderazgo fue dirigida exclusivamente a estudiantes niñas y jóvenes, por diferentes razones; a saber: 1) la necesidad de crear un clima de confianza que les permitiese expresarse sin temor a ser juzgadas o señaladas por sus compañeros varones; 2) la necesidad de crear un espacio para que ellas formularan sus inquietudes como mujeres y discutieran sobre lo cotidiano como base de lo político; 3) para fortalecer habilidades que tradicionalmente no se han asociado a lo femenino: argumentación, debate, confrontación, entre otras; 4) para crear vínculos de sororidad entre mujeres y desmontar el mito de que no hay relaciones armoniosas entre nosotras.

Como resultado de la puesta en marcha de la escuela de liderazgo, las estudiantes realizaron proyectos socioculturales fundamentados en la identificación de situaciones problemáticas presentes en sus colegios, en sus familias y en sus comunidades, sobre la situación de las niñas, las jóvenes y las mujeres en la participación y la toma de decisiones dentro de sus entornos, y, en particular, dentro de sus comunidades educativas.

Estos proyectos socioculturales se cristalizaron en piezas audiovisuales, *performances* y representaciones teatrales, que fueron producidos en su totalidad por las estudiantes. Se socializaron, además, en espacios colectivos dentro de las instituciones educativas y se englobaron en los siguientes temas: subvaloración de las mujeres para las matemáticas en el aula; violencia simbólica ejercida contra las mujeres; roles y estereotipos de género en la familia y la escuela; sororidad (solidaridad entre mujeres y reconstrucción de relaciones entre ellas); embarazo adolescente y proyecto de vida; derechos sexuales y derechos reproductivos; convivencia pacífica desde las diversidades en la escuela.

Se considera que esta experiencia es de educación comunitaria por surgir de las inquietudes de distintos estamentos (estudiantes, docentes, directivas, profesionales, comunidades) respecto al papel político de las niñas y las jóvenes en los colegios; también, por recoger dentro de sus contenidos diferentes voces y miradas de niñas, jóvenes y mujeres que apuestan desde lo público por la

transformación de relaciones desiguales de poder en razón del género, y por materializarse en territorios concretos dentro de la ciudad que involucraron a la comunidad educativa en general.

## **Condiciones culturales y sociales que determinan la participación de las mujeres en la esfera pública**

La noción de la política, o de lo político, es amplia. Se puede relacionar con el interés o el bien común; también, con la acción del Estado ejercida mediante la institucionalización, o con el ejercicio del poder orientado a la toma de decisiones y a la incidencia en un ámbito específico, u otros elementos. Por lo general, se asocia lo político a la esfera pública, y a esta, con lo masculino. La democracia, como sistema político vigente en Colombia, reconoce a todas las personas como libres e iguales ante la ley, para el goce de sus derechos y para el ejercicio pleno de sus ciudadanías.

El Observatorio de Asuntos de Género (OAG), de la Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer de la República de Colombia, expresa que hay una enorme brecha en cuanto al ejercicio efectivo del poder de las mujeres respecto al de los hombres, por razones históricas y culturales del acceso a los derechos civiles y políticos;

Es de resaltar, que Colombia desde que se conformó como república independiente en 1830 ha tenido procesos electorales, pero las mujeres solo empezaron a participar de ellos en 1957: ciento veintisiete (127) años después. Esos años de desventaja, sumados a todos los elementos culturales de un país en el que la cultura machista es predominante, más las condiciones de pobreza y vulnerabilidad a las que se ven desproporcionalmente enfrentadas las mujeres, generan unas condiciones de desigualdad con barreras visibles e invisibles, para la competencia de las mujeres por el poder. (OAG, 2014, p. 5).

Las niñas, las jóvenes y las mujeres en Colombia encaran su accionar político desde estas condiciones de desigualdad, marcadas por el empobrecimiento y las condiciones materiales, por la racialización y la discapacidad, y, también, por el conflicto armado; todo ello, en conjunto, posiciona a muchas mujeres de manera subalterna respecto a los varones y a las mujeres de las clases dominantes.

El acceso al poder y a lo político está determinado por condiciones que limitan a ciertas poblaciones (por ejemplo, mujeres e indígenas, entre otras) para efectivizar sus ciudadanías. Específicamente para las mujeres, el poder público ha sido vetado desde antaño, y en la actualidad, si bien se reconocen avances, nos encontramos lejos de considerar equitativa la distribución del poder en razón del género. Según datos del OAG,

Con base en los datos del Observatorio de Igualdad de Género de la Cepal, solo el 17.5% de mujeres hacen parte de los gabinetes ministeriales de los países de América Latina y el Caribe en el último periodo presidencial. Únicamente, el 22.4 % de mujeres conforman el principal órgano legislativo nacional de esos países; tan solo el 19% de mujeres son magistradas en la Corte Suprema, máximo tribunal de justicia. (OAG, 2011, p. 2).

El Observatorio de Asuntos de Género realizó un seguimiento a la aplicación efectiva de la Ley de Cuotas en todo el país, y concluyó que, en general, dicha ley se cumple; sin embargo, al desagregar los datos se identifica el incumplimiento sostenido por parte de distintas entidades (OAG, 2011). Refiriéndose a la representación de las mujeres en el Congreso de la República, la misma fuente indica que

la participación de las mujeres en el Congreso durante los últimos 13 años no ha superado en promedio el 12% del total de escaños ocupados. Tal situación ubica a Colombia en los últimos lugares de Latinoamérica en cuanto a la representación femenina en los Congresos nacionales. (OAG, 2011, p. 12).

En Latinoamérica, entre 36 países, Colombia ubica el lugar 23 en cuanto a mujeres en el Congreso, y a escala mundial, el puesto 90 entre 136 países; según ello, se observa que, pese a la existencia de leyes que promueven la paridad entre varones y mujeres para la representación política, tal objetivo está lejos de alcanzarse.

La política representativa y el poder público son escenarios en los cuales las mujeres se siguen incorporando progresivamente, y allí se avanza en la búsqueda de condiciones reales para el goce de los derechos de las mujeres como ciudadanas plenas. Sin embargo, para continuar ese camino, además de fortalecer la Ley de Cuotas y otras medidas desde la institucionalidad, es necesario profundizar en otros aspectos que permitan a las mujeres ampliar las formas de transitar por la noción de lo político y del poder.

Entendemos la participación política en un sentido amplio, en tanto no solo se refiere a la democracia y sus formas de representación, sino que trasciende a distintos espacios de la vida, como lo científico, lo artístico y lo cultural, por mencionar algunos. En ese sentido, es clave reconocer que en la actualidad persisten condiciones concretas que limitan la participación de las mujeres, tanto en espacios formales (congresos, partidos políticos, cargos de decisión, etc.) como en espacios no formales, y que, por tanto, las mujeres aun constituimos un sector poblacional excluido de muchos lugares de decisión a los cuales no se nos permite llegar.

La escuela, desde su estructura androcéntrica, tradicionalmente ha priorizado la historia y los saberes masculinos. Por ello, es tarea urgente que la cultura reconozca e incorpore los aportes de las mujeres a la sociedad y valore su participación desde la realización de diferentes actividades para la construcción del mundo. Esto constituye una fuente de poder muy importante, en tanto las niñas identificarán la existencia de muchas de su género que han incidido en la transformación social, reconocerán a referentes femeninas para forjar identidades diversas como sujetas políticas y sujetos políticos, y proyectos de vida en los que las mujeres son artífices de

grandes aportes a la ciencia, la economía, la política, la cultura y todos los ámbitos profesionales/laborales imaginables.

Otro elemento de tensiones en el que se juega el poder, es el de los escenarios de socialización de las niñas, las jóvenes y las mujeres (primarios, como la familia y la escuela; secundarios, como instituciones y amistades, entre otros), con los valores que allí se infunden y se legitiman sobre lo femenino, para resignificar los atributos, las actividades, los comportamientos y las tradiciones asignados culturalmente, y por los que se define/avala lo que una sociedad espera o castiga sobre lo femenino y lo masculino.

Lo expuesto implica reconocer la pervivencia de una infravaloración de lo femenino como barrera sociocultural, que limita el acceso de las mujeres al poder, a lo político y a la toma de decisiones; incluso, sobre sus propias vidas. Varios aspectos dan cuenta de esto e influyen en la actualidad: por ejemplo, el tutelaje a cargo de un varón (padre, esposo, hermano, etc.) impuesto desde antaño a las mujeres, por considerarlas menos capaces para discernir; el confinamiento casi exclusivo al trabajo de cuidado en el ámbito doméstico argumentando capacidades innatas en las mujeres para este tipo de labores; la creación de derechos supuestamente dirigidos a la humanidad, pero que excluyeron a las mujeres; la violencia ejercida contra las mujeres como mecanismo de control y de terror; la consolidación del imaginario de que el destino natural y divino de la mujer es ser madre, y que eso constituye la verdadera forma de realización personal, así como el escaso reconocimiento a las actividades llevadas a cabo por las mujeres, entre otras.

Estos elementos subjetivos, presentes en la cultura, poco o nada se toman en cuenta a la hora de diagnosticar o medir la participación de las mujeres en la democracia, pero sin ellos queda incompleto el panorama para identificar las raigambres y las limitaciones de dicha participación. Por ello, es indispensable considerar los enfoques de género y las condiciones subjetivas (individuales y colectivas) presentes en la cotidianidad, y que en el sector educativo, en particular, requieren una revisión y un ajuste que redunden en más, en mejores

y en efectivas posibilidades para que las niñas, las jóvenes y las mujeres puedan ejercer sus derechos a participar, a liderar, a tomar decisiones, a incidir y transformar sus comunidades educativas.

## **Convivencia escolar: clave en la consolidación del sujeto político**

En Colombia, el tejido sociocultural ha sido determinado por valores impuestos por la violencia, recurrente desde las gestas independentistas hasta nuestros tiempos (Jaime, 2003; Medina, 2009). La violencia como forma de dirimir las diferencias a lo largo de los siglos y el conflicto armado interno en el país han definido las relaciones sociales, han incidido en la identidad personal y colectiva y han trazado las maneras de encarar los conflictos.

Estas cargas socioculturales se reflejan en el ejercicio de las ciudadanías, en las relaciones sociales dentro de las comunidades educativas y en las dinámicas de convivencia escolar, en las cuales la violencia es uno de los caminos empleados para relacionarse, para obtener lo que se desea y para hacer frente a los conflictos. Para Valenzuela (1994), el conflicto se manifiesta en la escuela como parte del relacionamiento de los seres humanos en los distintos ámbitos de la vida sociopolítica, ética y cultural.

Pérez (2014) hace referencia a estudios que desde 2006 se han implementado en Bogotá para analizar la relación entre los diferentes contextos de socialización de los niños y las niñas con sus creencias y sus actitudes, sobre la convivencia escolar; resalta el hecho de que “[...] a mayor nivel de violencia reportada en cada uno de estos contextos [familia, barrio, amistades, etc.] por cada encuestado, mayor probabilidad de reportes de comportamientos agresivos de su parte” (Pérez, 2014, p. 208). Destaca también que en barrios o colegios muy violentos predisponen a las y los estudiantes a tener comportamientos agresivos.

Así, la convivencia escolar se estructura desde una confluencia de elementos subjetivos (personales y colectivos), de prácticas legitimadas en las relaciones

sociales, de expectativas, de normas y vivencia de estas, de intereses y de jerarquías, que van moldeando la dinámica convivencial en la escuela. La escuela incide en la construcción de subjetividades, en el ejercicio de las ciudadanías y en la acción política.

Todo lo anterior (conflictividad, relaciones sociales, prácticas pedagógicas, construcción de subjetividades e identidades, etc.) es atravesado por las asignaciones legitimadas por la sociedad en tanto a lo femenino y a lo masculino; es decir, por el género. Es en la escuela donde se validan o se transforman patrones socioculturales sobre las formas de vivir lo femenino y lo masculino, así como las formas de construir poder.

### **Convivencia escolar y ciudadanías de las niñas y las jóvenes en la escuela**

La situación de las mujeres y las niñas juega un papel particular en la dinámica y la convivencia escolares, pues las relaciones sociales entre las personas que hacen parte de las comunidades educativas, al estar permeadas por una cultura machista, se convierten en factores para la desigualdad en razón del género en la escuela.

Distintas fuentes dan cuenta de que en la cultura escolar de Bogotá perviven valores androcéntricos que reproducen relaciones sociales y prácticas pedagógicas sexistas (IDEP y SED, 2014; Villamil, 2014). Esto se expresa en contenidos curriculares que excluyen a las mujeres de la construcción de ciencia y de sociedad, en relaciones desiguales de poder en razón del género y la edad, en situaciones de violencia sexual contra las estudiantes, en la estigmatización de las niñas y las jóvenes que no responden a los mandatos tradicionales sobre lo femenino.

Otros elementos que materializan el sexismo en la educación se relacionan con los estereotipos de género (físicos, psicológicos, socioculturales) asociados a lo femenino; con marcos convivenciales sexistas que imponen el uso obligatorio de falda para las mujeres; con la exclusión

de espacios colectivos para la recreación, como las canchas y las zonas verdes (pues de dichos espacios se apropiaron, por lo general, los varones), entre otros aspectos.

En la *Encuesta de Convivencia Escolar 2013*, Villamil explica que las estudiantes mujeres registran una mayor percepción de inseguridad en los entornos escolares, lo cual “habla del impacto de un conjunto de discursos y violencias cotidianas, que a partir de su configuración como cuerpos indefensos [mujeres] y con poca capacidad de respuesta frente a la agresión, limitan su vivencia y disfrute del espacio público” (2014, p. 371). La autora expresa que esta percepción se correlaciona con la mayor exposición y la mayor ocurrencia de hechos de violencia sexual contra las mujeres en los colegios, lo que perpetúa imaginarios sobre los cuerpos de las mujeres como objetualizados y de posesión masculina.

En la misma línea, dentro del *Plan educativo de transversalización de la igualdad de género 2014-2024*, establecido por la Secretaría de Educación del Distrito, se expresa que la escuela es el segundo lugar de mayor ocurrencia de hechos de violencia contra las mujeres, después de la familia. Además, la ejercen diferentes miembros de la comunidad educativa, sobre la base de relaciones de poder autoritarias y asimétricas. También se reporta que el rango de edad de mayor afectación por violencias se encuentra entre los 14 y los 17 años.

En este documento, se enuncia que las principales razones por las cuales las niñas y las jóvenes abandonan sus estudios son: el embarazo o la maternidad, el maltrato o la violencia sexual y porque deben ocuparse de las tareas del hogar (Petig, 2014). Ello da cuenta de la persistencia de tradiciones que legitiman y refuerzan el rol de las mujeres —supuestamente natural— para el cuidado o la maternidad.

Estas expresiones de violencia se hallan estrechamente relacionadas con las construcciones sociales de feminidad que han sido privilegiadas en la escuela

y en la cultura en general, y que son reproducidas tanto por hombres como por mujeres. Los estereotipos femeninos asociados a la debilidad, la suavidad, la delicadeza y la sumisión son algunos de los factores que favorecen la desigualdad, y, consecuentemente, los ejercicios de violencia.

Para Villamil, refiriéndose a la violencia sexual en el contexto educativo:

Los miedos expresados por las mujeres sobre posibles agresiones en el camino de ida y vuelta al colegio no se pueden separar de los procesos de construcción de sus cuerpos, pensados como débiles y apropiables. Al haber sido culturalmente formadas para sentirse indefensas en el espacio público, con poca capacidad de respuesta corporal y actitudinal con respecto a situaciones de amenaza y agresión, las mujeres usualmente habitan este escenario con miedo y prevención. (2014, p. 358).

La configuración de la feminidad basada en adjetivos asociados a la debilidad, tal como lo anota la autora, es una fuente de discriminación y de legitimación de la violencia hacia las mujeres; de ahí la necesidad de empoderamiento por parte de las mujeres, las niñas y las jóvenes en la reconfiguración de sus identidades y de su autoimagen, desde la resignificación de la feminidad, más allá de los estereotipos perpetuados por la cultura machista.

Otro factor poco considerado, y no por ello menos importante, tiene que ver con los conflictos que surgen entre las mujeres, asociados, por lo general, a formas de violencia no física, indirectas y encubiertas. Al no ser materialmente visibles, tal tipo de confrontaciones no se consideran relevantes en los sistemas de mediación en la convivencia escolar.

Según Mingo (2010), el hecho de que nuestra cultura niegue a las mujeres el acceso al conflicto frontal y directo conduce su agresión a formas no físicas, indirectas y encubiertas, pero no por ello menos lesivas y eficaces, tales como los rumores, los apodosos y la manipulación. Sin embargo, este es un aspecto invisibilizado en la escuela, pese a sus efectos sobre la convivencia. De ahí la necesidad de identificar dichas formas históricamente

ocultas de la violencia y promover espacios de relacionamiento y convivencia que reconozcan la diferencia como punto de partida para avanzar en la construcción de la paz.

Lo expuesto da cuenta de una naturalización de situaciones sexistas dentro de las instituciones educativas, y que, claramente, hacen parte de la dinámica escolar e inciden en la configuración de las ciudadanías de las estudiantes y determinan las formas como se relacionan las niñas, las jóvenes y las mujeres con el poder en la escuela.

Así, el ejercicio de lo político para las mujeres pasa por reconocer las prácticas y las relaciones de la vida cotidiana en la escuela ancladas a la dominación machista y que limitan sus posibilidades para desarrollar la autonomía, y, por tanto, para constituirse como sujetos políticos plenos.



Imagen 4. Estudiantes, escuela de liderazgo, colegios Nueva Colombia y Gerardo Paredes. Bogotá. Fuente: Stephanny Parra.

## **Pedagogías feministas, educación popular y Derechos Humanos: claves en la construcción de la educación comunitaria**

La escuela de liderazgo observa críticamente las relaciones desiguales de poder, enquistadas en el sexismo y en opresiones múltiples que se reflejan en la escuela y en la sociedad en general: racismo, empobrecimiento, discriminación por orientaciones sexuales e identidades de géneros, discapacidad, conflicto armado, entre otros. Observa para activar procesos de transformación de prácticas e imaginarios en las instituciones educativas del Distrito, se concretó desde los fundamentos teórico-prácticos de los feminismos, la educación popular y los Derechos Humanos.

Esta triada nos permitió reconocer que la educación comunitaria es amplia, que se sostiene en procesos de lucha popular, que surge desde y para las poblaciones en concreto y que requiere la articulación de múltiples derroteros que faciliten la comprensión/acción del complejo entramado sociocultural presente, para el caso, en las instituciones educativas oficiales.

De la mano de los feminismos, se retomaron reflexiones de cara a comprender el sistema patriarcal y capitalista en el que se sostienen y evolucionan las diferentes formas de opresión ejercidas en contra de las mujeres, por ser mujeres, situándolo en la experiencia personal, familiar y comunitaria de las estudiantes. De los feminismos interesa reconocer, como lo plantea la educadora popular Claudia Korol:

- 1) la crítica a la dominación capitalista y patriarcal; 2) el sistemático cuestionamiento a la cultura androcéntrica; 3) la reflexión que apunta a la deconstrucción de las categorías duales, binarias; 4) la búsqueda de horizontalidad y de autonomía; 5) la valoración del diálogo en la práctica política; 6) la radicalidad en la denuncia de los ordenamientos que pretenden disciplinar el campo de quienes resisten la dominación. (2007, p. 17).

La escuela de liderazgo buscó acercar a la experiencia vital (personal y colectiva) de las estudiantes las genealogías sobre los movimientos feministas y de mujeres que, desde el ámbito internacional hasta el local, les mostraran un marco diferente de comprensión de sus propias realidades, para así retomar fechas emblemáticas, a mujeres destacadas por su activismo político, organizaciones de mujeres, entre otros temas. Tuvo que ver con recuperar las historias no contadas, historias en las que se comprenden mejor las propias trayectorias personales; en palabras de la Escuela de Formación Política de Mujeres en Guatemala,

Más que aprender y recordar nombres, datos y fechas, (se) intenta una forma de entender y apropiarse de la historia de las luchas, rebeldías y posicionamientos de las mujeres como una realidad vital, presente en nuestras vidas personales y colectivas. Se trata de recuperar la otra historia posible...la historia vista, reconstruida y apropiada desde las mujeres. (De León y López, 2010, p. 8).

Los feminismos han inventado formas nuevas de relaciones entre las mujeres, politizando la interacción, y la incidencia de lo individual y lo colectivo en el desmonte del imaginario de que entre mujeres no construimos, no convivimos. Ese es el origen de la sororidad como un camino, un pacto político de género entre mujeres, en el que no hay jerarquías, sino el reconocimiento y el respeto por cada una.

De la educación popular, se retomaron elementos orientados a constituir la *Escuela de liderazgo para niñas y mujeres jóvenes* como un espacio de intercambio, de emancipación y de acción; se reconoce a la educación popular como puente entre lo político y lo pedagógico. Esta experiencia de educación comunitaria se vio sujeta al reto permanente de repensar los sentidos, los lenguajes, la relevancia y las metodologías de trabajo desplegadas en los colegios y en los territorios específicos donde se realizó. Su punto de partida fue el diálogo sostenido con las estudiantes y con las comunidades educativas para ampliar, revisar o acotar las estrategias de trabajo.

Este diálogo se fundamenta en una postura ética y política de la educación popular, que reconoce los saberes y las experiencias de las niñas y las jóvenes en la construcción de nuevos sentidos, de cara a potenciar la autonomía, el pensamiento crítico colectivo y, por ende, la liberación; parafraseando a Freire, cada momento histórico influye y transforma el contenido del diálogo, por lo cual siempre es original, y, para el caso de la escuela de liderazgo, contó con unas marcas explícitas de la etapa vital: el género y los derechos.

La escuela de liderazgo se cimienta en la idea de que las niñas y las mujeres jóvenes son actrices políticas. Otro aspecto retomado de la educación popular es el reconocimiento de la diversidad presente en el mundo, la cual es un vehículo que dinamiza la creatividad. Se trata de subvertir un orden hegemónico de verdades absolutas y abrir los caminos para una construcción dinámica y más abarcadora de los sentidos asignados a la sociedad. En otras palabras, construir conocimientos desde lo colectivo, con el pleno reconocimiento de las relaciones/tensiones presentes en lo “colectivo” y en lo “diverso”.

Además de lo anterior, reconstruir los temas generadores como una posibilidad para abrir diálogos y tender puentes desde una pedagogía activa, crítica, y que se revisa permanentemente, fue parte del proceso de la escuela de liderazgo.

La educación popular y las pedagogías feministas se orientan de manera intencionada hacia la justicia de género; es así como la escuela de liderazgo buscó fortalecer capacidades para la toma de decisiones, la conciencia y la exigibilidad de garantía de la plena realización de los Derechos Humanos priorizando la realidad de las niñas y las jóvenes, sus prácticas escolares, sociales y cotidianas, como punto de partida para la reflexión y de llegada para la transformación.

Los Derechos Humanos —específicamente, los Derechos Humanos de las mujeres— fueron, a su vez, un derrotero central en el proceso de escuela de liderazgo. Reconocer las trayectorias de lucha y posicionamiento de los

derechos como ejes transversales de cualquier proceso social fue determinante en la implementación de la escuela de liderazgo. Los Derechos Humanos no son neutros respecto al género ni a la racialización ni a otras opresiones vigentes en nuestra época.

El reconocimiento de los derechos de las mujeres ha sido posible solo a partir de intensas luchas de movimientos feministas y de mujeres, los cuales, progresivamente, han logrado posicionar en la agenda pública derechos civiles y políticos de las mujeres (derecho al voto y a la propiedad, la Ley de Cuotas para lograr paridad en cargos públicos, entre otros), y que, si bien se materializan en la incorporación de mujeres a espacios de decisión, aún se hallan distantes de lograr la paridad en las relaciones sociales y en la redistribución del poder.

Interesa destacar el carácter interdependiente de los Derechos Humanos, para ampliar el debate sobre las formas como estos operan en las experiencias vitales de las niñas y las jóvenes. No sería posible, en esa lógica, afirmar el derecho a la vida, a la integridad personal y a la libertad cuando se niegan a las jóvenes la información, el acceso a métodos anticonceptivos y a una educación sexual integral; tampoco lo sería pregonar el derecho a la libre expresión y a la libre asociación cuando la cultura (por ejemplo, la escolar) fomenta estereotipos de género y estigmatiza a las niñas y a las jóvenes por llevar a cabo actividades tradicionalmente no asignadas a lo femenino.

A continuación presentamos algunas de las reflexiones producidas durante la experiencia de educación comunitaria de la *Escuela de liderazgo para niñas y mujeres jóvenes*:



Imagen 5. Estudiantes, escuela de liderazgo, Colegio Juana Escobar. Bogotá. Fuente: Stephanny Parra

## Repensar otras voces, otras prácticas, otras relaciones. Reflexiones finales

Durante el desarrollo del proceso de la escuela de liderazgo, nos encontramos con aspectos que inciden en las formas como las niñas y las jóvenes transitan sus ciudadanía en la acción política y el liderazgo, las cuales están marcadas por formas de interacción social legitimadas en la escuela y en el entorno familiar, comunitario.

Las estudiantes tenían algunas nociones sobre el género y su incidencia en las relaciones sociales. Sin embargo, dichas nociones estaban cargadas de prejuicios fundamentados en ideas erróneas, como que los feminismos son equiparables al machismo, o que con la igualdad de género se ha victimizado a las mujeres y atacado a los varones, o que las mujeres que trabajamos

por la igualdad de género odiamos a los varones, o que las mujeres somos las culpables de mantener el sistema patriarcal.

Estos imaginarios son el reflejo de la cultura, y, específicamente, de la cultura escolar, pues al estar naturalizados dificultan un manejo acorde con la realidad, y, por supuesto, el desmonte de relaciones desiguales de poder en razón del género. Al finalizar el proceso, se evidenciaron diferentes elementos de género en las producciones artísticas que realizaron las estudiantes, y apropiados, de forma coherente, con su experiencia vital, y transmitidos al colegio en lenguajes claros y consistentes.

Esto nos volcó a la reflexión de que la educación comunitaria debe incorporar análisis sobre el sexismo e involucrar a varones y mujeres (estudiantes, docentes, directivas, madres y padres, etc.) en la construcción de nuevas formas de vivir lo femenino y lo masculino alentando las diversidades y una cultura escolar para la paz, libre de violencias contra las mujeres.

Sobre los Derechos Humanos de las mujeres, nos encontramos con un desconocimiento por parte las estudiantes, así como la no incorporación de los acontecimientos y las luchas históricas mediante las cuales se han conseguido derechos para las mujeres. Pese a esto, ellas reconocen diferentes formas de vulneración a esos mismos derechos en espacios como la familia y la escuela, lo cual facilitó comprender que la existencia de las mujeres está a travesada por diferentes tipos de violencia machista que influyen en su acceso al poder, a la política y al liderazgo.

Respecto a la violencia contra las mujeres, la mayoría de las estudiantes reconocen haber sido víctimas de esta al menos una vez en su vida. Durante el desarrollo de las actividades, ellas hicieron notar la presencia constante de la violencia simbólica de género en la música y en las prácticas culturales tradicionales tanto de la escuela como del hogar.

Además, llaman la atención sobre la presión social y la violencia que se ejerce en razón de los estereotipos de género y la estigmatización que viven día a

día por no encajar en las formas socialmente aceptadas de ser mujer. Pasando por la estética (gorda, cabello corto, etc.) hasta las actividades realizadas en la cotidianidad (jugar fútbol, jugar videojuegos, etc.). Adicionalmente, manifiestan la constante de violencia psicológica, e, incluso, física, dentro de las relaciones de pareja, que se vive y es aceptada socialmente.

Las violencias que las estudiantes reconocen son la física (golpes, empujones, pellizcos), la sexual (tocamientos, violaciones, relaciones sexuales no consentidas con la pareja, acoso sexual), la psicológica (menosprecio, humillaciones), entre otras. Ellas plantean estrategias de prevención y acción frente a la vulneración de estos derechos en la escuela, como perder el miedo y difundir la situación de vulneración, utilizar medios de comunicación en la escuela para prevenir sobre la violencia contra las mujeres, protegerse entre amigas.

Las estudiantes identifican en la escuela un territorio en el que se presentan violencias contra ellas, y, a su vez, como un escenario que posibilita transformaciones en la escena sociocultural. Por ello, muchas de las intervenciones que hicieron se enfocaron en dichos temas y en darle visibilidad a la situación de las mujeres, como una forma de instar a las comunidades educativas a incorporar la experiencia de las mujeres en los procesos de resolución de conflictos y en la promoción de convivencias pacíficas desde un enfoque de género y de derechos de las mujeres.

En cuanto a la participación política de las estudiantes, se reconoció que las habilidades necesarias para la acción política —como la enunciación asertiva de ideas y emociones, la conjugación de la expresión verbal y no verbal, y la fluidez para manifestarse en público— estaban poco incorporadas y desarrolladas por las estudiantes tanto en sus relaciones sociales como en el trabajo específico de la escuela de liderazgo.

Llamó la atención que durante la realización de las actividades (tanto en lo formal como en lo lúdico) a las jóvenes se les dificultó hacer uso de la palabra en público: dar a conocer sus opiniones, argumentar y debatir; parecía una constante que prefirieran quedarse calladas, incluso, cuando estaban en desacuerdo o

convencidas de sus propios argumentos. La timidez estuvo presente en el primer momento de discusión entre las compañeras: ruborizarse, taparse la cara y la boca para hablar, esconderse detrás de otra, enojarse, fueron manifestaciones de ello.

No obstante, cabe recalcar que la producción creativa de las estudiantes fue sólida; más aún, fue una manera de contrarrestar sus dificultades de expresión oral. Ellas, de manera individual —pero, ante todo, grupal—, volcaron su inventiva en el diseño de piezas comunicativas, en las cuales exteriorizaron sus experiencias, sus argumentos, sus opiniones y sus emociones. El trabajo creativo siempre fue un dinamizador de ideas y de propuestas.

Así, una de las principales estrategias de participación política de las estudiantes se materializó a través de la expresión artística como mecanismo de denuncia y de resignificación de su rol como mujeres. El teatro, la danza y las artes plásticas son las principales expresiones que dieron muestra de su posicionamiento político en el espacio escolar.

En cuanto a la resignificación de las relaciones entre mujeres, se destaca que al inicio de las actividades las estudiantes mostraron apatía y desinterés por trabajar en grupos con personas diferentes de las de su círculo de amistades o conocidas. Sin embargo, la dinámica de la escuela de liderazgo, así como las metodologías mediante las cuales se desarrolló esta, facilitaron un clima de acercamiento y encuentro entre las jóvenes; incluso, entre las que mantenían relaciones poco asertivas.

La comunicación permanente entre ellas, darse cuenta de que sus experiencias de vida eran similares, reconocer a la otra en sus fortalezas y sus flaquezas, así como identificar que, como género, las mujeres estamos en una relación de desigualdad en la sociedad, permitió construir formas cercanas y cálidas de relación entre las estudiantes. Progresivamente se fueron reconociendo e interesando las unas en las otras.

Compartir sus historias de vida y sus experiencias en la acción política —en lo académico, en lo cultural, en el gobierno escolar, en la calle, en lo artístico,

entre otras formas— coadyuvó a inquietarse por las otras de una manera sana, lo que les facilitó, también, hallar estrategias de acción colectiva para encarar las opresiones múltiples presentes en sus entornos habituales.

La escuela está llamada a propiciar espacios para la igualdad de oportunidades, que les permitan a las niñas y a las jóvenes resignificar su relación con el poder y con lo político. En esto, lo generacional es determinante, pues a las niñas y a las jóvenes, por su edad, se las considera personas menos capaces para interlocutar, para tomar decisiones e incidir en la vida pública (familiar y escolar, por ejemplo).

El campo de acción de la educación comunitaria es prolífico en tal sentido, pues con este tipo de experiencias se cuele por las grietas de la educación tradicional e intenta subvertir las relaciones asimétricas, a partir de la vinculación de niños, niñas, jóvenes, varones y mujeres de la comunidad educativa, en la búsqueda de la garantía de derechos plenos para las niñas, las jóvenes y las mujeres, así como para potenciar los escenarios que les permitan a ellas incidir en la transformación social.



Imagen 6. Estudiantes, escuela de liderazgo, colegios Nueva Colombia y Gerardo Paredes. Bogotá. Fuente: Stephanny Parra.

## Referencias

- De León, C. y López, G. (2010). Escuela Política Feminista. Asociación Feminista La Cuerda, Asociación de Mujeres de Peten-Ixqik, Alianza Política Sector de Mujeres. Guatemala.
- Freire, P. (1985). Pedagogía del oprimido. Montevideo, Tierra Nueva. México, Siglo XXI Editores.
- IDEP-SED. Informe final de convenio interadministrativo 3198. 2014.
- Jaime, M. (2003). El conflicto armado en Colombia. *Revista de Derecho Universidad del Norte*, (19), 125-129.
- Korol, C. (Comp.) (2007). *Hacia una pedagogía feminista*. Primera edición. Buenos Aires: El Colectivo América Libre.
- Medina, F. (2009). El conflicto armado en Colombia: Nuevas tendencias, viejos sufrimientos. *Misión Jurídica Revista de Derecho y Ciencias Sociales*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Mingo, A. (2010). Ojos que no ven...Violencia escolar y género. *Revista Scielo*, 32(130), enero. México.
- Observatorio de Asuntos de Género (OAG). (2011, octubre). *Boletín 13. La participación política de las mujeres en Colombia: avances, retos y análisis sobre la presencia y acceso de las mujeres a los espacios de decisión en el país*. Bogotá, D. C.: Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer.
- Observatorio de Asuntos de Género (OAG). (2014, octubre). *Boletín 18. Avances en la participación política de las mujeres en Colombia*. Bogotá, D. C.: Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer.
- Pérez, B. (2014). Maltrato entre pares en ámbitos escolares. En: Secretaría de Educación. *Clima escolar y victimización en Bogotá, 2013 Encuesta de convivencia escolar* (pp. 207-254), Bogotá.

Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2015). *Plan Educativo de Transversalización de la Igualdad de Género*. Bogotá, D. C.

Valenzuela, P. (1994). *La estructura del conflicto y su resolución*. En *Democracia y Conflicto en la escuela*. Documento preparado como material de lectura para los Talleres sobre Resolución de Conflictos y Democracia, organizado por el Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, el Ministerio de Educación y la Organización de Estados Americanos.

Villamil, M. (2014). Género y escenario educativo bogotano: una aproximación a los resultados de la encuesta de clima escolar, 2013. En: Secretaría de Educación. *Clima escolar y victimización en Bogotá, 2013 Encuesta de convivencia escolar* (pp. 343-373), Bogotá.



# Acontecimiento en la escuela: Experiencias y voces de niños y jóvenes a luz del cine

Janneth Galeano Corredor

Carolina Silva Cortés

Un chico de la mesa de atrás conversa con el otro compañero, quien usa unos audífonos enormes de color naranja; la profesora, insistentemente, les llama la atención y les solicita: “¡Guarden *la balaca*, si no quieren que se la *decomise!*”. Ella, con voz aguda y elevada, trata de hacerse escuchar entre los murmullos del salón; con frases cortas, comienza su explicación sobre algo que suena como: “... y el *homo habilis*, a diferencia del *australopithecus*, desarrolló herramientas de piedra... ¡Luisa, guarde el celular!, ¡por qué tiene que estarse tomando fotos en el salón de clase?!... *esas primeras herramientas permitieron...* ¡que se callen y pongan atención! ¡Después vienen a rogar que los pase cuando ya tengan el año perdido!...”. Algunos chicos se ríen por ese grito desentonado de la maestra; otros se callan de golpe, mientras la chica del celular mira a la maestra con esa mirada de los niños que siempre deja desconcertados a los adultos, ya que es indefinida: no se sabe si es de odio o de profunda indiferencia, y, al mismo tiempo, es inaprensible: no hay reglas, ni manuales de convivencia ni llamados a los acudientes que puedan suavizarla o adormecerla.

Rostros con miradas que desafían a las instituciones, a los adultos y a la pedagogía; gestos de niño de los que fácilmente se habla desde el estereotipo del afán de la normalización, pero a los que poco podemos comprender. Porque el niño, como lo plantean Larrosa y Pérez,

*es lo otro*: lo que siempre, más allá de cualquier intento de captura, inquieta la seguridad de nuestros saberes, cuestiona el poder de nuestras prácticas y abre un vacío en el que se abisma el edificio bien construido de nuestras instituciones de acogida. (1997, p. 32) [cursivas originales].

Como lo *otro*, el niño propone al mundo sus desacuerdos, sus sentimientos, sus formas de comprender la vida a través del gesto; un lenguaje que para los adultos resulta, en ocasiones, no solo incomprensible, sino intolerable, por lo que moldear el gesto, aplacarlo, ponerlo en el lugar de los “buenos modales” de los *adultos educados*, ha sido una de las tareas más indiscutibles de la escuela tradicional, y, a la vez, sigue siendo una de las batallas más perdidas.

El gesto del otro, del niño, en su simpleza cotidiana, puede, sin proponérselo, cuestionar el saber que la escuela ha instalado desde sus estructuras de transmisión como verdadero y único. El gesto que reta insolente se contrapone al saber descontextualizado y fosilizado que le propone la escuela, porque este, representa una puesta en escena de la vida, del sentido que el niño les da a sus vivencias, del deseo. Por ello, a pesar de que la maestra intenta contar la historia de las herramientas y la tecnología desde sus orígenes, desata una batalla en el aula contra esos aparatos tecnológicos que han invadido la escuela y las aulas, y que *roban* toda la atención de los pequeños, para adquirir el conocimiento que, la escuela supone, es el que les servirá en el futuro, sin importar si en el presente representa algo para la experiencia de los pequeños.

Porque la escuela tradicional, que no reconoce a los niños en su *otredad*, no puede esperar nada en el presente, educa para el futuro, planifica la práctica escolar sobre la idea de un proyecto futuro, que en nuestro caso obedece a las leyes del mercado, las cuales convierten toda innovación en mercancía (Larrosa, 1997). Un mercado que si bien antes requería ejércitos de mano de obra letrada para la gran industria, hoy, con las nuevas formas de organización del trabajo, descarta y pone en la condición de

*sobrantes* a cientos de jóvenes que pasan por el sistema escolar. En el caso de los niños y la juventud de los sectores populares rurales y urbanos, ese futuro de progreso y avance económico que sirve para justificar su formación, puede ser de diez, cinco o dos años; la vida se vive rápido y se termina rápido, porque en muchas ocasiones la vida es robada: la muerte, la droga, el desempleo y la desesperanza son formas como a estos seres se les acorta el futuro, se les impone el fracaso.

Ahora Jonathan, el niño de grado sexto que ha estado a punto de ser expulsado por la escuela debido a su comportamiento casi “salvaje” —así como fue desterrado de su primer lugar de acogida: el hogar de su madre—, llora desconsolado, porque su mejor amigo, quien lo ha acompañado en las travesuras que le han dado la fama de ser *peligroso*, le acaba de gritar, frente a sus compañeros de curso, que su mamá no lo quiere; tal vez, ni la maestra ni su amigo imaginaron nunca que ese niño de risa burlona, quien ha desafiado a los maestros hasta hacerlos perder totalmente el control de la situación, y que en su rostro lleva las cicatrices del maltrato materno, estallaría en un llanto de niño, de esos que tampoco los adultos podemos nunca llegar a comprender en todo su sentido ni su significado. La maestra, conmovida por la situación, lo consuela y le pide que se reconcilie con su amigo; insiste sin tener claro qué hacer, hasta cuando recibe el consejo de otro niño del curso: “Profe, deles tiempo: ellos luego se arreglan”.

¿Qué hay, entonces, tras los gestos de un niño? ¿Tan solo vacío e ignorancia? Desde la escuela tradicional, tal vez, la respuesta sea que sí. La insinuación del gesto infantil no produce en esta ninguna posibilidad de reflexión; menos aún, de cambio; por el contrario, ese lenguaje, que podría enseñarnos un poco más de estos seres venidos al mundo y que reclaman un lugar propio, se convierte en la confirmación de que nos necesitan, de que requieren nuestras normas, nuestra manera de entender la vida, nuestro conocimiento, por lo cual la institución y sus maestros deben hacer lo posible por transmitírselas; son ellos quienes deben acoplarse a nosotros.

Pero cuando el niño se acerca a la maestra y le dice: “Deles tiempo, que ellos luego se arreglan”, hay un saber allí. Tal vez, no el conocimiento que la escuela requiere para su funcionamiento, ni la verdad que está escrita en los libros, y que los niños deben aprender para demostrarnos su *inteligencia*; es un saber que tiene que ver con lo que Larrosa y Pérez plantean cuando afirman que “La verdad de la infancia no está en lo que decimos de ella sino en lo que ella nos dice en el acontecimiento mismo de su aparición entre nosotros como algo nuevo” (1997, p. 33). Es el saber que es la vida misma, las situaciones que el niño ha debido sortear, los sentimientos que le ha despertado el mundo, las formas como lee e interpreta su entorno. No es un saber que nace de la técnica del conocer que la academia supone: es un saber de la experiencia.

La experiencia del niño aquí alude a la sensibilidad frente al mundo, a la pasión, a eso que propone anuncios, pero aún no está capturado en ninguna reflexión; alude a la contingencia más que al destino, a la incertidumbre más que a la certeza, a la subjetividad en construcción más que a la claudicación del ser.

Ahora bien, el llanto decepcionado de Jonathan por lo que su amigo es capaz de hacerle nos invita a pensar qué tanto estos chicos han sido ya, irrumpidos por el mundo; las relaciones sociales y de poder que les imponemos desde su propio nacimiento. Así pues, no es tampoco la idea ingenua de infancia *pura* lo que puede acercarnos a una mirada sugerente sobre la educación y el niño. Es, más bien, la oposición a la dictadura de la generalidad, que homogeniza, descontextualiza y niega la historia de cada uno de dichos sujetos; no son *estudiantes* o *alumnos* que asisten a la escuela: son personajes heterogéneos que pueblan el diálogo con sus diversos mundos vitales (Larrosa, 2003).

## Los niños y los jóvenes exponentes de experiencias acontecimentales

Si, quizás, creemos en algo, es en la necesidad apremiante de recobrar para la escuela el sentido de la relación entre saber y vida. Una relación diluida por la excesiva racionalización de los conocimientos y su invasión al mundo de la

vida. Mundo de la vida presentado, habitualmente, como salvaje, irracional o animal. Este mundo ha sido cooptado por el proyecto de la racionalización a través del cual se aseguran el “progreso” y el “dominio” sobre lo natural. Aunque no es nuestro interés ahondar en tal discusión, sí es necesario reactualizar esa disyuntiva en clave del distanciamiento entre los saberes que dan cuenta de la escuela, esos que se imparten en el interior de ella y la vida de los sujetos a quienes convertimos en objetos de nuestros discursos.

En ese sentido, pretendemos ir conformando un espacio de reflexión que permita presentar la experiencia de los sujetos en la escuela y lo comunitario como irruptivo, como apertura, y no como continuidad, frente a los procesos constituidos por la escuela. Un trabajo que implica, como sugiere Nietzsche (1973), poner en duda el valor de la verdad, tanto en los discursos que existen sobre la escuela como en los discursos sobre lo comunitario. Este poner en duda la verdad es salir de la comodidad y la seguridad que nos brindan tales discursos, es salir hacia espacios ilegítimos, es permitir que lo vivo evidencie un estar en el ahora sin sujeción a lo ya establecido. Eso no quiere decir negación absoluta de las reflexiones ya existentes, pues es necesario tenerlas en mente, pero no como marco al cual queremos someter y ajustar todas las “experiencias”.

La experiencia; o, mejor, las experiencias de los sujetos, entendidas aquí no simplemente como un acumulado de conocimientos empíricos que dan lugar a la autoridad del que ha vivido, lo que deslegitima la experiencia infantil o juvenil, por corta, irrisoria o *carente de...* Tampoco, comprendida en el ámbito del experimento escolar, como la repetición de unos pasos de los cuales se sacan respuestas ya encontradas por otros. La experiencia a la que aludimos en el presente escrito es más cercana a lo que Larrosa señala en cuanto a

*un tiempo y a un espacio particular, limitado, contingente, finito. [La experiencia] suena... a cuerpo, es decir, a sensibilidad, a tacto y a piel, a voz y a oído, a mirada, a sabor y a olor, a placer y a sufrimiento, a caricia y a herida, a mortalidad. Y suena, sobre todo, a vida, a una vida que no es otra cosa que su mismo vivir, a una vida que no tiene otra esencia que su propia existencia finita, corporal, de carne y hueso. (Larrosa, s. f., p. 110) [énfasis autores].*

Aquí nos adentramos, sin más preámbulos, en lo fundamental. Lo acontecimental no está dado o preestablecido: conforma la anomalía, la apertura, la fisura, lo que nombramos como posibilidad. Lo acontecimental, entonces, va en contravía de la asimilación que establece el discurrir de los tiempos de la vida como tiempos fácilmente asimilables por los discursos o los conceptos.

Lo acontecimental es evidencia que ubica a la experiencia de los sujetos de la escuela como “la cosa” que invade la realidad, ahora como lo real. La realidad, en palabras de Žižek (2015), es el sustrato cuya comprensión es racional, es superficie observable, es realidad cotidiana; por tanto, cuando lo real invade la realidad se produce un derribamiento de nuestras certidumbres. Es como si lo real oculto se adentrara en la realidad, para desbordarla, y, por tanto, retarla.

Mostramos la experiencia de los niños y los jóvenes como “cosa”, como algo extraño, algo a lo cual tememos porque lo desconocemos, pero que, a la vez, deseamos controlar, dominar, asimilar a la realidad. Es decir, el carácter acontecimental es la expresión del gesto, del gesto con el cual los sujetos de la escuela se niegan a ser solo razón, es la expresión de su subjetividad radical. Porque dicha subjetividad es mundo de fantasía, es la posibilidad de lo otro, es expresión de lo aún no asimilado como símbolo, no sometido al régimen de los discursos. Lo acontecimental escapa de la medición, del control del tiempo y el espacio, es el sinsentido del cual los adultos y la institución desean escapar.

Así visto, el sentido de una práctica comunitaria en la escuela no se encuentra en los esfuerzos por lograr que la escuela cumpla con su labor de educar a las futuras generaciones desde la estandarización, para proyectos futuros, lo que nos conduce a seguir creyendo que de lo que se trata es de cambiar las formas como se educa, para que sean más efectivas. Es en el sinsentido de la escuela que son las vidas y las voces particulares de los niños y los jóvenes donde podemos encontrar los intersticios de posibilidad desde una práctica comunitaria.

Es posible que la práctica comunitaria encuentre allí unas aperturas que brinden una comprensión con la cual recuperar la relación entre el saber y la vida, dado que lo comunitario presenta como brújula de orientación a las memorias y reivindica su valor como cambiante, y, por ello, no esencial. La memoria, pero, más bien, como expresión sensible tanto de los sujetos de la escuela como del joven comunitario. Pero, además, como la opción de concebir lo sensible que es la experiencia de los sujetos de la escuela como la reivindicación de un derecho. Porque esto permite al educador comunitario distanciarse del discurso de los Derechos Humanos, muchas veces, presentados en la escuela como una exterioridad discursiva que limita tanto las actuaciones del educador comunitario como la comprensión de estos por parte de los sujetos de la escuela.

Lo planteado nos permitiría superar la noción de ventrílocuo del educador comunitario, que asiste a la escuela con la idea de quien *sí sabe* sobre lo que los niños y los jóvenes necesitan, sin darse el tiempo de conocerlos, repitiendo con talleres y actividades lúdicas —y de manera muchas veces acrítica— los discursos preconcebidos tanto de la escuela como sobre lo comunitario y los Derechos Humanos, lo que no le permite discutirlos; es decir, poner en duda la verdad.

Por tanto, es necesario, para recuperar la relación entre saber y vida, oponernos a la dictadura sobre cómo se debe saber. Es pensar desde los intersticios que nos ofrece lo acontecimental, expuesto en la escuela por esos sujetos que sienten y se niegan a ser subsumidos por la lógica de las acciones y del discurso con los cuales se pretende su incorporación, su sometimiento. No es tarea fácil el retomar la vida —en este caso, la vida humana—, porque esta, ahora más que nunca, se encuentra incorporada a la lógica del saber de manera mecánica y estandarizada. La vida humana en su expresión más subjetiva, quizás, nos permita retomar el sentido en medio de tanto sinsentido. Sentido que no pretende ser atrapado, sino liberado, en un ejercicio que ponga en diálogo la sensibilidad de los sujetos de la escuela y la práctica comunitaria.

Por ese camino, el andar se hace más difícil, porque constantemente debemos luchar contra nuestros propios prejuicios y nuestros afanes por la certidumbre, por la conceptualización, por la receta. La subjetividad del maestro y el educador comunitario se presenta aquí ya no como la poseedora de un saber, sino en constante contradicción y en cuestionamiento de lo aprendido; es el sujeto que también, desde lo más humano, se enfrenta a una situación en la que se permite la indefinición, no desde el vacío de quien *nada sabe*, sino, más bien, desde la apertura y la posibilidad.

En este andar, las autoras del presente texto hemos participado de una experiencia junto a niños y jóvenes del Colegio Juana Escobar, que, creemos, sin pretensión de convertirlo en modelo, que puede ser una de tantas propuestas para seguirse pensando y para seguir desarrollando prácticas desde lo comunitario que sean en sí mismas fisuras en esa mole de concreto que son nuestras instituciones escolares. A continuación queremos exponer algunos de los elementos de la experiencia del Cine Club El Frailejón.

## **El Cine Club El Frailejón: un espacio para la expresión sensible de la vida**

Son, aproximadamente, las 6:20 p. m. del viernes, hora en que las puertas del Colegio Juana Escobar, en el barrio San Rafael S. O., se abren para despedir a los niños de la jornada tarde. En medio de carcajadas, gritos, besos de despedida, abrazos, muchos salen apresurados y golpeando a los que se encuentran en corrillos conversando, para abrirse paso entre el tumulto de padres que preguntan por sus hijos; afuera, una moto con dos policías vigila a jóvenes del barrio que fuman esperando a sus novias y sus amigos al frente del colegio; ventas de dulces obstruyen el paso haciendo que el tumulto aparente más caos. A 3.200 msnm, el frío del atardecer es muy fuerte, el viento circula colándose por los corredores, ya vacíos, por lo que se escucha su presencia como un habitante más de este lugar. En medio de tal ajetreo, la voz de una maestra de la jornada mañana anuncia a través de un megáfono la función de esta

noche: “*Cine Club El Frailejón, los invita a apreciar la película turca Mustang; pueden venir con sus amigos, sus novias, sus padres; los esperamos*”. Los afiches pegados en las paredes del colegio promocionando la película confirman la función. Niñas y jóvenes de la jornada mañana ya esperan en las afueras del colegio, se han vestido para el evento y traen paquetes de palomitas de maíz; algunos vienen con sus hermanos más pequeños, ataviados con gorros, chaquetas y sombrillas. Los participantes de la jornada tarde le recuerdan a la anunciante que en un momento vuelven, porque van a comprar pan, a despedir a alguien, o que, sencillamente, van por una chaqueta a sus casas. Los cuerpos rompen el flujo de la dirección de salida contrariando la indicación de que la escuela cierra sus puertas y entra en su letargo.

Mientras tanto, otra maestra junto con un grupo de niños organiza en un salón de una de las últimas torres del colegio, el espacio para la proyección de la película; el aula, anteriormente organizada con sillas en fila y con un tablero al frente, se transforma en una sala de cine; el telón para la proyección tapa el tablero y las sillas se disponen en auditorio, para que cada asistente se haga donde quiera. Las cortinas negras cubren cualquier luz del exterior que se quiera colar. Uno a uno, van ingresando a la sala ubicándose en distintos lugares, de acuerdo con su preferencia; casi siempre se ocupa primero la parte de atrás por parte de los jóvenes más grandes, mientras que los pequeños corren a ubicarse en los asientos de la primera fila. Como toda sala de cine, el murmullo de diálogos, risas y corridas al baño se presenta antes de que se apaguen las luces. Luego de un corto saludo y de la presentación de la película, la imagen en movimiento aparece proyectada en el telón y las voces del auditorio se van apagando.

De esta forma, el Cine Club El Frailejón hace su irrupción en la escuela rompiendo los espacios y los tiempos que esta propone para su quehacer rutinario.

La propuesta del Cine Club El Frailejón nació hace cinco años, de un grupo de maestras del Colegio Juana Escobar, ubicado en la localidad San Cristóbal. Se constituye en un encuentro de voluntades, en la medida en que ni

las maestras ni los asistentes —en su mayoría, jóvenes y niños del colegio— tenemos la *obligación* de asistir; se asiste con la indumentaria que se prefiera, con hermanos pequeños, novios o novias, y no hay una nota ni cualquier otro estímulo coercitivo que asegure la presencia. Se asiste allí porque se quiere, porque es un evento, un espacio para *parchar* la noche del viernes, ver cine y dialogar sobre la vida.

Los ciclos de películas —propuestos algunas veces por las maestras, y otras, por los asistentes— proponen asuntos que son de interés para todos: transitan por temáticas como la diversidad sexual, la condición de la mujer, los jóvenes en el mundo, la familia en cuestión, la guerra por el territorio o el control social, entre otros. Al finalizar cada película, se establece un corto diálogo, en el que afloran diversas maneras de interpretar la historia, sentimientos encontrados, reflexiones sobre nuestras propias vidas. Los ciclos de películas se cierran con un evento cultural, en el que nos encontramos de otro modo: allí, en medio del compartir de comida, algunos asistentes proponen videos musicales u otras expresiones que les suscitó el ciclo de cine visto; no se da la palabra, porque esta le pertenece a cada uno, allí se está como se está en la vida: siendo lo que somos, sabiéndonos aprendices. No hay conclusiones definitivas, no hay últimas palabras, sino solo la voz en movimiento que va y viene enunciándose como sujeto de saber, como sujeto inacabado.

## ¿Por qué El Frailejón? <sup>1</sup>

Ese mundo vegetal que vemos tan tranquilo, tan resignado, en que todo parece aceptación, silencio, obediencia, recogimiento, es por el contrario aquel en el que la rebelión contra el destino es la más vehemente y la más obstinada. El órgano esencial, el órgano nutricio de la planta su raíz, la sujeta indisolublemente al suelo. Si es difícil descubrir, entre las grandes leyes que nos agobian, la que más pesa sobre nuestros hombros, respecto a la planta no hay duda: es la que la condena a la inmovilidad desde que nace hasta que muere. Así que sabe mejor que nosotros... contra qué rebelarse... tiende toda entera a un mismo fin: escapar por arriba a la fatalidad de abajo...

**Maeterlinck, 2014, p. 23**

El Joven Frailejón, al igual que este mundo vegetal, nos puede parecer resignado, obediente y en actitud de una aceptación sin cuestionamientos sobre algo que se podría denominar un destino. ¿Cuál? El que traza de antemano rutas sin desvíos, el que determina los comportamientos; en definitiva, ese que se arroga el poder de manejar los látigos de la moral. Pero he ahí la revelación irresuelta del Joven Frailejón: participar de todo aquello con lo cual interrogarse a sí mismo y, de paso, interrogar al mundo. Sin embargo, a diferencia de la planta, el Joven Frailejón no tiene certeza de contra qué rebelarse; intuye que su existencia no puede estar sometida a los designios dados por el mundo adulto, y por eso busca formas de enunciarse, maneras de ser contrapuestas, que no siempre —y en ello consiste la fatalidad— resultan siendo la liberación de su existencia.

---

1. El frailejón es una planta particular, asociada a un ecosistema específico, y con unas características particulares. Nuestro frailejón, el de las montañas del páramo de Cruz Verde, es conocido como *Espeletia*, una planta de hojas arrosietadas y muy peludas, con hojas agrupadas en la parte superior del tronco, el cual retiene también sus hojas muertas en la parte inferior del tronco; son como su memoria. Tiene también pequeñas flores amarillas que se agrupan en capítulos, y que así aparentan ser una sola flor.



Imagen 7. El frailejón, presente en el Páramo de Cruz Verde, territorio donde se realiza la práctica de Cine Club El Frailejón. Fuente: Janeth Galeano.

Joven Frailejón es, entonces, la expresión de la cual nos apropiamos para enunciar las voces de quienes quieren hablar y visibilizar unas maneras de estar y comprender la realidad. La figura del frailejón presenta una estrecha relación con el medio, es una expresión concebida desde un lugar. Pero, además, representa la elaboración metafórica que nos permite reapropiar el mundo.

El páramo ofrece unas condiciones particulares para el crecimiento y la supervivencia del frailejón. Podríamos decir que lo mismo ocurre con la vida de los jóvenes de estos barrios paramunos: las condiciones y las posibilidades para su existencia están demarcadas por un territorio, en el cual van armándose como personajes. Un territorio que en nuestros tiempos pugna entre lo local y lo global, entre lo virtual y lo concreto, entre la superficialidad del mercado y la identidad del lugar.

Kevin y Jeisner, dos chicos asistentes al Cine Club, amantes del *rock* y quienes aprendieron a tocar la batería y la guitarra viendo a sus amigos del barrio, propusieron en el ciclo de Territorio y Conflicto, que se proyectó en 2013, presentar la película *Rodrigo D no futuro* (1991), del director colombiano Víctor Gaviria. Al finalizar la película, ellos les contaron a los asistentes al Cine Club qué los motivó para presentar esta película:

Kevin: Vimos como una afinidad con el territorio, porque acá estos barrios los han arreglado, pero antes eran muy parecidos a esos [los de la película], las calles no estaban pavimentadas, y antes había mucha más delincuencia y cosas como las que se ven allí; por ese lado es como nos metimos, pero también por la música.

Jeisner: También podemos ver que este tipo, Rodrigo, no se mete tanto en ese mundo, opta alejarse un poco, pues sí se mete con los tipos y parcha con ellos de vez en cuando, pero no se mete tanto en ese mundo de ir a robar y matar, y al final opta con ir y matarse porque no quiere terminar como los amigos, como le pasó al amigo que finalmente lo mataron. (Cine-Foro, *Rodrigo D No Futuro*, 2013).

Las particularidades de los jóvenes en este territorio nos indican que la comprensión que podamos establecer sobre ellos está referida a su experiencia singular; por tanto, no nos identificamos con el determinismo “espacial”, con el que se engloba una población; en este caso, jóvenes de los barrios que se encuentran en el límite sur de la Localidad de San Cristóbal, colindando con la parte oriental de la Localidad de Usme. Este determinismo espacial se refiere a la idea de que los jóvenes y los niños de sectores periféricos, como este, son carentes de voz, de expectativas; sus difíciles condiciones de vida los hacen susceptibles de volverse *peligrosos* para la ciudad, y requieren agentes externos que les permitan *reconducir* sus vidas. Así como los páramos, y en ellos, los frailejones, conforman una expresión territorial, los jóvenes frailejón son una expresión viva y diversa de un territorio.

Entonces, al decir *frailejón*, decimos jóvenes de cierto lugar, decimos jóvenes con vidas difíciles y en riesgo, pero, además, decimos jóvenes inquietos

por la vida, en búsqueda de puntos de fuga, jóvenes creativos, jóvenes con una voz que comunica comprensiones de mundo, que fabulan; también, jóvenes que se marchitan, jóvenes que desaparecen.

La figura del frailejón nos permite, además, pensar lo orgánico en contraposición a lo artificial. Así, lo orgánico nos ofrece la posibilidad de pensar a los sujetos del Cine Club como parte de la vida, como parte de una materia en constante transformación, lo orgánico como eso que se ofrece ante nuestros ojos, pero resulta desconocido.

Un frailejón aparece ante nuestra mirada, y, quizá, no sabremos cuánto frío, ni cuánto tiempo ni cuánto viento ha soportado; nos costará un poco de trabajo entender dónde oculta el agua. En ocasiones, apreciaremos su belleza, y en otras, simplemente, estará ahí, sin más. Los jóvenes y los niños del proyecto aparecen ante nuestra mirada, y ocurre lo mismo con ellos; por eso, nuestro espacio de cine nos permite vernos entre nosotros y verse a sí mismos, para que las tormentas, los fríos y las luchas que son memoria puedan aparecer. Lo orgánico como reciclaje de la vida; en nuestro caso, reciclaje de lo vivido. Los frailejones incorporan las hojas muertas primero como protección de su tronco, y luego, como materia para ser consumida; los jóvenes —tal vez, de una manera algunas veces visible o menos visible— son portadores de unas vivencias que conforman el material con el que responden frente a la vida.

Estas hojas muertas constituyen en nuestra práctica el conjunto de hechos que los jóvenes cuentan en relación con su experiencia, ya sea como hijos de madres solteras trabajadoras, con padres desempleados o delincuentes, como niños maltratados o abandonados, como hojas que no deberían ser el referente para darles una posición de imposibilidad ni la justificación de algún proceder. Ahora bien, es retador intentar desde una práctica con el cine y la producción de cortos intentar que estas hojas muertas puedan ser reabsorbidas, para continuar sin que ellas limiten las realizaciones o las búsquedas de los jóvenes frailejón. Por ahora, solo es posible entrar en conversaciones que cruzan en ellas las historias de los personajes del cine y la vida de algunos

jóvenes. Así como la creación de cortos que, en gran medida, son la reconfiguración o el reciclaje de estas experiencias.

Karoll, otra de las chicas asistentes al Cine Club, cuenta qué la moviliza para crear su historia para un corto:

Karoll: Porque esa búsqueda que ando haciendo es una búsqueda que la hago desde algo que me hace muy sensible, son las cosas que suceden en el entorno y me llegan mucho; entonces pensarme ahora cómo pensé en esa historia, para tratar de trascender en esas situaciones que en el lugar en el que nos encontramos pasan y no son agradables

Carolina: ¿Cuáles son esas situaciones?

Karoll: Pues el hecho de que todo el tiempo estemos... la posibilidad a veces económica, las situaciones que pasan en la familia; sí, más que todo por el tema de la economía y que no podamos acceder y hacer lo que de verdad queremos, sino todo el tiempo es a tener que estar sumisos, tener que obedecer, tener que no sé, entonces me duele ver a mi mamá trabajando tanto para nada.

Esa película de Precious me tocó mucho porque es una situación que no se encuentra tan lejana a nosotros que la vemos allá, sino que es demasiado cercana a mi familia, no sé a todo (Entrevista a Karoll sobre la propuesta de su historia para realización de cortometraje. (Entrevista realizada a Karoll Pedraza, 2015).

## Lo acontecimental en la experiencia del Cine Club

La presencia del cine en la escuela ha tenido un conflictivo recorrido; aún hoy, persiste la idea de que este no es sino una pérdida de tiempo, a la cual se recurre cuando el maestro no quiere hacer clase, o en actividades en las que se pretende entretener un rato a los niños o los jóvenes. Otros han utilizado el cine de ficción y el documental como herramienta para ilustrar algunos contenidos de las diversas disciplinas. En algunos colegios, muy pocos, existe una videoteca con documentales y películas, clasificados según

los temas propuestos para áreas como sociales y ciencias naturales. Hace algunos años, la Secretaría de Educación propuso crear Cine Clubes dentro de las jornadas escolares. Los maestros líderes debían asistir a sesiones de debate de las películas previamente determinadas por *expertos*, quienes proponían la manera de abordarlas con los niños y los jóvenes de las instituciones; los maestros se limitaban a replicar tal conocimiento entre los niños y los jóvenes asistentes. Dicha propuesta duró tan solo un año, y finalizado el contrato de las instituciones encargadas de la asesoría, la gran mayoría de Cine Clubes creados se cerraron.

A pesar de sus diferencias, lo común de estas formas de entender el cine en la escuela es que se insertan en la lógica institucional sin hacer rupturas a las prácticas pedagógicas que permitan poner en el centro la experiencia de los niños y los jóvenes, y, por tanto, su voz.

En contravía, en nuestra práctica intentamos vincular como un todo la experiencia cinematográfica con la experiencia vivida de los jóvenes y los niños, con lo cual su sensibilidad y su voz se hacen presentes como posibilidades acontecimentales.

Para los integrantes del Cine Club El Frailejón, ver cine es un ejercicio que los acerca a las historias con las cuales circulan ideas, espacios y mundos que hacen desfilar ante la vista, el oído y la imaginación la perspectiva de algún director que ha encuadrado y creado un montaje. El juego de la luz los hace partícipes de un encantamiento que es, a su vez, “un compromiso entre poéticas divergentes, un entrelazamiento complejo de las funciones de la presentación visible, la expresión hablada y el encadenamiento narrativo” (Ranciére, 2012, p. 69). Para nuestra práctica, dichas poéticas divergentes resuenan en clave de la visibilidad de los sujetos que participan con su voz y su comprensión de un mundo cine. El sujeto presenta con nuevas figuras su experiencia. Desde la conjunción cine-vida, se produce el mágico acontecimiento con el cual irrumpir la linealidad de lo cotidiano. Arte-mágico que es un nuevo juego cinematográfico.

Juego de luz y sombra que fusiona en esta poética a los espectadores, cuando esas historias que aparecen como exterioridad se integran al universo de representaciones que portan como sujetos, con lo cual se arma de nuevo una historia, que ahora, al ser propia, empieza a integrarse con figuras y recuerdos al universo de quien ve. Para este caso, espectadores jóvenes constituidos desde un tiempo, un espacio, unas relaciones sociales y unas formas de entender el mundo, que inciden en los intereses y los contenidos que son retomados, al igual que en los modos como filtran cada película. Se puede decir que se ve y se fija la mirada de acuerdo con lo que se es, pero lo que se es no es, simplemente, el acaecimiento de un tiempo y un espacio, sino, fundamentalmente, se es en la medida en que se porta una experiencia.

Así lo expresa Alex, un chico que se ha venido enunciando desde su orientación homosexual:

Alex: Ah ahora me (hace gesto de recordar)... creo que yo soy como Precious, porque Precious se miraba en el espejo y se veía rubia y yo siempre he querido tener el cabello rubio y siempre hablo de tener los ojos claros, entonces vi la película y me identifiqué.

Carolina: ¿Y cómo te identificaste?

Alex: Pues que ella no se acepta a ella misma y ella quiere ser otra persona y yo me miro en el espejo y quiero ser otra persona.

Carolina: ¿Y sigue sucediendo eso? ¿Te miras al espejo y buscas otro?

Alex: No, o tal vez sí, no es que yo me mire al espejo así, sino que, no sé si todos en el colegio saben que a mí me gusta mucho Miley (sonrisas) y entonces digamos que yo me veo en el espejo y me veo como ella porque siento que comparto muchas cosas que ella tiene.

...Pues en mi caso me identifiqué con Precious porque, número uno, por lo que ya les había dicho de cuando ella se mira al espejo y ella se ve como una persona diferente y ella quisiera ser esa mujer diferente; también porque como dice Karoll, no es muy lejano a lo que normalmente pasa, también me tocó mucho la desigualdad, por ejemplo ella como vivía; por ejemplo la mamá de Precious me recordó a veces a mi mamá, porque a veces –ella nunca ha sido mala conmigo, ella ha sido muy

bonita conmigo— pero a veces hay palabras que a uno le lastiman y que se las diga esa persona que uno ama, a veces a uno le duelen mucho, entonces tomé esa película por ese lado. También por lo sentimental, por lo que a ella le pasa. (Entrevista a Alex Castro, sobre la historia de su cortometraje, 2015).

Pero si los jóvenes espectadores filtran, el cine también produce selecciones que implican formas de representar, las cuales son la expresión de las tensiones que encauzan los estilos, las apuestas y las búsquedas de un arte que es muchos cines. Y eso, sin caer en la ingenuidad de la neutralidad de producciones que recrean formas de visualización de los sujetos y su vida, porque, además, “el cine es asimismo un aparato ideológico productor de imágenes que circulan en una sociedad y donde esta reconoce el presente de sus tipos, el pasado de su leyenda o los futuros que se imagina” (Rancière, 2012, p.13) Esta premisa sobre cine permite entrever el andamiaje que sostiene las producciones cinematográficas. Andamiaje que no es solo imagen, imagen en relación con otros elementos, entre los que se encuentran el poder, los intereses económicos y las luchas sociales, entre otros. Elementos que si bien no visibles —y en ocasiones, no conscientes—, sí están referidos a un aparato perteneciente a una época.

El cine como andamiaje productor de imágenes es, ante todo, proyección de unas maneras de experimentar lo sensible, como lo señala Déotte (2012) al referirse a las épocas de la sensibilidad, no porque las podamos diferenciar de manera tajante, sino por la importancia de pensar la sensibilidad en clave de eso que la produce. Diríamos para nuestro caso, tanto la fotografía como el cine van a suscitar en la modernidad y la posmodernidad unas maneras particulares de lo sensible.

Esta configuración de lo sensible permite discutir desde la experiencia del Cine Club El Frailejón algunos postulados, referidos al lugar que le damos a la experiencia de los sujetos, en cuando a la manera de percibir los sentimientos y las emociones propias y de los otros. En este sentido, la preponderancia en la comprensión general de una época se signa por lo que desde aspectos

económicos, políticos o históricos define un tiempo. Es decir, la sociedad del espectáculo, de Debord (1967), nos propone el sentir y el deseo desde el frenesí de la imagen engañosa, mientras que la sociedad líquida, de Bauman (2013), propone unas maneras de ser y sentir desde la superficialidad; y así, una amplia gama de postulados sobre cómo somos, dejando de lado el dibujo que, según estas definiciones, va ramificándose a través de la experiencia sensible. Es decir, el campo de lo sensible lo es en una estrecha relación con la cotidianidad de la gente. Estiffany, una chica de grado décimo, desde su enunciación, nos acerca a comprender dicho aspecto:

Profe Yurany: ¿Quién eres tú?

Estiffany: Yo soy una fanática del mundo y quiero descubrir, experimentar me parece muy interesante esta cuestión eso soy yo. Alguien extrovertido, loco, dinámico, atrevido, eso es Estiffany.

Vengo al cine porque me gusta experimentar, descubrir y la cuestión del séptimo arte es algo muy importante porque es la forma de interpretar los sucesos de la vida en una imagen. Es algo muy interesante más porque las historias que vemos aquí son muy reales no son algo ficticio de Hollywood, por eso vengo a descubrir más cosas y más historias que yo no he vivido.

Profe Yurany: ¿Qué significa entonces el cine para ti?

Estiffany: Expresión, medio, descubrimiento, sensaciones, emociones es una amplia variedad o gamas como decirlo, porque uno en una película puede llorar, puede sentir, puede experimentar las emociones que está sintiendo el otro.

Profe Yurany: ¿Es decir que el cine te toca, cómo te hace sentir, cómo te toca el cine?

Estiffany: Eso es importante, porque dependiendo de la historia uno se ve manipulado por el director, por eso hasta lloré... (Entrevista a Estiffany Gómez, 2015)

Lo que sugiere esto, en clave de la experiencia del Cine Club, es que la subjetividad en relación con el cine brinda unas posibilidades enormes para

pensar quiénes somos desde nuestros rasgos más distintivos, como lo son nuestros sentimientos, nuestros deseos, nuestras emociones; allí nos acercamos a la comprensión de los otros a través de las ficciones del cine y de esa sensibilidad vivida en el encuentro, la palabra que rota y no se centraliza en el adulto o el conoedor. Una experiencia de lo sensible *particular*, instituida en el encuentro para ver cine y conversar, y no erigida por las definiciones *a priori* de una época.

El cine permite estrechar la relación mágica de tiempos, espacios y vidas con los cuales nos permitimos sentir el mundo. Es importante señalar que para la comprensión de nuestra experiencia de Cine Club, el cine cobra unas dimensiones particulares que no pueden ser entendidas como partes o fragmentos sobre las cuales dar cuenta.

Como un todo, la experiencia del Cine Club El Frailejón (proyección de filmes, conversación, experiencia subjetiva, creación de los jóvenes) permite visibilizar fisuras frente a lo instituido en cuanto a la noción de sujeto, de la política y del joven como espectador y enunciador de formas de existencia.

En los siguientes apartados presentaremos cada una de estas fisuras, como parte de comprender la experiencia del Cine Club El Frailejón desde la posibilidad.

### **Fisura cine-sujeto**

Empecemos por trazar la idea de lo que entendemos por fisura en este ensayo. Fisura, como momento diferencial entre un antes y un después, es el anuncio de lo no conocido; por tanto, fisura como algo sutil que busca moverse hacia algo distinto, que aún no es definitivo, pero señala un conflicto con la trama en la que se inscriben las prácticas sociales y culturales. La fisura es la posibilidad de pensarse desde la no clausura, el cierre o el punto final; es, además, interrogante, es poner en cuestión lo que ha sido dado como realidad acabada.

El contenido de la vida de los jóvenes del Cine Club añade *impurezas* a los contenidos presentados por el cine rebasando las fronteras que definen su sentido artístico, pues los contenidos del cine son fabulados por chicos que toman y reconstruyen dichos contenidos en clave de su mundo. Fabulación de *amateur* que se permite situarse “dentro de un universo sin jerarquías donde los filmes que recomponen nuestras percepciones, nuestras emociones y nuestras palabras [cuentan] tanto como lo que se graba en una película” (Rancière, 2012, p.15). El joven *amateur* se permite romper el límite creado por los expertos; al fabular, no quiere, no desea, asumir el lenguaje experto: redimensiona, más bien, las tensiones en las relaciones cine-arte, cine-política y cine-teoría.

El cine no es un objeto, porque no es en sí mismo algo, “el cine no es de ningún modo el nombre de un ámbito de objetos homogéneos que dependen de una misma forma de racionalidad” (Rancière, 2013, p. 12); solo cuando es visto y apropiado por un espectador, cobra sentido. Al presentar en simultáneo la circulación de lo sensible y la representación de lo observable en imágenes, conforma lo que sería la construcción de una relación que contribuye al desmoronamiento de la contemplación como pasividad absoluta; la lectura preconcebida de los contenidos en el cine, que despoja al espectador de cualquier posibilidad de interpretación y de fabulación, se diluye en el espacio creado por el Cine Club, donde los jóvenes espectadores recrean a través de su propia voz lo observado y lo sentido. Ahora bien, lo que resulta siendo relevante de dicho proceso no es la idea de un público “capaz de”, sino la posibilidad, para quien ve, de interrogarse a sí mismo y, también, de que sea posible interrogar el mundo.

La fisura que genera el cine en el Joven Frailejón (sujeto) está dada por la discontinuidad que se crea en el encuentro con otros en el espacio del Cine Club. Discontinuidad temporal y espacial provocada por el cine, discontinuidad en el acontecer cotidiano de la vida de algunos jóvenes en el barrio que acuden a ser partícipes de este evento, en el que, lejos de la

idea construida sobre ellos, como sujetos incapaces de pronunciarse sobre el mundo, entablan una conversación sobre las películas que atraviesa sus propias vidas y cuestiona sus maneras de estar.

En el cierre del ciclo de películas, *La familia en cuestión*, en el cual se apreciaron cuatro filmes —*Billy Elliot* (2000), de Stephen Daldry; *Mustang* (2015), de la directora turca Deniz Gamse; *El Bola* (2000), de Achero Mañas, y *Somos guerreros* (1994), de Lee Tamahori—, los chicos dialogan entre sí, junto con las maestras, sobre el significado de romper la regla, la tradición, los valores impuestos; esta conversación resulta muy reveladora por lo que se va tejiendo como un saber colectivo:

Carolina: Sin embargo, especialmente para los jóvenes hay un proceso sistemático y sostenido de regulación, ¿por qué? Cuando ustedes son jóvenes es el momento más efervescente de la vida y es cuando más búsquedas tienen y es cuando más se rebelan frente a cosas que deberían cambiar, porque hay cosas que deberían cambiarse, sin embargo, permanecen y permanecen y por eso hay que de una u otra manera luchar contra ese tipo de cosas que nos condicionan tanto. Miren, las películas nos señalaron que los niños tuvieron que romper las reglas y si no, no hubieran podido ser lo que ellos querían ser.

El bola, ¿qué regla rompe?

Niños [en coro]: con el papá.

Carolina: ¿Cuándo rompió la regla fundamental con el papá?

Niños [en coro]: cuando lo escupió.

Carolina: ¿Cuando lo escupió? ¿Hay ahí una ruptura de la regla?

Carol: Sí.

Carolina: ¿Por qué hay una ruptura de la regla ahí?

Carol: Pues porque se supone que eso no se le hace a los papás y él lo hizo como para liberarse.

Carolina: Frente a un sujeto que lo degradaba de la manera que lo hacía ese escupitajo al papá es una manera de moverse hacia otro lugar, y algunos lo podrían juzgar de una manera: No, eso nunca lo podrías hacer, ¿por qué no?

Janneth: Hablando con algunos de ustedes, no a todos les pasa, pero pasa que cuando estuvieron pequeñitos aguantaban el hecho de que el papá llegara a maltratar a la mamá...

Henry: Ah, sí.

Janneth: Y lo soportaban y se escondían debajo de la cama, pero llega un momento en que no, ustedes rompen esa regla de quedarse callados porque es el papá

Henry: Uno ya se le para firme al papá.

Janneth: Sí, se le para firme al papá y cambian también las relaciones familiares.

Carolina: Ahí pasamos a la otra película, Mustang, ¿cuándo la niña rompe la regla?

Helen: Cuando cierra las puertas para que no entre la familia y el novio con el que van a casar a su hermana.

Carolina: Esa cerrada de la puerta, cambia la vida de esa chica, si ella no hace eso, la vida continúa, ella termina también casada con un man X en esa imposición cultural tan fuerte, ahí tengo que trazar una idea de “rompo con esto y me porto mal”.

En Somos Guerreros: ¿cuándo rompe la regla?

Henry: Cuando la niña se suicida.

Carolina: Cuando ella se suicida, ese suicidio de esa chica es una ruptura a la regla de manera radical: no me quedo con este mundo que me quiere moler, y ¿cómo lo hago? Desaparezco, esa es tremenda. Y ¿qué hace esa niña con esa ruptura de la regla total? Desestabilizar totalmente a todos los personajes de la película, ponerlos en otro lugar, porque es una ruptura total. ¿Quiénes en la historia de la humanidad han hecho eso? Ustedes podrían pensarlo.

Janneth: Me haces recordar de Sergio, Sergio Urrego.

Helen: Ah, sí.

Janneth: No sé si se acuerdan que hace dos años nosotras hicimos un trabajo sobre Sergio Urrego, desde Derechos Humanos, que fue el chico que por su condición homosexual fue señalado, acosado por la rectora de un colegio y él tomó la decisión de suicidarse, pero antes de tomar la decisión de suicidarse, que es una cosa compleja, hizo una carta en la cual denunciaba todos los abusos y acosos que había recibido de la rectora, del colegio, y se genera a nivel nacional toda la movilización en relación al acoso que se vive en las escuelas cuando se es homosexual y eso fue importante porque puso la discusión en muchas escuelas, quién hizo eso, Sergio con ese acto, rompió las reglas. Cuando rompemos la regla, no solo nos movilizamos nosotros sino a los que están a nuestro alrededor.

Carolina: La película Billy Eliot, ¿cuándo creen Uds. que se traza esa ruptura?

Fabian: Cuando comienza a bailar delante del papá.

Carolina: ¿Esa es la ruptura?, ¿cuando su papá lo encuentra bailando y él decide continuar bailando y es el papá el que rehúye la presencia de su hijo, es él el que tiene que salir y eso cambia la película?

Varios niños: Sí, claro.

Carolina: Su papá reconsidera la condición de su hijo y le da la posibilidad a su hijo que sea otra cosa... (Conversación con asistentes al acto cultural, cierre del ciclo *La familia en cuestión*, 2016)

El cruce de dimensiones de las vidas que encarna el cine con las vidas que interrogan el mundo es un cruce de tiempos que dialogan en la re-significación de un tiempo presente, es lo que, en palabras de Foucault, citado por Naput (2011), se denominaría *ascesis*: “el trabajo que uno hace sobre sí mismo para dar paso a ese sí mismo que por suerte jamás alcanzamos” (p. 19); ese siendo inalcanzado que no podrá encontrar el resultado final, porque no existe.

El cine resulta siendo, entonces, la luz que revela lo invisible o in-visibilizado en un tiempo presente saturado de imágenes y significados que determinan la existencia humana. Existencia humana que en el mundo que le acaece vislumbra que, ante la imposibilidad de desestructurar o desatar los hilos de “la realidad”, no podrá concebir la espera de un momento ideal para actuar, deberá asumir el riesgo de iluminar las partes, de descifrar el laberinto, para que en algún momento pueda crear unos nuevos caminos, un laberinto alterno en el que se recobre el sentido.

Se postularía que el cine produce, moldea y crea subjetividades, en la medida en que, haciendo uso de la imagen, conjuga en él un cruce de lenguajes que recoge una intencionalidad proyectada a un público que, en ocasiones, asume de manera acrítica lo propuesto y lo expuesto en el filme. Por tanto, hacer consciente la inscripción de ese lenguaje de imágenes-símbolo es entrar a comprender las “formas de subjetivación del mundo que encarnaron y las formas de hacer mundo que protagonizaron” (Napat, 2011, p. 1) quienes hicieron un producto fílmico. Se reitera el carácter de rizoma que ofrece el cine, un cruce de tiempos y subjetividades para la reinscripción del mundo de lo posible, que no es dado sin la comprensión de la individualidad inserta en un tiempo que no se explica a sí mismo, sin entrar a comprender lo faltante u oculto de otros tiempos que, en ocasiones, nos presenta el cine como un mágico viaje temporal, que también habla de por qué somos lo que somos.

La fisura cine-sujeto puede comprenderse desde lo que Napat identifica en el director francés Chris Marker, en la medida en que: “[el] yo Markeriano se especializa en el despliegue visual de un mundo convertido en espejo, se busca a sí mismo en el espejo del mundo” (2011, p. 1), lo cual entraña que no solo veo, sino que me veo, sin establecer una identificación inmediata con personajes o historias, sino rebasando la definición de una individualidad construida por sí misma y para sí misma. Reflejos de espejos que distorsionan el sentido de la realidad, construcción de aperturas a nuevas relaciones, entre lo sensible y la experiencia, entre el conocimiento y la fábula.

Las aperturas que se dan en la relación entre filme y vida en el espacio del Cine Club permiten deslindar los compartimientos, las divisiones tajantes, para permitirse derivar en aperturas sensibles que desmoronan lo que adjudica y define los comportamientos. Es una relación con capacidad destabilizadora de las individualidades, para hacerlas móviles, y, por tanto, indefinibles. Esta indefinición le permite al sujeto desplazarse a una zona en la cual comprende críticamente, los patrones sociales y los roles de género, así como los desequilibrios que sustentan las relaciones inequitativas. No como producto de procesos recientes, sino como parte de oleajes largos, medianos y cortos, como lo presentan los historiadores de los Anales.

De esta forma, el cine introduce en el discurrir de la vida de los asistentes al Cine Club las presencias de hombres y mujeres de todos los tiempos, y evidencia las contradicciones, los acomodamientos y las resistencias que han acompañado el devenir humano. El cine espejo no es una metáfora reductible, es la posibilidad, para el Joven Frailejón, de reclamar su opción como fabulador de la existencia permitiendo que los sujetos o los individuos reconozcan, rechacen o identifiquen, en el tránsito del filme, nociones de justicia o de injusticia, estados emocionales y conflictos con los cuales desnaturalizar lo asumido como normal. Es decir, la fabulación es eso que nos permite nombrar desde un lugar distinto los temas sobre los cuales poco se habla en la escuela. Es el derrumbamiento de las certidumbres, para recrear de nuevo la vida.

Se reconoce esta posibilidad de recreador de la vida facilitada en quien la ve por la imagen en movimiento, en un doble juego que, a través de distintos momentos del Cine Club, permite la deslocalización de quien ve como espectador, y ahora como creador, contando con imágenes, construyendo-reconstruyendo lo que anteriormente denominamos construcción de laberinto alterno, con lo cual se intenta: la “[crítica] de lo que somos, que es a la vez, análisis histórico de los límites que nos son impuestos y un experimento de la posibilidad de rebasar esos límites” (Napat, 2011, p. 3).

Dicha creación de los jóvenes del Cine Club, a través de la narración de su propia vida con la intención de crear cortos, es acción política, porque, apropiando para sí un lenguaje que muestra lo que son, ahora son ellos los que narran quiénes están siendo; es decir, logran desestructurar la mismidad de quienes han sido nombrados por otros, para construir la imagen del que se es. Sin embargo, nombrarse a sí mismo no se pretende desde el lugar de la totalidad y la unicidad; jamás se podrá presentar la totalidad de un sujeto en la singularidad que representa, con lo cual se intenta rebasar el paisaje de lo común, discutiendo como lo sugiere Naput, la forma institucionalizada de lo visible y decible y sus efectos inmanentes de invisibilidad y silencio (2011).

Mundo cine, experiencia juvenil e historia estrechan una relación que encarna, como posibilidad, un espacio en el que se presenta la voz como capacidad comunicativa de significado, que enuncia un proceso de redefinición y búsqueda “asumiendo reflexivamente las mediaciones que exhiben un yo constelación de identificaciones” (2011, p. 2). Lo que se pone de presente es que tal relación cine-sujeto es fisura de la idea de un yo determinado y acabado, para entrar en una conversación reflexiva sobre las actuaciones propias y las que encarna el cine.

### **Fisura cine y política**

No es fácil trazar una única comprensión de la relación entre cine y política, ni tampoco, señalar todas las fisuras que de dicha relación se pueden derivar. Es importante indicar que los pensamientos aquí señalados se refieren a la comprensión que desde la práctica del Cine Club concebimos como político. Político en el sentido de la oportunidad para una voz de ser escuchada: la voz de los jóvenes que enuncian unas experiencias, que son el epicentro sísmico a través del cual discutir lo existente.

Con esta perspectiva, es importante indicar que la relación de la vida de los jóvenes con el cine cobra sentido, no porque el filme indique lo que se podría considerar políticamente correcto, sino por las posibilidades de ver mundo

en el cine, de concebir la vida, la vida de los jóvenes en horizontes amplios, con los cuales vislumbrar la vida más allá de la vida misma. Tal vez, como una alteridad global que permite entender que las exclusiones son producto de un accionar que va más allá del individuo.

Cabe anotar que la noción de *lo políticamente correcto* en relación con el cine hace parte de un debate histórico que no puede, simplemente, descartarse como superado. Retomamos acá el planteamiento de Rancière (2012), según el cual la historia del cine estuvo marcada en una época por un modo de hacer cine, lo que él denomina *paradigma brechtiano*, producto de un momento histórico, el cual, básicamente, concibe:

[Un] tipo de arte que [sustituía] las continuidades y progresiones características del modelo narrativo y empático por una forma rota que [apuntaba] a sacar a la luz las tensiones y contradicciones inherentes a la presentación de las situaciones y a la manera de formular sus elementos, motivos y salidas... Clásicamente, la forma fragmentaria y el enfrentamiento dialéctico de los contrarios apuntaban a aguzar una mirada y un juicio capaces de elevar el nivel de certidumbre que sostenía la adhesión a una explicación del mundo, la explicación marxista. (p. 106).

Este tipo de cine, si bien señala una intención predeterminada por un director, también nos indica una anticipación del efecto, una especie de relación causal. Lo político es entendido aquí como la formación a través de la imagen en movimiento de un público capaz de entender las contradicciones de una sociedad. Por tal razón, indicamos que la práctica del Cine Club marca distancia en relación con la idea de preconcebir un efecto, pero, además, marca distancia con la idea de indicar presupuestos políticos “correctos” o la idea de evidenciar los mecanismos de la opresión.

Es claro que esta corriente cinematográfica puede pensarse como parte de un recuento histórico superado; sin embargo, también señala la estrecha relación entre los contenidos y las intenciones políticas del cine, maridaje alimentado por las condiciones que acontecen en un momento, una época y un tiempo.

Es decir, el cine inscribe las circunstancias, los conflictos y las maneras de vivir conforme a los tiempos.

Rancièrè (2013) identifica otro paradigma: el post-Brechtiano, el cual:

En cambio, no ofrece una explicación del mundo que serviría para resolver las tensiones, sino que permanece en ‘una tensión sin resolución’ [...]. La distancia producida por la puesta en escena no está destinada a dar una lección sobre la sociedad, sino a manifestar una capacidad sensible que atraviesa las épocas. (p. 14).

Esta transición es considerable, en la medida en que el lugar de los cuerpos que exponen o representan a un personaje son cuerpos con capacidades, capacidades sensibles con las cuales se controvierde el mundo, cuerpo-personaje que encarna las contradicciones, las pasiones y las pulsiones de las sociedades. En *Las distancias en el cine* (2012), Rancièrè describe a un personaje de la película *Sátántangó*, de Béla Tarr (1994): la niña que, con paso firme, camina en un terreno fangoso, con su gato muerto entre sus brazos, decidida a suicidarse en una iglesia, tras descubrir el engaño de su hermano, quien la hace enterrar sus ahorros para luego robarlos, porque estos “florecerán después”. Ella, portadora de ideas de mundo, no es una niña ingenua: es una chiquilla que traza una ruptura radical con la experiencia de mundo que se le propone. El paso firme hacia el suicidio es un gesto que suprime cualquier aceptación del engaño. Esta historia se propone con unos tonos que producen sensaciones de tristeza, de melancolía. La lluvia permanente y la actitud de los personajes son una referencia a la condición humana de todos los tiempos.

La película no presenta diálogos o acciones que permitan evidenciar abiertamente una posición política; sin embargo, el gesto, como posibilidad de enunciación, puede movilizar la sensibilidad y permitirnos identificarnos desde la rabia, el dolor y la resistencia con el personaje. La sugerencia sensible a través del gesto ha sido lo que permite en nuestra práctica del Cine Club pensar una renovación de lo que se entiende por político. El gesto, la actitud y la disposición de los cuerpos en los filmes irrumpen en

la experiencia de los jóvenes, lo que permite la construcción colectiva de una mirada propia y contextual.

Lo político implica, por tanto, la selección de películas, porque estas permiten rupturas con el tiempo, rupturas en las identidades, rupturas en cuanto a las características del gusto;

Pero esas historias de espacios y proyectos, caminantes y viajes, también pueden ayudarnos a invertir la perspectiva e imaginar ya no las formas de un arte adecuadamente puesto al servicio de fines políticos, sino formas políticas reinventadas sobre la base de las múltiples maneras que tienen las artes de lo visible de inventar miradas, disponer cuerpos en lugares y hacerlos transformar los espacios que recorren. (Rancière, 2012, p. 126).

Los tránsitos de los filmes en las proyecciones nocturnas del Cine Club se mezclan en las conversaciones sobre lo visto, y ello nos permite visibilizar el carácter más significativo de lo político en esta experiencia: la subjetivación, que, a través de la conversación, permite transformar el carácter predeterminado de las representaciones, así como el sentido de los filmes. Conversación colectiva de iguales, con la cual se expresa un saber-sentir vinculado con la experiencia.

Lo anterior nos remite a lo fundamental de la fisura en la relación entre cine y política; esto es, la subjetivación que quienes participamos de esta práctica nos permitimos al ver y conversar sobre el contenido de las películas. Ello, a su vez, permite que los jóvenes del Cine Club se distancien de la imposición de un ser joven predeterminado, a quien se le atribuyen comportamientos y actitudes concebidos socialmente como parte de una “transición” difícil, pero que puede ser “moldeada” con el acompañamiento de los adultos en la familia y la escuela. En tal sentido, trazamos una diferenciación entre lo que establece una definición de joven y la subjetivación de los jóvenes del proyecto del Cine Club.

Digamos que este desacople entre lo definido y lo que realmente acontece no permite cambios sustanciales en las instituciones ni en los procedimientos con

los cuales crear nuevas maneras de acoger tanto la vida de los jóvenes como las expresiones de un saber. Contraposición de la supuesta *objetividad* del mundo con la subjetivación que los sujetos hacen en su estar en él.

En ese sentido, nuestro encuentro en el Cine Club nos ha permitido comprender que la indefinición y la desidentificación son posibilidades que van en contravía de la identificación con los roles y los estereotipos con los cuales se limita y se predetermina la realización humana. Le apostamos, más bien, a la *metamorfosis* óptica, que permite una movilidad indefinida, metamorfosis que conjuga la experiencia de los cuerpos en los filmes y la experiencia de los jóvenes frailejón; así permite que la apropiación de los filmes por parte de los jóvenes les permita nuevas miradas, apropiación de nuevos lenguajes a través de las interferencias del mundo cine y las interferencias de las conversaciones. Todo eso instituye cuestionamientos de las fronteras que nos son impuestas, a través del ver y del conversar como un hacer que revalúa los criterios dominantes.

Por último, la pretensión de nuestra experiencia de Cine Club no es, de ninguna forma, buscar el conocimiento total de estos jóvenes: mucho de lo que son ellos estará oculto a nuestra comprensión, pero, además, al intentar aprehender o fijar sus experiencias se genera un distanciamiento que nos hace extraños. Hemos comprendido que no hay elementos concretos por alcanzar, sino solo encuentro para ver, oír y conversar sobre cine y vida. La figura del Joven Frailejón es el hallazgo de esta indeterminación, con la cual, quizás, se sucedan quirúrgicas del alma que rebasan nuestras capacidades.

La escuela, en su querer capturar para amoldar, es ciega ante lo que ese otro (joven o niño) reclama. Así, la escuela, en términos de Maeterlinck (2014, p.100), tiene sus ojos muertos. Ojos muertos para una actualidad que presupone el ver como centro de su funcionamiento. Ver sin ver sería el costo para esa actualidad rápida y saturada. Un ver sin ver eso que nos rodea, un ver predeterminado por costumbres, frustraciones, prejuicios, imaginarios.

La posibilidad que trazamos desde la experiencia del Cine Club se relaciona con la opción de revivir nuestros ojos, y con ellos, nuestro sentir tacto, cuerpo, olor. Es increíble cuánto queda al lugar de la imaginación en el discurrir de la vida y en la comprensión del otro. Y entendemos la imaginación como la facultad de hacer imágenes de las cosas que no necesariamente están presentes, mediante el artificio. Pues las piezas ausentes del rompecabezas son construidas por nuestra imaginación, para hacernos una idea más completa de los otros. Ahora lo que es importante, tiene que ver con la forma como esas piezas que imaginamos las imaginamos a través de la comprensión, y no del juicio. Es desde dicha posibilidad como es posible democratizar la presencia de esos otros que rebasan nuestra amalgama de personajes.

## Referencias

- Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Déotte, J. L. (2012). ¿Qué es un aparato estético? *Benjamin, Lyotard, Rancière*. Santiago de Chile: Metales Pesados.
- Larrosa, J. (s. f.). Sobre la Experiencia. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*. Universitat de Barcelona.
- Larrosa, J. (2003). Saber y educación. En: J. Houssaye (Comp.). *Educación y filosofía. Enfoques contemporáneos*. (p. 193-217) Buenos Aires: Eudeba.
- Larrosa, J. y Pérez, N. (comp.) (1997). *El enigma de la infancia*. En: *Imágenes del otro*. Barcelona: Virus. Recuperado de: <https://sujetos.files.wordpress.com/2010/10/el-enigma-de-la-infancia.doc>
- Naput, A. (2011). El cine y los fantasmas del siglo xx: La tumba de Alexandre de Chris Marker. *Revista Imagofagia-Asociación Argentina de Estudios de Cine y Audiovisual (ASAECA)* (4). Recuperado de: [www.asaeca.org/imagofagia](http://www.asaeca.org/imagofagia)

Maeterlinck, M. (2014). *La inteligencia de las flores*. Bogotá: Taller de Edición-Roca.

Rancière, J. (s. f.). *La división de lo sensible. Estética y Política*. Traducción: Antonio Fernández Lerna. Recuperado de: <https://poderesunidosstudio.files.wordpress.com/2009/12/jacques-ranciere-la-division-de-lo-sensible1.pdf>

Rancière, J. (2012). *Las distancias en el cine*. Buenos Aires: Manantial.

Rancière, J. (2013) El poder del cine político, militante, “de izquierdas”. Entrevista a Jaques Rancière. Por: Javier Bassas Vila. En: Films en discusión. Cinema Comparat/ive. Vol 1, N° 2, 2013 p. 9-17. Recuperado de: [http://www.ocec.eu/cinemacomparativecinema/pdf/cc02\\_esp\\_entrevistas\\_ranciere.pdf](http://www.ocec.eu/cinemacomparativecinema/pdf/cc02_esp_entrevistas_ranciere.pdf)

Zizek, S. (2015). *Acontecimiento*. Madrid: Sexto Piso.



# Educación de adultos y el trabajo en red

**Greissy Paula Arboleda**

La alfabetización de adultos, como lo afirma la profesora Lola Cendales, (2011) pasó a un segundo plano al incorporarse la gratuidad de la educación básica y primaria en los países del continente, dándole prioridad a otras modalidades educativas en la agenda estatal, pese al índice de analfabetismo que predomina en la región. Estas políticas, consecuentes con los cambios sustanciales dados en el interior del sistema hegemónico expresado en el libre mercado, la globalización y la individualidad, han permeado el escenario educativo y han forzado a releer por qué y para qué alfabetizar en nuestro tiempo, y nos obliga a revisar desde la práctica pedagógica la pertinencia y la permanencia del quehacer ético-político de la educación para personas jóvenes y adultas en la actualidad.

Si bien, históricamente, la alfabetización de adultos tuvo un auge en América Latina a partir de los aportes del maestro Paulo Freire y de los modelos y las propuestas de alfabetización de carácter liberador, tales como la Cruzada Nacional de Alfabetización en Nicaragua y el método de alfabetización cubano Yo Sí Puedo, el contexto actual plantea nuevos retos que no deben pasar desapercibidos, y que la educación de adultos debe analizar e interpretar para hacer de esta algo situado y con carácter transformador.

En ese sentido, desde diversos espacios y encuentros se han gestado varias miradas en torno a qué significa alfabetizar y educar a personas jóvenes y adultas hoy, desde los encuentros generados por la Unesco frente a Educación para esta población y el compromiso de los estados miembros en la garantía de este derecho, hasta los diversos enfoques y miradas que desde las organizaciones sociales y populares se han generado en perspectiva de aprendizaje para toda la vida.

Otorgándole a la educación de jóvenes y adultos una mirada integral que pasa por defensa de los Derechos Humanos, el reconocimiento de la mujer como sujeto transformador de la sociedad, la defensa de los bienes naturales y la preservación ambiental como pilares en la construcción de currículos integrales que tengan como eje al ser humano en todas sus potencialidades.

Para ello, la educación de jóvenes y adultos debe entenderse más allá de los procesos de alfabetización; es decir, debe comprenderse desde todos los procesos que llevan al joven y al adulto a leer el mundo considerándolos procesos que duran toda la vida, lo que exige una complementariedad y una continuidad del aprendizaje.

La educación para toda la vida si bien tiene elementos que podemos considerar parte de los procesos históricos de alfabetización de adultos dentro del marco de la educación popular, tiene, a nuestro parecer, un aporte sustancial en cuanto a la formación integral del sujeto como individuo que pertenece a una sociedad, pero que, en términos de la transformación de esta, debe crear condiciones de carácter individual que faciliten más adelante un trabajo comunitario y su participación activa en todas las esferas sociales. Ello indica que lo educativo no solo se centra en la construcción de un horizonte político emancipador, donde la individualidad del sujeto es opacada por la colectividad, sino que se enfatiza en la individualidad como premisa para la acción colectiva.

Sin desconocer el papel del Estado en la garantía del derecho a la educación y de otros derechos, la educación para toda la vida comprende una acción dialogada entre las instituciones estatales, las organizaciones comunitarias y los individuos partícipes de estas; ello facilita una materialización de las reivindicaciones propias de la Sociedad Civil ante el Estado y un reconocimiento y una legitimidad de estas frente a lo que se propone. Si bien, gran parte de los procesos educativos de adultos han sido gestados desde el seno popular —específicamente, en América Latina—, dicha concepción pretende que lo popular se dispute desde diversos escenarios, cambios sustanciales en las

políticas estatales que posibiliten el acceso y la asequibilidad a una educación que parta desde las necesidades y los intereses de las comunidades.

Este nuevo concepto de educación para jóvenes y adultos (EPJA) exige una nueva mirada sobre las prácticas estatales en la materia, como lo determina la Declaración de Hamburgo:

El nuevo concepto de educación de jóvenes y adultos pone en tela de juicio las prácticas actuales ya que exige una interconexión eficaz dentro de los sistemas formal y no formal, así como innovaciones y una mayor creatividad y flexibilidad. Se debería hacer frente a estas dificultades mediante nuevos enfoques de la educación de adultos enmarcados en el concepto de educación a lo largo de toda la vida. La meta última debería ser la creación de una sociedad educativa. V Conferencia Internacional para personas Jóvenes y Adultas. (Unesco, 1997, p. 13).

Las nuevas exigencias que nos plantea la EPJA requiere de la transformación de la política educativa estatal partiendo de los avances sustanciales generados desde la educación no formal, y las propuestas que desde las instituciones educativas públicas se han generado en pro de la garantía del derecho a la educación para esta población. Además de facilitar el acceso a la misma, de campesinos, negros, indígenas, habitantes de calle, mujeres que ejercen el trabajo sexual entre otros sectores, que históricamente han sido excluidos del sistema educativo, desde modelos educativos flexibles que partan desde la realidad y la cotidianidad de estos sujetos a partir de aprendizajes significativos que faciliten la construcción de conocimiento.

## **Colombia de cara a los nuevos retos que nos plantea la EPJA**

A pesar de los esfuerzos llevados a cabo a lo largo de las últimas décadas, los niveles de analfabetismo siguen creciendo en el país en comparación con los países de la región. Siendo la tasa de analfabetismo en personas de 15 a 24 años en Colombia de 5.7 % para el 2016 (DANE, 2016), la sexta mayor

tasa de analfabetismo de Latinoamérica, superada por las de Brasil, Bolivia, Paraguay, Ecuador y Perú.

En términos de alfabetización, Colombia presenta un panorama mucho mejor. De acuerdo con el PNUD (2013) la cobertura en educación básica primaria y básica secundaria (hasta noveno grado) ya se logró en el 100% desde 2006. Esto ha hecho que, según cifras del DANE (2015), el número promedio de años educativos por persona pase de 7,18 en 1992 a 9,4 en 2011.

Cabe aclarar que el término “cobertura” no quiere decir “acceso”, lo cual quiere decir que, por diversas razones, como la violencia, la discriminación o el trabajo a temprana edad, hay todavía un cierto número de colombianos que, no obstante teniendo una escuela primaria o secundaria cerca de su vivienda, no pueden acceder a ella<sup>1</sup>.

Según cifras del Ministerio de Educación, todavía hay 2'078.000 jóvenes y adultos que no saben leer y escribir<sup>2</sup>. lo que denota que 2'150.000 habitantes mayores de 15 años están en esta condición , y alfabetizarlos no es una prioridad educativa, como muestran las cifras. Casi 3'000.000 de personas están bajo la tutela de más de 1'000.000 de jefes de hogar analfabetas (65%, hombres); entre ellos, 1'440.000 menores de edad. Las desventajas que esto implica para ellos parecen no importar a ninguna fuerza política. El 75% de los analfabetas son mayores de 40 años, y la perspectiva actual es que muchos morirán en tal condición. El Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 tiene la meta de reducir la tasa de analfabetismo del 6,7% al 5,7%. Es decir, se compromete a alfabetizar, en cuatro años, a un poco más de 300.000 colombianos iletrados mayores de 15 años. Con esta medida de avance, Colombia demoraría alrededor de 30 años en erradicar el analfabetismo<sup>3</sup>.

1. <http://www.vanguardia.com/actualidad/colombia/220786-objetivos-del-milenio-que-tan-cerca-esta-colombia>
2. <http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/educacion/colombia-busca-bajar-el-analfabetismo-de-21-a-13-millones-14678437>
3. <http://www.elespectador.com/opinion/analfabetas-cero-prioridad-columna-296568>

Todo lo anterior nos permite confirmar que el analfabetismo no solo es un problema de la falta de acceso a la educación. El analfabetismo en las condiciones de marginalidad, abandono y vulnerabilidad de las comunidades solo es un indicador de que la respuesta educativa debe atender no solo la necesidad de aprender a leer y a escribir, sino, además, lograr el desarrollo de procesos autónomos, empoderamiento, construcción y reconstrucción del tejido social, el reconocimiento como sujetos de derechos y la creación de estrategias para la reivindicación de tales derechos, como parte del proceso de construcción de ciudadanía.

La educación popular y comunitaria, en su trasegar histórico, se ha puesto en la tarea de formular y diseñar propuestas de alfabetización y educación de adultos que, más allá de la enseñanza de la lectura y la escritura, y de la incorporación de las áreas requeridas por el Ministerio de Educación para estos procesos, pretenden el fortalecimiento comunitario. Propuestas que se han ido alimentando, con proyecciones, iniciativas y programas que dan muestra de la necesidad de crear un nuevo relacionamiento entre organizaciones, sociedad civil y Estado en pro de la defensa y la garantía del derecho a la educación; específicamente, en la atención que merece el campo de la EPJA.

Cabe reconocer que a partir de la generación de algunas experiencias en alfabetización de adultos, por parte de organizaciones sociales y populares, así como del aporte investigativo y pedagógico de algunas instituciones educativas de educación superior públicas, estas experiencias se han mantenido en el tiempo y han generado nuevas formas de entender la EPJA a partir de la lectura juiciosa y crítica del contexto.

De ahí que desde la Universidad Pedagógica Nacional, en su Misión de asesorar y acompañar los procesos de construcción de política pública educativa y de formación de educadores, en este momento, asume la tarea de pensarse pedagógicamente la EPJA, y tiene en cuenta los aportes de la Facultad de Educación (Lecedh) desde la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos y de reconocidos docentes en el campo de la

educación popular y comunitaria que, junto con organizaciones de trascendencia en este campo, se han puesto a la tarea de generar espacios de construcción colectiva a partir de diversas experiencias educativas de este tipo.

Actualmente se trabaja en varios sentidos: el primero de ellos hace énfasis en la prioridad que hay que darle a la educación de adultos en el país, de acuerdo con la coyuntura que este atraviesa; en segunda instancia, realizar un trabajo articulado en red que facilite la acción ante el Estado, en pro del reconocimiento de las organizaciones y de la autonomía, que las caracteriza en el diseño de propuestas educativas para la EPJA, y que, a partir de las diferentes modalidades desarrolladas por cada una, respondan a las necesidades organizativas, así como a los intereses formativos de los jóvenes y adultos partícipes de estos procesos. Por último, según lo anterior, es importante reconocer que se está trabajando conjuntamente desde la Universidad Pedagógica Nacional y el Instituto Pedagógico Nacional (IPN) con el fin de certificar dichos trabajos y generar condiciones favorables para mejorar la vida de las personas que participan de estos procesos.

Finalmente, resaltamos el trabajo de la Red Pedagógica para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, que logra convocar en primera instancia a cinco instituciones que desarrollan propuestas destacadas con enfoques de género, o de corte artístico-cultural (La Sureña, Fundecom, la Fundación Piccolino, el IPN y la Corporación Educativa y Social Waldorf). El trabajo en red ha permitido caracterizar las propuestas pedagógicas y fortalecer el trabajo de las organizaciones, en aras de alcanzar, en primer lugar, la certificación y de facilitar el intercambio de experiencias que dinamicen el papel de las comunidades en las que adelantan sus acciones reivindicativas del derecho a la educación (RED EPJA, 2015).

## Referencias

Cendales, L. (2011). Alfabetización y Educación Básica de calidad, un derecho para personas jóvenes y adultas. Políticas y desafíos. Plan Iberoamericano de Alfabetización. *Revista La Piragua* (34), 31. Panamá.

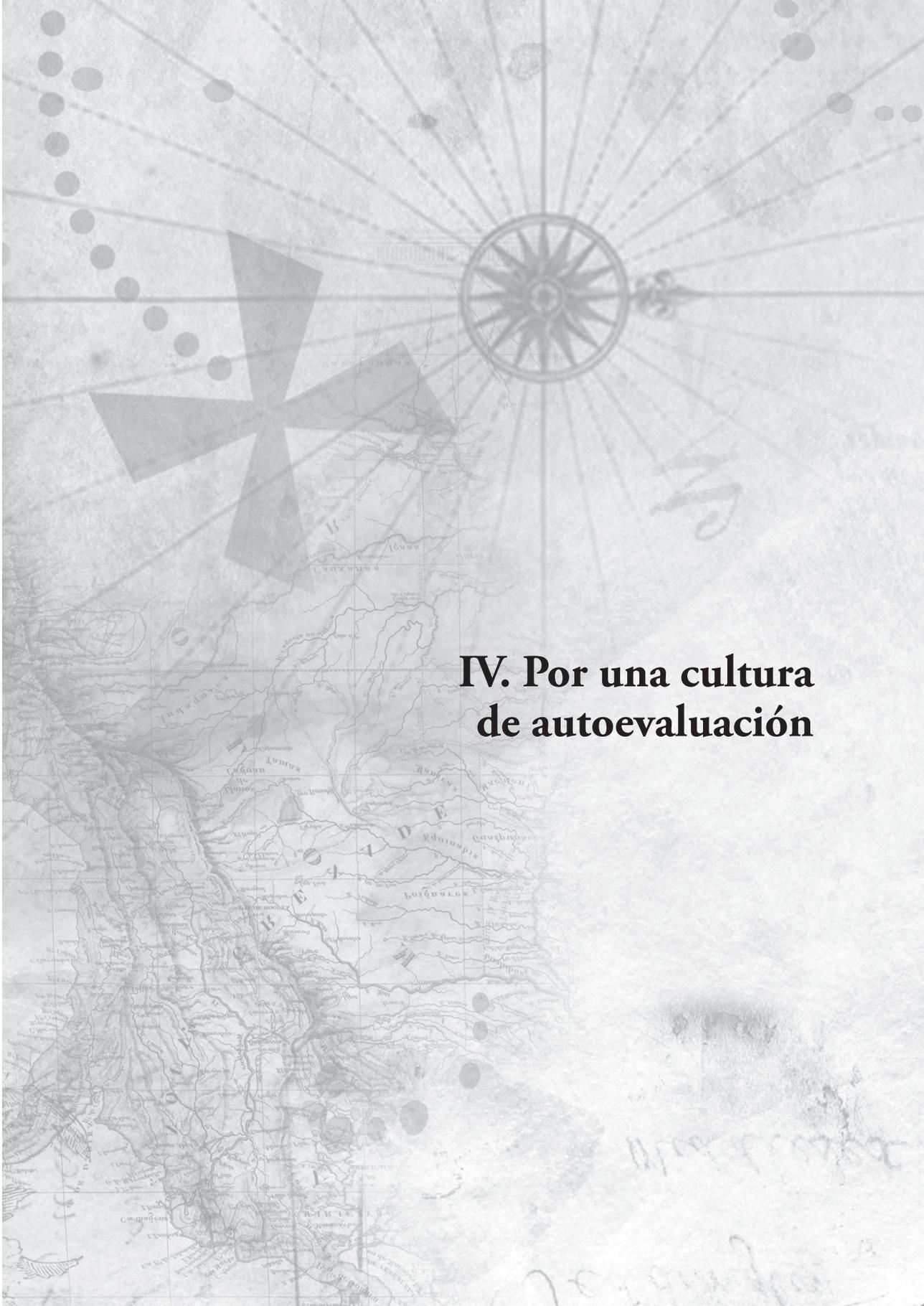
DANE. (2015). *Informe de Gestión. Vigencia 2014*. Bogotá, Colombia.

PNUD. (2015). *Objetivos de desarrollo del milenio. Informe 2015*. Nuevas Ediciones S.A. Colombia.

Red Pedagógica de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (2015). *Informe final: Proyecto: Programa de "Red Pedagógica para personas Jóvenes y Adultas" IPN-UPN (Lecedh)*. Bogotá, Colombia.

Unesco. (1997). *La educación para personas jóvenes y adultas. La Declaración de Hamburgo. Agenda para el futuro*. Hamburgo, Alemania.



The background of the page is a complex, faded map. It features a prominent compass rose in the upper right quadrant, with lines radiating from its center across the map. A large, dark cross symbol is positioned on the left side, overlapping the map's grid. The map itself shows various geographical features, including rivers, roads, and place names, though they are rendered in a light, almost ghostly tone. The overall aesthetic is that of an antique or historical document.

## **IV. Por una cultura de autoevaluación**



# Diez años de currículo: una década de vivencias, discusiones y reflexiones

**Gloria María Chaves Valbuena**

Este artículo recoge los planteamientos generados a partir de un ejercicio colectivo que se propuso iniciar la reflexión y la sistematización de una experiencia. Dentro del marco del primer proceso de renovación del registro calificado de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos (Lecedh), aun a riesgo de atrasarnos en la tarea, nos surge una mayor e imperiosa necesidad: pensar el programa y sistematizar la experiencia.

Encarar por primera vez la tarea de “renovarnos” formalmente mediante un registro calificado —es decir, la necesidad de ser reconocidos por un “otro” institucional— significó la obligación ética y política de un reconocimiento desde adentro, desde la experiencia, desde los encuentros y los desencuentros vividos en el transcurrir y el discurrir de un quehacer pedagógico.

Los avatares y las urgencias de las tareas institucionales han dejado poco tiempo para pensarnos; sin embargo, la coyuntura de los diez años de la licenciatura revitalizó la necesidad de hacer una lectura crítica, amplia y participativa de esta experiencia, la cual no solo ha consistido en la construcción colectiva de un proyecto curricular: además, y de manera fundamental, se trata de la reconstrucción del proceso vivido, de las dinámicas generadas y del conocimiento producido desde las prácticas, en una década de estar construyendo y construyéndonos en la comunidad de esta licenciatura.

Sea esta la ocasión para retomar y hacer públicas las elaboraciones de lo que fue un primer intento de sistematizar nuestra historia. Lo que propongo, entonces, en este documento es recoger y presentar en clave pedagógica e

histórica lo que resultó de un ejercicio que se propuso sistematizar el proceso de construcción del proyecto curricular de esta licenciatura, de su implementación y su transformación, valorando la experiencia académica, pedagógica e investigativa<sup>1</sup>.

Si bien se trataba en ese momento de aportar a la tarea evaluativa para obtener la renovación del registro, este ejercicio conllevó la posibilidad de pensarnos críticamente y de reconstruir las prácticas que desde el programa se habían venido generando en desarrollo de los diferentes procesos; algunos, plasmados en documentos de fundamentación conceptual u operativa, o bien, en productos investigativos.

Las condiciones y el momento en los que se acometió este ejercicio nos llevaron a priorizar fuentes documentales y secundarias, y a restringir la voz de los protagonistas a algunos conversatorios con profesores y estudiantes. Así, la posibilidad de una reconstrucción amplia y participativa de nuestra historia se vio aplazada para un momento más propicio, en el que podamos ser consecuentes con una sistematización que, como experiencia de subjetivación y reconocimiento histórico, nos permita la convocatoria, la participación y el pronunciamiento de los diferentes actores:

Otro aspecto planteado por la sistematización concebida de esta manera se refiere a la relación entre diversos tipos de saberes. Las experiencias que se sistematizan siempre son procesos complejos, que articulan a actores diversos, con intereses, lógicas y racionalidades distintas. Los saberes que están en juego y que se producen en la experiencia, naturalmente, también son distintos, y se expresan en relatos o discursos que no siempre pueden dialogar entre sí. (Bernechea y Morgan, 2007, p. 15).

---

1. El proyecto *Sistematización de la experiencia de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos* se realizó durante los semestres 2011-2 a 2012-2, con la participación de los docentes Gloria María Chaves Valbuena, Disney Barragán Cordero, María del Pilar Cuevas y Raúl Infante Acevedo.

Por ahora, se trata de retomar en este documento lo que dicho proceso permitió consolidar sobre los orígenes, los discursos fundantes, las prácticas significativas y los principales momentos de configuración del programa, tanto como de los desarrollos y las transformaciones producidos durante los primeros años de esta experiencia, actualizando y haciendo vigentes viejas cuestiones.

## **Sobre nuestras preguntas y nuestras necesidades de conocimiento**

El proceso inició con un arduo trabajo de búsqueda, organización e interpretación de información documental que permitiera ordenar los principales momentos de la experiencia transcurrida durante los primeros años de la Lecedh (2007-2011), para reconocer, actualizar y comunicar sus propósitos y sus hallazgos teóricos, conceptuales y metodológicos.

Se proponen, entonces, interrogantes sobre los orígenes, los discursos fundantes y las prácticas significativas, que van dando forma al ejercicio investigativo:

- ¿Cuáles fueron las prácticas y los discursos fundantes del programa y los momentos de su configuración?
- ¿Cuáles han sido las apuestas de articulación y materialización de las prácticas pedagógicas investigativas (PPI)?
- ¿Cuáles han sido las continuidades, las discontinuidades, las tensiones y las transformaciones de las PPI en el tiempo del proyecto curricular?
- ¿Qué aprendizajes se evidencian como aporte para el fortalecimiento del proyecto curricular y el mejoramiento de las prácticas formativas del programa desde la articulación PPI?

Nos abocamos, entonces, desde estas preguntas a la tarea de ubicar documentos, hacer lecturas y arriesgar interpretaciones, con la certeza de estar comprometiendo en dicho proceso nuestra subjetividad y nuestras experiencias vitales. No podía ser de otra forma, en tanto es la apuesta que asumimos:

Desde la perspectiva interpretativa con la que nos identificamos, la sistematización es una producción de sentido sobre los sentidos presentes en la experiencia y esta misma es una construcción intersubjetiva. [...]. Por ello, la subjetividad es constitutiva no solo de las experiencias sino de la misma sistematización. (Cendales y Torres, 2006, p. 8).

Una primera revisión documental permitió identificar, ordenar y proponer una lectura de los acontecimientos; es decir, la implementación de los procesos de práctica pedagógica investigativa, de la formación y el desarrollo investigativo, tanto como de las apuestas por articular estos dos aspectos fundamentales de la propuesta curricular y del desarrollo del programa. De igual forma, se pone en evidencia que hay preguntas, debates y discusiones recurrentes que atraviesan la configuración del programa en sus diferentes momentos, lo que permite establecer ejes descriptivos de la experiencia, así:

- Debates sobre lo comunitario
- Sentidos de la práctica pedagógica investigativa, PPI
- Comprensión y sentidos de la investigación
- Comprensión y sentidos de lo pedagógico

A continuación, se recogen los principales momentos de configuración del programa, en los que podemos rastrear las trayectorias de las discusiones, las tensiones y los debates que nos permiten demarcar los ejes previamente planteados.

## Emergencia y momentos de configuración del programa



Imagen 8. Logo de la invitación al evento de conmemoración de los diez años de la licenciatura. iv Semana Comunitaria. (Mayo 4 de 2016). Fuente: archivo fotográfico Lecedh.

La configuración de la educación comunitaria, y la de este programa en particular, se inscribe en un contexto de transformación y reforma de las políticas educativas que se da a partir de la década de 1990. En el país, las reformas educativas, políticas y sociales propiciadas por la Constitución del 91 hacen posible el reconocimiento y la existencia formal de la educación de jóvenes y adultos, entre otras prácticas, y procesos educativos que, con una perspectiva crítica y alternativa a las políticas y los modelos estatales, se venían realizando desde la década 1970, como apuestas o proyectos de movimientos sociales y organizativos.

La Lecedh tiene como antecedentes los procesos académicos; esto es, formativos e investigativos de la Línea de Educación Comunitaria de la Maestría en Educación, de la Universidad Pedagógica Nacional. Esta línea de la maestría, según el documento de formulación del Proyecto Curricular de la Lecedh,

[...] es el resultado de más de una década de trabajo académico-investigativo en educación de adultos, educación popular, prácticas comunitarias, prácticas pedagógicas en instituciones escolares, redes académicas y sociales, formación de agentes educativos comunitarios, educación ambiental, pedagogía urbana y apoyo pedagógico e investigativo a organizaciones sociales. (Proyecto curricular Lecedh, 2005, p. 6).

Según el documento de formulación del primer proyecto curricular, esta licenciatura fue pensada desde la necesidad y la posibilidad de reconstrucción histórica de las prácticas educativas y de los campos temáticos (como los Derechos Humanos) que desde experiencias de educación popular han aportado a configurar la educación comunitaria. Por otra parte,

han contribuido a generar nuevas líneas de investigación en el campo de la educación ciudadana, la cultura democrática, que a su vez trascienden los modelos pedagógicos tradicionales con propuestas de formación universitaria flexibles e interdisciplinarias en donde la participación del educando es altamente significativa. (Lecedh, 2005, p. 13).

### Un primer momento de configuración del programa y de reflexión inicial de los procesos (2007-2010)

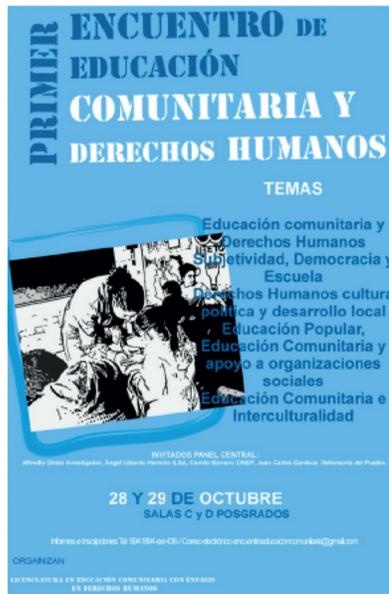


Imagen 9. Plegable informativo Primera Semana Comunitaria. (2009). Fuente: archivo fotográfico Lecedh.

Este primer momento se plantea como caracterizado por una reflexión sobre la necesidad de configurar y consolidar los procesos académicos, pero, en

particular, la investigación en el programa y la posibilidad de aportar a la fundamentación de los campos de la educación que lo constituyen *la educación comunitaria y los Derechos Humanos*. Algunos de los acontecimientos que permiten el desarrollo de los procesos y las reflexiones académicas en este primer momento incluyen un ejercicio de identificación de las experiencias educativas de los estudiantes en contextos comunitarios, procesos organizativos, de participación, como parte de sus apuestas vitales<sup>2</sup>.

Otro acontecimiento fundamental de este momento es el Primer Encuentro en Educación Comunitaria y Derechos Humanos, llamado comúnmente “Primera Semana Comunitaria”, realizado en octubre de 2009, y el cual tuvo como objetivo el reconocimiento de prácticas y discursos contemporáneos en torno a la educación comunitaria y los Derechos Humanos, a partir de la socialización y la discusión de experiencias presentadas por instituciones, colectivos u otro tipo de organizaciones sociales en cuatro campos de investigación; a saber: subjetividad, democracia y escuela; comunidad e interculturalidad; educación en Derechos Humanos, y educación popular y apoyo a organizaciones sociales<sup>3</sup>.

Este espacio posibilitó presentar reflexiones de estudiantes del programa y de organizaciones sociales sobre aspectos del trabajo y de las experiencias en comunidades e instituciones, con ponencias en cada una de las cuatro mesas temáticas organizadas por estudiantes y profesores. Por otra parte, contó con la participación de reconocidos investigadores en las temáticas propuestas, como Alfredo Ghiso, Juan Carlos Gamboa y Libardo Herreño (actual profesor de la licenciatura).

## **Segundo momento: consolidación y fortalecimiento del programa (2011-2012)**

El segundo momento se caracterizó por un fuerte trabajo interno de consolidación académica, mediante la conformación de equipos de trabajo,

---

2. Este ejercicio se realizó durante el primer semestre de 2009.

3. Plegable informativo del encuentro (2009).

reflexión y fundamentación conceptual, con el fin de definir y fortalecer sus campos de saber y sus líneas de trabajo. Durante el primer semestre de 2011, se inicia un proceso para retomar las necesidades identificadas a finales del segundo semestre de 2010 en jornadas de reflexión emprendidas por estudiantes y profesores en procesos diferentes, pero que confluyen en la preocupación por el fortalecimiento del programa. Los aspectos sobre los que se centran las reflexiones son: el enfoque de la licenciatura, la formación investigativa, las prácticas pedagógicas y las condiciones operativas, administrativas y de bienestar universitario.

Buscando concertar acciones, y con la perspectiva de proyectar el primer proceso de renovación del registro calificado, se conforman equipos de profesores para el fortalecimiento interno y externo del programa, y se establecen espacios de diálogo con los estudiantes. Como resultado, se consolida el Comité de Práctica, con vinculación de estudiantes; además, se forma un Comité de Carrera, el cual prevé también la participación de representantes estudiantiles; se acuerda formular un proyecto para la sistematización de la experiencia del programa y un equipo de autoevaluación, que se proponen trabajar articuladamente, aunque en procesos distintos; se instituye, además un Comité de Proyección Social para fortalecer el trabajo con organizaciones e instituciones con las que se desarrollan acciones conjuntas o que tienen la expectativa de establecer acuerdos o convenios de trabajo con la Lecedh.

Por otra parte, en el ámbito externo, se emprenden procesos de articulación interinstitucional, y así se logran importantes alianzas para la proyección social del programa. Un evento fundamental para la licenciatura es la participación en la Mesa de Seguimiento a las Políticas Públicas en Educación en Derechos Humanos, convocada y liderada desde 2009 por el Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep). La Lecedh participa en dicho espacio interinstitucional de manera conjunta con entidades como el Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos de la Universidad Central (Iesco) y la Defensoría del Pueblo; se cuenta, además, con la participación de representantes del Ministerio de Educación Nacional, la Secretaría

de Educación de Bogotá, la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, la Vicepresidencia de la República y el Colegio Distrital Agustín Fernández.

En este contexto, se realiza en mayo de 2011 el *Foro Nacional Educación en Derechos Humanos*, que tuvo como propósito primordial:

convocar iniciativas institucionales y de la sociedad civil para construir un panorama del estado de la Educación en Derechos Humanos en Colombia, así como promover la producción, la legitimidad del saber pedagógico, la formación docente y situar los procesos de desarrollo de las políticas públicas de educación en Derechos Humanos en el contexto internacional. (MEN, 2011, párr, 3).

De igual forma, durante este semestre (I-2011), se conforma un equipo de trabajo de estudiantes y profesores para planear, organizar y llevar a cabo la Segunda Semana Comunitaria<sup>4</sup>. Se acuerda que la intencionalidad de dicho espacio sea generar reflexión sobre “el sentido y prácticas de la Educación Comunitaria [...] la idea es discutir sobre la manera particular en que la Licenciatura entiende el discurso y la práctica de la Educación Comunitaria [...]” (Lecedh, 2011, p. 2).

Se esperaba que con el evento se pudieran propiciar espacios de reflexión sobre las preguntas que han ocupado a profesores y estudiantes desde los primeros semestres, y las cuales se retoman y se actualizan en la pregunta por el enfoque conceptual del programa. Así, se acuerda que este espacio se constituya en “juego de voces” que podrá derivar en una dispersión teórica que es necesario entender de manera positiva; así mismo,

Convertir lo que vemos problemático o disperso como interesante y rico [...] el objetivo estratégico de la Semana Comunitaria es resignificar desde marcos interpretativos que entienden y buscan la alternatividad de los procesos pedagógicos, eso que para los que hemos sido formados en currículos “tan establecidos” aparece como negativo: la dispersión.

---

4. Los textos citados en este apartado se retoman del Acta No. 007 del Comité de Práctica de la Licenciatura de en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos.

En este caso la dispersión es una característica de un ejercicio pedagógico que se entiende experimental y alternativo. (Lecedh, 2011, p. 2).

El evento, realizado durante el segundo semestre de 2011, se considera el inicio de un nuevo momento de reflexión, que centró la mirada —si bien, de manera puntual— en las prácticas pedagógicas investigativas, y se ha ido concretando en la necesidad de hacer una autoevaluación sistemática y amplia de la experiencia, de la propuesta curricular que permita, además de la renovación del registro calificado, reconfigurar la propuesta, fortalecer los procesos y enriquecer las fundamentaciones epistémicas, teóricas y conceptuales sobre la educación comunitaria, sobre el énfasis en los Derechos Humanos, sobre el sentido y los propósitos de la formación pedagógica e investigativa y de las acciones de proyección; o, mejor aún, las posibilidades de articulación con instancias externas que puedan favorecer y fortalecer el desarrollo del programa.

El segundo momento del programa significó, entonces, la retoma de los ejes en torno a los cuales se ha ido configurando y de las estrategias reflexivas que desde un primer momento se han establecido como herramientas fundamentales en la tarea de pensar el programa. De igual forma, se da lugar al inicio de procesos investigativos; algunos, mediante asignación de tiempos en los planes de trabajo de profesores, y otros, mediante acuerdos o convenios con entidades externas. Se inicia así un nuevo momento para el programa haciendo los acuerdos y estableciendo las condiciones necesarias para dar lugar a un conjunto de acciones reflexivas, de apuestas investigativas, de ejercicios evaluativos orientados al reconocimiento y la problematización de los procesos que han venido configurando el programa, con el fin de agudizar la mirada crítica frente a los aspectos que se identificaron desde el primer momento de reflexión, al finalizar el periodo (2009-2010).

Algunos de los eventos y los procesos que caracterizan este segundo momento son la identificación de temas y problemas en los escenarios de práctica y la

conformación de grupos de estudio a partir del diálogo entre problemas del contexto, con campos investigativos definidos en la propuesta curricular del programa. Este ejercicio permitió la configuración de procesos investigativos para proyectar líneas de investigación del programa. En ese sentido, tuvo lugar, en septiembre de 2011, el *II Encuentro de Educación Comunitaria, Contextos y Prácticas de la Educación Comunitaria*, que tuvo como eje fundamental de reflexión, la configuración de las prácticas pedagógicas investigativas. De igual manera, se formuló un proyecto con el fin de ser presentado al Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional (CIUP) para caracterizar e identificar temas y problemas en los escenarios de práctica de estudiantes, y se consideró necesario dar inicio al proceso de sistematización de la Lecedh mediante un proyecto de facultad, que dio lugar, a su vez, a la experiencia de la cual da cuenta este documento.

Si bien este segundo momento se caracterizó por una consolidación de los procesos internos del programa, se consideró pertinente fortalecer la articulación con organizaciones y procesos externos mediante la construcción de una política de proyección social para la licenciatura, dentro de la cual se programaron y se realizaron eventos como el II Foro sobre Educación en Derechos Humanos, organizado en articulación con organizaciones como la Escuela de Derechos Humanos Cinep/Programa por la Paz, Viva la Ciudadanía, Alboan, Fe y Alegría, la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos en Colombia, el Gobierno Vasco, el Programa Eduderechos del Ministerio de Educación Nacional, la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, D.C., la Defensoría del Pueblo, el Departamento de Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana, la Maestría en Investigación en Problemas Sociales Contemporáneos de la Universidad Central, la Maestría en Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, y la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Se configura así un importante espacio para la socialización y la reflexión de experiencias formativas, que con el lema “Recrear el poder, recrear imaginación” se propone visibilizar los aportes y las propuestas que, desde diversos lugares de producción de saber, perspectivas y enfoques, han venido configurando una práctica educativa en Derechos Humanos.

## **Caracterización de los ejes descriptivos de la experiencia**

Luego de establecer lo que han implicado los trayectos fundamentales de la licenciatura durante el periodo que va de la puesta en marcha de la propuesta curricular, con el ingreso de la primera cohorte, durante el segundo semestre de 2007, al segundo semestre de 2011, durante el cual se da inicio al proceso de autoevaluación para la primera renovación del registro calificado, se procedió a caracterizar los ejes descriptivos de la experiencia: debates sobre lo comunitario; sentidos de la práctica pedagógica en su articulación con la investigación (PPI); comprensión y sentidos de la investigación en la Lecedh; comprensión y sentidos de lo pedagógico.

### **Los debates sobre lo comunitario**

La revisión de los documentos de fundamentación del programa nos permite evidenciar que la propuesta formativa de la Licenciatura en Educación Comunitaria, desde el inicio, ha estado marcada por las tensiones generadas por las exigencias y las condiciones que la lógica de la institucionalidad académica le hace a un campo de conocimiento, y por unas prácticas surgidas y configuradas a partir de experiencias de base social, como la educación comunitaria y la educación popular.

Algunas de las problematizaciones que han atravesado la experiencia constituyéndose en preguntas, debates y discusiones fundamentales del programa tienen que ver con las relaciones, las tensiones y las diferenciaciones entre

educación popular y educación comunitaria, discursos fundantes que han determinado la propuesta curricular. De igual forma, ha sido recurrente la discusión respecto a cómo responder a la complejidad discursiva que supone poner en diálogo lo comunitario y el campo de los Derechos Humanos.

Respecto al debate en torno a lo “comunitario”, desde sus antecedentes en la Maestría en Educación, se identifica la necesidad de definir respecto a qué ha de entenderse por “educación comunitaria” en la universidad: “¿Es lo mismo Educación Comunitaria y Educación Popular? ¿Constituye la Educación Comunitaria una ruptura con la Educación Popular? ¿Es la primera una tendencia de la segunda? ¿Es la segunda una modalidad de la primera?” (Posada *et al.*, 1995, p. 1). El documento de formulación del primer proyecto curricular de la licenciatura, retomando los planteamientos y el acumulado de la Maestría en Educación, deja en claro el estatuto y la condición de la cual se parte al momento de proponer una licenciatura en educación comunitaria:

Como se advierte, han sido variados y permanentes los debates en torno a la Educación Comunitaria, a la configuración y solidez de su aún joven e incipiente estatuto epistemológico. Desde varias ópticas se pretende contribuir a la cimentación de este campo emergente. (Lecedh, 2005, p. 13).

Así, la justificación y la razón de ser de este programa parecerían ser el “incipiente estatuto epistemológico” y la necesidad de consolidación de un campo que, en tanto proviene de “otros” lugares de producción de saber educativo y de prácticas pedagógicas, requiere el reconocimiento y la legitimación de la academia:

En esta perspectiva, el programa de la Licenciatura Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, se perfila como un proyecto curricular que busca ampliar y potencializar el desarrollo académico del campo de la Educación Comunitaria, a partir del acumulado teórico, investigativo de la Maestría en Educación y en referencia específica a los retos que plantea la construcción de la cultura democrática en nuestro contexto. (Lecedh, 2005, p. 7).

Un campo emergente que se reconoce como configurándose a partir de las experiencias educativas de base popular, pero que debe atender al encargo de retomar el “cúmulo teórico” que hasta entonces se ha producido en la Universidad, para aportar a su configuración conceptual, fundamentar y dar sustento al quehacer de la “educación comunitaria”.

Los primeros documentos generados por profesores y estudiantes de la licenciatura, en desarrollo de las acciones formativas e investigativas, así como las de organización y participación, dan cuenta de preguntas y preocupaciones en torno a la forma de legitimar desde la academia el emergente campo de lo comunitario:

Por fortuna, en este foro no se agotarán todas las inquietudes, expectativas o perspectivas del programa que recién inicia en la Universidad, por ello quisiera situar algunos elementos que aporten a este debate.

En primer lugar, el ejercicio académico abordará con mayor precisión la categoría “Comunitaria”, desde todos los discursos que tratan de explicarla, sustentarla, debatirla, posicionarla o simplemente criticarla. (Huertas, 2008, p. 1).

El recién configurado programa se da a la tarea de fundamentar el estatuto de los saberes que lo han de conformar como saber académico para ganar un lugar de legitimación y reconocimiento en el alma máter. La necesidad de consolidar las pretensiones teórico-prácticas del programa, de dar solidez a su estatuto epistemológico y de cimentar las apuestas pedagógicas e investigativas que han de configurar su campo académico y político hace que los primeros momentos de implementación de la propuesta curricular se caractericen por importantes reflexiones, análisis, debates, discusiones, encuentros y desencuentros entre profesores y estudiantes.

Por una parte, se inicia un proceso de indagación, documentación y conceptualización de los campos que conforman la licenciatura, la educación comunitaria y los Derechos Humanos, tarea que entraña la necesaria definición de su lugar de enunciación tomando distancia de saberes y lugares hegemónicos del discurso académico, el jurídico y el político:

La necesidad de una Pedagogía política de los Derechos Humanos surge del desafío que supone el entrecruzamiento de dos núcleos problemáticos o tensiones. Una tensión se refiere al conflicto entre la tendencia dominante a imponer una concepción de estado de derecho antidemocrático y la tendencia alternativa a forjar auténticas democracias constitucionales. La otra tensión tiene que ver con el desencuentro entre conocimiento y vida en relación con la educación en Derechos Humanos y cultura política. Procuraremos explicarlas brevemente. [...]El saber que se forma desde la experiencia es cualitativamente diferente a aquel que se adquiere con la ciencia y la tecnología modernas. Formarse a través de la experiencia significa conocer el mundo y así mismo a través de “el modo como uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida”; es decir, “aquello que va conformando lo que uno es” (Larrosa, 2003: p.34). La categoría de experiencia es abandonada en las prácticas actuales de educación, pero durante mucho tiempo fue un criterio mediador entre conocimiento y vida. La pérdida de importancia de la experiencia como fuente de saber ocurre porque el mundo contemporáneo redujo la idea de “conocimiento” exclusivamente al saber científico y tecnológico y la idea de “vida” a la satisfacción de necesidades; es decir, “a ganarse la vida”. (Jiménez, 2008, pp. 1-4).

Por otra parte, se generan espacios de reflexión que se centran en cuestionamientos sobre la justificación y la pertinencia de la licenciatura y en preguntas sobre cómo definir y fundamentar su campo de saber y su práctica. Al respecto, y a manera de ilustración, cito un fragmento de una de las primeras comunicaciones que se producen en el programa, con aportes de estudiantes de las cohortes iniciales<sup>5</sup> y en torno a cómo entender lo comunitario:

Aún sin precisar el debate en torno a la cuestión de lo comunitario en la licenciatura, pero partiendo de las preguntas si lo comunitario surge como una condición, necesidad, o posibilidad social, la queremos entender como una construcción con sentido, significación y necesidad social, como condición política de organizaciones, grupos, colectivos, o

---

5. El documento citado forma parte del archivo de la licenciatura, y tiene dos notas a pie de página que refieren lo siguiente: Nota 1: Segunda versión del documento borrador elaborado por Diana Milena Peñuela Contreras. Nota 2: Aportes de estudiantes Adalía Ortiz, Martha Elena Huertas Moya y Luz Marina Cruz, de la Licenciatura en Educación Comunitaria. I Semestre 2009.

movimientos sociales, como práctica social debe ser sujeto de reflexión, pensamiento, debate y construcción. (Lecedh, 2009, p. 1).

Las preguntas y las preocupaciones por las definiciones esenciales de lo comunitario han servido, como la “utopía”, para andar tras lo inalcanzable y demarcar trayectos posibles de recorrer en la configuración de la licenciatura.

Así, podemos decir que la Lecedh, en medio de la tarea de pensarse y fundamentar su estatuto, ha posibilitado la emergencia de nuevas comprensiones de lo popular, de lo comunitario y de sus relaciones con los Derechos Humanos, pero, en particular, ha posibilitado nuevas comprensiones de los contextos, de los procesos educativos y políticos y de las experiencias y las comunidades con las que ha trabajado.

Pensar la educación comunitaria como un campo de saber emergente con una perspectiva crítica ha significado reconocer la dimensión ética y política de la educación y problematizar los componentes educativos y pedagógicos propios de esos procesos de interacción sociocultural, así como de aquellas experiencias organizativas tendientes a la construcción de relaciones sociales y culturales de carácter democrático.

Formar a educadores para un país democrático, con capacidad de comprender y proponer perspectivas educativas desde una visión plural, situada e investigativa, ha llevado a la necesidad de hacer nuevas elaboraciones y a intentar nuevas articulaciones entre campos de saber, que, si bien emergen de lugares diferentes, como la educación en Derechos Humanos y la educación popular, han aportado a la configuración y la consolidación de la educación comunitaria para responder a la complejidad que caracteriza al contexto colombiano.



Imagen 10. PPI, Soacha. Prácticas Lecedh. (2017). Pujillay por mis derechos. Fuente: Sonia Torres.

Por ejemplo, el ejercicio de retomar el intento de sistematizar los procesos del programa, ahora a la luz de nuevas elaboraciones generadas por nuevas urgencias institucionales, como la de acreditarnos bajo la amenaza de desaparecer como licenciatura, nos permite precisar una conceptualización de la educación comunitaria, que surge, a su vez, de la lectura de lo que han significado los procesos formativos e investigativos:

En tal sentido, el Programa, entiende la Educación Comunitaria como campo pedagógico y como horizonte de sentido que promueve procesos educativos desde apuestas ético-políticas que le hacen frente a la mercantilización de la vida en todas sus dimensiones. Por ello, favorece el fortalecimiento del tejido social, la constitución de sujetos políticos, la potenciación de los vínculos socioculturales y territoriales, y los valores comunitarios como el respeto por la diversidad, la solidaridad, la defensa del territorio, la participación etc. (Lecedh, 2016, p. 65).

Nuevas comprensiones que se han venido consolidando con perspectivas críticas, históricas y situadas del conocimiento, de lo pedagógico y de la investigación, para pensar y aportar al país en la tarea de configurar un nuevo *ethos*, pero que trascienden tanto los referentes inmediatos de nuestra geografía como el marco teórico y la necesidad de enunciarse desde la especificidad de discursos fundantes:

Desde luego que aquí la intención no es definir como tal la educación comunitaria, ni el mismo énfasis de Derechos Humanos, sino fundamentalmente ubicar la forma como a lo largo de las transformaciones del pensamiento moderno se pueden identificar algunos puntos de referencia conceptual, de los cuales se alimenta el cuerpo de saber de un Programa de Educación comunitaria con énfasis en Derechos Humanos dentro de un contexto nacional e internacional y que permiten esbozar a nivel académico un conjunto de temas y de problemas en un plan de estudios multidisciplinar. La política, el territorio, la cultura, la didáctica, el arte, entre otros aspectos, cobran mucho más sentido en una dinámica de estudio, cuando se logran establecer las complejas relaciones del pensamiento, el conocimiento y la educación en el mundo de hoy. (González, s. f., p. 3).

Las reflexiones producidas desde el programa parecen coincidir con la ya señalada ambigüedad del sentido y el uso del concepto de lo comunitario, y la cual no ha sido obstáculo para pensar y proponer nuevos sentidos: “Es más, puede decirse que la perspectiva de saber desde lo comunitario no puede limitarse a una genealogía del concepto, pues este no deja de ser difuso; más bien el asunto es atreverse a componer su sentido pedagógico” (González, *et al.*, p. 3).

El centro de las discusiones respecto a lo comunitario ya no parece ser la sospecha del origen y el orden de su emergencia, sino la claridad que se tiene, como anota Torres (2013), citando a Groppo (2011), de que “la idea de comunidad ha sido tal vez la idea central del pensamiento político moderno” (p. 4).

## Sentidos de la práctica pedagógica en su articulación con la investigación y con lo comunitario (PPIC)



Imagen 11. Personas reunidas en el Cauca. Prácticas Lecedh. Fuente: archivo fotográfico Lecedh.

En consecuencia con la valoración y la resignificación de la experiencia como posibilidad de producción de conocimiento, la práctica pedagógica ha tenido un lugar central y se ha constituido en “eje neural” de la propuesta curricular. “A la práctica formativa se le ha reconocido la condición de ser un sistema neural del currículo de la Lecedh, pues en torno a ella se articulan los distintos ambientes de formación orientados por unos mismos horizontes de sentido político-pedagógico-epistemológico” (Londoño, 2012, p. 7).

La práctica se constituye en diálogo necesario entre lo pedagógico, lo comunitario y la investigación. La centralidad de la práctica, como se evidencia en la revisión documental y en la información recogida en los grupos focales realizados con profesores y estudiantes durante el proceso de

autoevaluación<sup>6</sup>, está en la posibilidad del encuentro pedagógico con escenarios y actores que producen y potencian el intercambio de saber:

Por otra parte, se considera que la licenciatura le ha dado un lugar significativo a lo que significan las prácticas no solo como aporte a la formación pedagógica e investigativa al estar articuladas a los procesos de proyecto de grado, sino que además se han constituido en un punto de articulación con organizaciones para la proyección social. “Todas las prácticas implican ponerse en juego con la comunidad y atender las relaciones que de allí se generan. Nuestras prácticas nos involucran como individuos. El elemento investigativo está presente en la práctica, esto implica producir conocimiento”. (Lecedh, 2012, p. 97).

Así, las reflexiones y las aproximaciones conceptuales hechas en los documentos de fundamentación sobre la práctica encuentran sustento en las valoraciones que realizan luego los estudiantes, a partir de los procesos llevados a cabo. “La práctica constituye desde un enfoque crítico de la Educación Comunitaria, un escenario constitutivo del acto pedagógico, esto es, en tanto que se reconoce que es en la experiencia intersubjetiva que se produce sentido [...]” (Londoño, 2012, p. 1).

Si lo pedagógico encuentra su sentido en la posibilidad de un diálogo de saberes que se da en la práctica, lo investigativo lo encuentra en la posibilidad de la problematización de los contextos socio-históricos para pensar otras formas de comprensión que se entienden como alternativas a las lógicas hegemónicas, las cuales coexisten y pugnan por la legitimidad en contextos de fuerte asimetría y concentración del poder político.

En la práctica particular se trata de la lectura de la situación respecto al poder y por ende a la posibilidad de construir movimiento político en diferentes escenarios de organizaciones populares y de género interesadas en dicha lectura que los valoran en tanto posibilidad de formación y espacios educativos (conversatorio docentes). (Barragán, D., Cuevas, M., Chaves, G. y Infante, R., 2013, p. 22).

---

6. Los grupos focales se realizaron de forma simultánea, y permitieron recoger información para la autoevaluación y para el ejercicio de sistematización..

La práctica es investigativa en tanto posibilita el acercamiento y la lectura crítica de realidades socio-educativas concretas; esta es una de las comprensiones que se han hecho del ejercicio investigativo en el programa, tal como se evidencia en la cita hecha en el párrafo anterior, tomada de un conversatorio generado con profesores en el proceso de sistematización . Un segundo sentido que se da a la investigación como aspecto inherente a la práctica tiene que ver con la condición formativa que implica.

asumir la investigación para que los estudiantes se reflexionen a si mismos y sus prácticas como futuros educadores y el tercer sentido, se ubica en la posibilidad de que además los estudiantes logren desde VII Semestre procesos de articulación con sus proyectos de grado [...]. (Lecedh, 2009, p. 7).

Por esta misma vía del acercamiento a los contextos, la práctica pedagógica investigativa halla el sentido de lo comunitario al comprender que la intencionalidad de lo pedagógico es promover la construcción y la consolidación de proyectos colectivos, procesos sociales y educativos con la perspectiva de la promoción de los Derechos Humanos y de una cultura democrática.

### **Comprensión y sentidos de la investigación en la Lecedh**

Una lectura cruzada de la información que brindan los documentos, con los relatos generados por los actores mediante los procesos de sistematización y autoevaluación del programa, permite evidenciar lo que se ha apropiado o asumido como comprensiones y sentidos de la investigación en los procesos formativos, y, específicamente, en la PPI.

Por otra parte, se pueden identificar las apuestas de articulación y materialización de la investigación, los aportes y las apropiaciones que han enriquecido o transformado dicha comprensión, los problemas, los objetos, las perspectivas epistémicas y los enfoques investigativos que se han priorizado en la experiencia.

Llama la atención que, de nuevo, una cita tomada del documento de formulación de la propuesta curricular con el que se inició el programa, da cuenta de los encargos de consolidar los campos de saber que lo han de configurar: “el proyecto curricular en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos se define como un espacio académico cuyos objetos, métodos y sentidos toman forma a partir de procesos de investigación [...]” (Lecedh, 2005, p. 11).

De alguna manera, puede decirse que el programa, antes que consolidarse desde objetos, campos de estudio y corrientes de pensamiento configurados, debe configurar y definir sus objetos de estudio, para luego consolidar el estatuto epistemológico de la educación comunitaria:

Se busca que como proyecto de investigación, esta propuesta curricular pueda dar cuenta de los distintos problemas que conforman su campo de estudio, promoviendo nuevas corrientes de pensamiento y nuevas prácticas educativas en torno a lo comunitario, la democracia y los Derechos Humanos en la escuela y en espacios socioculturales de carácter comunitario que desempeñen una función educativa. (Lecedh *et al.*, 2005, p. 11).

No obstante lo anterior, pensar el programa como “proyecto investigativo”, según lo que establece el documento de su formulación, tiene tanto riesgos como potencialidades. En relación con los riesgos, está la percepción de la condición de provisionalidad y permanente transformación de los sentidos que tiene la investigación en el programa, lo cual se pone en evidencia en las apreciaciones que hacen los estudiantes al momento de valorar los procesos. La manera como algunos de los estudiantes se refieren al estado y el sentido de la investigación en el programa en el momento de la autoevaluación para la renovación del registro calificado (2011-2012) bien puede ser interpretada como una percepción de incertidumbre por los procesos de transición que se vivían en el momento, pues de una propuesta de campos de investigación, demarcados conceptualmente desde el mismo documento de formulación del proyecto curricular, se pasa a una propuesta de

conformación de grupos de estudio a partir de la lectura de los contextos en los que se hacen las prácticas pedagógicas investigativas.

Si bien se reconoce como acierto la configuración de grupos de estudio, pues permiten identificar problemas y preguntas para centrar temas e intereses investigativos del programa y de los proyectos pedagógico-investigativos de estudiantes (trabajos de grado), el momento de transición se vive como incertidumbre e indefinición. “*Hay incertidumbre sobre cómo se constituyen los grupos de estudio*”, “*No hay claridad sobre si los grupos dan origen a líneas o campos*” (Lecedh, 2013, p. 98). [Cursivas originales].

Por otra parte, se perciben incertidumbre y necesidad de consolidación respecto a la configuración del campo de saber de la educación comunitaria, más allá de las especificidades del contexto. Más aún, se hace la consideración de un énfasis en Derechos Humanos, que puede implicar necesidades investigativas específicas que trascienden lo concreto de los escenarios de práctica, la cual, a su vez, parece estar aún en ciernes:

[...] se percibe por parte de algunos estudiantes la idea de un sentido y un concepto de la investigación no construido o que por lo menos está en construcción: “*lo que se percibe es que no se ha construido el concepto de investigación, se observan sentidos; lo que se explica por el estado o fase sensorial del problema, hay que avanzar en la segunda fase de conceptualización...*”. Lo que se nombra como “*fase sensorial*” de la investigación, puede ser interpretado como un momento inicial poco estructurado conceptualmente. (Lecedh, 2013, p. 101). [Cursivas originales].

Sin embargo, lo que los estudiantes perciben como “falta de conceptualización”, para algunos de los profesores parece implicar formas diversas de comprender el qué, el para qué y el cómo investigar en el programa: “Me parece que la investigación es más la sorpresa que la legitimación de un saber y es muy interesante cuando generamos campos muy sorprendivos, muy llamativos...”; “Se supone que en el ser pedagógico está lo investigativo”; “Investigar es desarrollar unas ideas, argumentar”..(Barragán, *et al.*, 2013, p. 39).

La investigación, como encuentro con lo desconocido, con lo que sorprende o con lo concreto y lo cotidiano, y lo investigativo, como esencia del “ser pedagógico” o como ejercicio de pensar y argumentar, son otras formas posibles de asumir lo investigativo en el programa.

Pese a la incertidumbre que parece generar el hecho de estar en “permanente construcción” o “encontrarse con lo desconocido”, en general, se valora la propuesta de una investigación situada y en contexto. Una de las apuestas fuertes que se han consolidado y se han apropiado, de diferentes maneras, pero en consecuencia con lo que desde uno de los documentos de fundamentación de la práctica pedagógica e investigativa se denomina “lectura crítica del contexto”:

Entendemos la lectura crítica de contexto, siguiendo a Freire como aquella a partir de la cual plantea como crítica a los maestros intelectuales que actúan de manera memorística, alejados del contexto socio-cultural en el que desempeñan su práctica pedagógica [...] “que la realidad con la que tienen que ver es la realidad idealizada de una escuela que se vuelve cada vez más un dato allí, desconectado de lo concreto”. (Lecedh, 2009, p. 9).

Asumir la investigación en contexto, o bien, como lectura crítica de y desde el contexto, son planteamientos que adjetivan el ejercicio y la formación investigativa en el programa, que se han constituido en formas características de enunciar la práctica y sobre las cuales, sin embargo, aún es necesario hacer debates y plantear puntos de divergencia o de consenso.

Uno de los términos más utilizados en el programa para referirse a la investigación es el de “investigación situada”. Si bien en los documentos propuestos para la lectura de lo que se ha propuesto como comprensión y sentido de la investigación en este ejercicio de sistematización no se hace evidente la alusión, ni, menos, la conceptualización de una “investigación situada”, en los relatos de profesores participantes en los conversatorios se recogen planteamientos en tal sentido:

La investigación tiene que ser situada y es lo que nosotros miramos antes de empezar a desarrollar los procesos. Es acercarnos conceptualmente, epistémicamente al espacio de investigación como lo llamamos en el documento de investigación y acción. En principio no son posiciones académicas sino también son posiciones de vida y de existencia y que nos hemos jugado por apostarle en nuestra forma de hacer la investigación. (Barragán, *et al.*, 2013, p. 39).

La investigación, en tanto posibilidad de lectura crítica de los contextos, tanto como de reflexión y de producción de conocimiento sobre la formación en el campo mismo de la licenciatura, se constituye en otro criterio: “Por otra parte la configuración del campo de saber de la educación comunitaria, más aún si tiene un énfasis en Derechos Humanos puede implicar necesidades investigativas de carácter disciplinar o pedagógico que trascienden lo concreto de los escenarios de práctica” (Lecedh, 2013, p. 98).

Finalmente, es claro que la propuesta curricular parte de una conceptualización de la investigación en su articulación con la práctica pedagógica, como acción sustantiva del educador comunitario:

Es también una práctica investigativa en el sentido que comprende que es precisamente la investigación desde una perspectiva freiriana no un adjetivo sino un inherente a la práctica educativa como tal. Los acercamientos a lo investigativo no solo se comprenden de manera externa al proceso de práctica es decir como ir a... la práctica a investigar [...]. (Lecedh, 2009, p. 7).

Se parte así de reconocer la necesidad de cuestionar la reducción proveniente de miradas funcionalistas y acríticas de la investigación, tanto como de concepciones y prácticas interventivas que desconocen el papel fundamental de las comunidades y los sujetos en los procesos de producción de conocimiento.

Por otra parte, la preocupación por la investigación como aspecto fundamental en el proceso formativo de los estudiantes implica inquietudes

diversas de orden epistémico: por ejemplo, la pregunta por la manera como el sentido de la formación se vincula con la contextualización de los sujetos en formación, desde una mirada general de la educación y sus interacciones con otras dimensiones sociales, políticas, culturales, éticas y estéticas.

De igual forma, está la pregunta por la necesidad de configurar un espacio de investigación encaminado a tematizar el campo educativo del programa, la educación comunitaria y la formación en Derechos Humanos, con miras a definir sus objetos, sus problemas y sus preguntas, que habrán de ser abordados con diversas perspectivas de indagación, para así constituir y configurar conocimientos pertinentes.

Esta preocupación por definir objetos, problemas y preguntas pertinentes al programa y a los contextos en los que se propone incidir, tanto como para la formación de los estudiantes del programa, al igual que otras de orden disciplinar, como la necesidad de problematizar y explicitar las relaciones-tensiones posibles entre los saberes fundantes (educación comunitaria, educación popular), sigue siendo un tema de reflexión y exige reconstrucciones y lecturas sistemáticas que retomen con perspectiva histórica lo pasado, para leerlo en el presente.

## Comprensión y sentidos de lo pedagógico



Imagen 12. Taller pedagógico “Jugando yo aprendo”. Niñas y niños de la Corporación Cactus. Fuente: Carlos Zamora Guzmán. (Practicante de la Licenciatura en Educación Comunitaria).

Como parte de este proceso de sistematización, y en lo que concierne al aspecto pedagógico, consideramos que uno de los interrogantes centrales está dado por la pregunta sobre la producción de conocimiento. ¿Qué tipo de conocimiento es factible producir desde un espacio como la Licenciatura? ¿Qué contextos han acompañado dicha producción? ¿Qué perspectivas epistémico-metodológicas subyacen? (Barragán, Cuevas, Chaves e Infante, 2013, p. 33).

De nuevo, las preguntas —ahora, por lo pedagógico— en la Licenciatura nos llevan a la cuestión del lugar de enunciación y a las necesidades de reconocimiento y legitimación de un saber. En este caso, se trata del saber pedagógico, el cual es, de manera consecuente con las conceptualizaciones de la investigación, de la práctica y de lo comunitario, un “saber situado”.

Al respecto, una premisa de la cual partimos, es que si bien la concepción frente a lo pedagógico ha tenido distintos matices de acuerdo con la trayectoria histórica de la Licenciatura, podríamos decir que dicha concepción incorpora desde su inicio, el referente del contexto como

punto de partida en la producción de conocimiento. En otras palabras, es lo que hoy en día se reconoce como conocimiento situado. (Barragán *et al.*, 2013, p. 33).

El sentido de lo pedagógico en el programa proviene de los mismos lugares de enunciación de los discursos que lo fundamentan: la educación popular y la educación comunitaria. En particular, se atribuye al carácter crítico, político y emancipatorio de la educación popular el carácter situado y comprometido del conocimiento. Se puede decir que es, justamente, por la misma vía que hace de la educación popular una educación diferente y ajena al campo del saber académico como la educación comunitaria, y, en particular, la licenciatura, encuentra su reconocimiento y las posibilidades de su identidad.

Al respecto, podríamos afirmar que en tanto que la Educación Popular se constituyó en uno de sus discursos fundantes, es aquí donde hallamos una apuesta por una opción alternativa y diferencial, con respecto a otras formas de producción del saber. En otras palabras, es el referente de la Educación Popular la que va a marcar el sentido crítico y comprometido que adquiere la Licenciatura desde su formulación inicial. (Barragán *et al.*, 2013, p. 33).

Las elaboraciones logradas en desarrollo de este proceso de sistematización, como respuesta a las preguntas por los sentidos que ha tomado lo pedagógico en la licenciatura, nos remiten, de nuevo, al debate entre educación popular y educación comunitaria, el cual, como anotan Barragán *et al.* (2013), da cuenta de una configuración “geopolítica del conocimiento”. Así, se ubica “lo popular” en el lugar de lo crítico, lo emergente y lo emancipatorio, como surgiendo de un mismo horizonte de reivindicación de identidades, discursos, prácticas y subjetividades subordinadas, y “lo comunitario”, como partiendo de una concepción funcionalista del conocimiento.

Este particular abordaje del conocimiento, además de evidenciar el carácter geopolítico y la subordinación a centros de poder de la producción de saber, permite establecer las relaciones entre conocimiento e interés devaluando la

pretensión de universalidad, homogeneidad y neutralidad valorativa de una concepción clásica del conocimiento. La educación popular se ubica de manera clara en un lugar político al hacer explícita su intencionalidad emancipatoria validando prácticas y propuestas contrahegemónicas de conocimiento.

Pese a lo que pareciera una clara diferenciación del origen de la educación popular en relación al lugar de origen y enunciación de la educación comunitaria, se sigue, de manera consecuente, con los procesos y los desarrollos de la licenciatura, que la especificidad de su propuesta y de su concepción pedagógica están dadas por la resignificación que se hace de la educación comunitaria como parte del campo educativo y pedagógico crítico, emergente y emancipatorio, que toma como legado de las experiencias de la educación.

[...] desde el aporte freireano, la licenciatura se enuncia en sintonía con una pedagogía crítica, dialógica y liberadora. Con opciones metodológicas acordes con un proyecto político-emancipatorio, y por ende concientizador. Precisemos, cómo el énfasis es puesto en el diálogo de saberes, en donde el acto pedagógico se reconoce como “un proceso interactivo que valora los saberes previos y la capacidad de aprendizaje de los educandos”. (Barragán *et al.*, 2013, p. 34).

La condición de proyecto pedagógico con carácter político, crítico y emancipatorio se constituye, entonces, en el principal rasgo de identidad del programa e implica una apuesta metodológica acorde con las necesidades de redimensionar lo pedagógico. El método dialéctico, concebido ahora como “diálogo de saberes” para dar cuenta de la complejidad de “la realidad” y la pluralidad de lecturas posibles, es la propuesta pedagógica que más caracteriza los procesos de la licenciatura.

Ahora bien, parece posible hablar de una “educación comunitaria crítica” que, surgida de las discusiones y las tensiones iniciales, redimensiona el carácter político y lo pedagógico al reconocer los diversos saberes, que, provenientes de distintos lugares de enunciación, pueden llegar a confluír en un proyecto educativo: democracia, participación, cultura política y Derechos Humanos.

Otra condición de lo pedagógico que ha hallado su justo lugar en el programa es la problematización de las relaciones convencionales de enseñanza-aprendizaje, lo cual da sentido al concepto de “negociación cultural” como otra vía posible de interlocución y producción del conocimiento.

Es en este contexto en el cual emerge la propuesta de la Licenciatura situando lo comunitario, los Derechos Humanos y la democracia como lugares privilegiados en la producción de conocimiento. De ahí que el diseño del proyecto curricular se plantee en sintonía con lo comunitario y con los Derechos Humanos en cuanto que adquiere pleno sentido la articulación entre: la práctica de la educación, y los actores y espacios sociales. Así mismo, porque la implementación de dicho diseño curricular empieza a plantear “la urgencia de convertir la democracia no solo en su tema de objeto, sino en el principio que estructura sus funciones de docencia, investigación y proyección social. (Barragán *et al.*, 2013, p. 34).

Quiere decir lo anterior que tanto los discursos, las prácticas, las instituciones y los actores surgidos al margen del sistema educativo y que propician o fortalecen vínculos y valores de participación, solidaridad y democracia, como los discursos y las prácticas que buscan articular el sistema educativo formal a estas dinámicas socioculturales de carácter comunitario hallan lugar en los procesos formativos e investigativos de la Lecedh.

## **Problematizaciones para una lectura interpretativa**

La presentación de los aspectos descriptivos que se lograron en este ejercicio inicial de sistematización, permiten un abordaje analítico dando cuenta, de manera separada, de las comprensiones y los sentidos de la práctica, de lo pedagógico y de lo investigativo en el programa, a lo largo del periodo definido para esta lectura (2007-2011). Es necesario ahora preguntarse por las posibilidades de pensar y abordar de manera compleja la articulación

de estos aspectos que configuran el programa, así como la apuesta curricular, actualizando las lecturas y retomando las elaboraciones posteriores. En tal sentido, se plantean a continuación preguntas que se proponen problematizar y complejizar la mirada y la lectura de la experiencia, con el fin de retomar en algún momento este proceso de sistematización.

La investigación, lo pedagógico y la práctica en el programa parecen enunciarse desde un “otro lugar”, que se diferencia y parece contrariarse con las formas del pensar y del quehacer académicos. ¿Cuál es ese otro lugar? ¿Qué y desde dónde se define? ¿Es este un lugar común de enunciación? ¿Son lugares diversos de enunciación?

¿Cómo consolidar y legitimar un saber y una praxis que se dicen no académicos y producir conocimiento comunicable en un mundo académico?

¿Cómo pensar y desde donde legitimar un saber o unas formas del saber comunitario, pedagógico, investigativo, más allá de no identificarse con los saberes ni las formas de lo investigativo y de lo pedagógico que se nombran como “clásicas”, “tradicionales” o “formales” del que hacer académico?

¿Cómo retomar las discusiones, las diferenciaciones y las relaciones entre paradigmas, disciplinas, saberes y prácticas académicas, artísticas y estéticas, en escena en el mundo académico hace ya un buen tiempo, sin la proscripción de las llamadas formas “clásicas”, “tradicionales” y “formales” de la investigación, de la educación y de lo pedagógico? ¿Cómo aceptar la complejidad, la discontinuidad, la no linealidad, lo singular, la diferencia y la ruptura de la homogenización sin caer en el solipsismo, ni en la autorreferenciación ni la autolegitimación?

¿Cómo construir una propuesta curricular que dé cuenta de la educación comunitaria con énfasis en Derechos Humanos atendiendo a las nuevas condiciones del conocimiento, de lo académico y de la cultura, sin desconocer las tradiciones y los acumulados del conocimiento pedagógico, social e investigativo?

Asumiendo la sistematización y la experiencia de la que trata este documento como cruce de interpretaciones, saberes y lógicas entre los diversos actores, como juego de fuerzas, de apuestas epistémicas, conceptuales, pedagógicas y políticas, ¿qué propuestas hacer para dar un sitio a esta confrontación de horizontes interpretativos como posibilidad de construcción de conocimiento, producción de sentido y logros de aprendizajes?

## Referencias

- Barragán, D., Cuevas, M., Chaves, G. y Infante, R. (2013). *Informe Investigativo Proyecto de Facultad FED-DPSI-45*. Manuscrito inédito. Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, D. C.
- Bernechea, M. y Morgan, M. (2007). *El conocimiento desde la práctica y una propuesta de método de sistematización de experiencias*. Trabajo de grado para optar al título de Magíster en sociología. Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de: [http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/Conocimiento\\_desde\\_practica.pdf](http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/Conocimiento_desde_practica.pdf)
- Cendales, L. y Torres, A. (2006). *La sistematización como experiencia investigativa y formativa*. Documento PDF. Recuperado el 13 de marzo de 2012 de: <http://arizaldo.jimdo.com/biblioteca-virtual/sistematización-de-experiencias/>
- González, F (s,f). *La educación comunitaria en Derechos Humanos frente a las transformaciones del pensamiento moderno*. Manuscrito inédito. Licenciatura de Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos. Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, D. C.
- Huertas, M. (2008). *Educación comunitaria un campo de debate*. Documento presentado en el Preforo, realizado en el programa para preparar la Primera Semana Comunitaria. Licenciatura de Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos. Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Texto sin edición.

- Jiménez, C. (2008). *Por una pedagogía política de los Derechos Humanos*. Apuntes de enfoque para la formulación de la propuesta de prácticas pedagógicas. Manuscrito inédito. Licenciatura de Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos. Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, D. C.
- Lecedh-UPN. (2005). Documento de formulación *Proyecto Curricular en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos*. Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, D. C.
- Lecedh-UPN. (2009). *Proyecto práctica pedagógica comunitaria*. Licenciatura de Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos. Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Documento propuesta borrador para la discusión.
- Lecedh-UPN. (31-08-2011). *Acta de reunion No. 07 Comité práctica pedagógica comunitaria*. Licenciatura de Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos. Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, D. C.
- Lecedh-UPN. (2013). *Informe final de autoevaluación para la renovación del registro calificado*. Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos (Lecedh). Facultad de Educación, Departamento de Psicopedagogía. Bogotá, D. C.
- Lecedh-UPN. (2016). *Documento de condiciones iniciales para el proceso de acreditación de alta calidad de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos (Lecedh)*. Facultad de Educación, Departamento de Psicopedagogía. Bogotá, D. C.
- Londoño, S. (2012). *Breves reflexiones sobre la práctica pedagógica investigativa en la Lecedh*. Apuntes hacia un estado de la discusión. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2011). *Primer Foro Nacional de Educación en Derechos Humanos. Al día con las noticias* (nota de prensa). Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-271581.html>

Peñuela, D., Ortiz, A., Huertas, M., y Cruz (2009). *Lo comunitario: condición, necesidad o posibilidad*. Licenciatura de Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos. Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Texto sin edición.

Posada, J., Sequeda, M., Torres, A., Unda, M., Calvo, G., Cendales, L., Cifuentes, R., Bonilla, J. y Galindo, S. (1995). *La educación comunitaria: campo educativo y pedagógico emergente*. Maestría en Educación Comunitaria, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, D. C., 1995. Texto sin edición.

Torres, A. (2013). *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Centro Internacional de Investigación y Desarrollo Educativo (Cinde). Bogotá: El Búho. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/136124606/El-Retorno-a-La-Comunidad-1>

# ¿Es posible superar la curaduría del *collage*? A propósito del núcleo común en la Facultad de Educación de la UPN

Fernando González Santos

## Pregunta

¿Cómo hablar de lo común si es, *precisamente, lo común el conflicto de nuestra época?*

## ¿Qué buscamos?

El protagonista de *El nombre de la rosa*, de Umberto Eco, habla, en uno de sus apartes, sobre sus propios manuscritos, luego del gran incendio de la biblioteca, durante el cual desaparecieron los folios que encerraban el enigma de una civilización que traspasaba el siglo XVI. Allí, recordando a su maestro, afirma:

Pero, en cualquier caso, cuanto más releo la historia que de ello ha resultado, menos sé si esta contiene o no una trama distinguible de la mera sucesión natural de los acontecimientos y de los momentos que los relacionan entre sí. (Eco, 2005, p. 368).

Asombrosamente, entre el suceso y la palabra escrita se juega siempre el secreto de la verdad: la que no se quiere descubrir o la que está prohibido leer. Si es la Inquisición o un manuscrito oculto lo que nos lleva a pensar o a sentir la trama de una época, eso solo nos lo permite comprender lo que en su momento buscan y afrontan los seres humanos que la viven.

## Advertencia

Desde hace varios años, en el mundo académico se viene planteando la inquietud por lo que resulta común a las diferentes profesiones, carreras, programas o disciplinas que ofrecen las universidades o sus facultades. Particularmente, la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) se ha venido preguntando, a partir de lo que ha denominado el Núcleo Común, por la forma como el saber pedagógico puede llegar a convertirse en un ámbito integrador de las diferentes licenciaturas. Eso, entre otras cosas, se ha traducido en asignaturas que reciben el conjunto de estudiantes. Con un cambio de designación, de contexto y de momento, se trata de una discusión que, de manera enfática, viene provocándose desde hace algunas décadas.

Más allá de la organización propia de los programas y de la estructura que adquieren los planes de estudio, importa en estas líneas abordar la preocupación por el sentido mismo del saber y de la pedagogía cuando se hacen explícitas las propuestas de un Núcleo Común. Lejos de preguntarnos cuáles y cuántas asignaturas deberían tomar los estudiantes que hacen parte de una Facultad de Educación, el asunto viene siendo: *¿Cómo se construye lo común? ¿De qué manera emerge lo común en el saber pedagógico?*

Si tomamos en cuenta el debate sobre el Núcleo Común de la Facultad de Educación, no es para analizar su trayectoria, ni los diferentes puntos de vista que se han generado al respecto ni los discursos producidos. Más bien, aprovechamos ese contexto de reflexión para mostrar que lo común en un escenario educativo, político o cultural es hoy nuestro problema, y, por lo mismo, lo que constituye el reto de la misma pedagogía. Se notará que nos inclinamos por asumir que lo común en un proceso de formación pedagógica no tiene su referente fundamental en un campo de conocimiento, sino en los acontecimientos de nuestras circunstancias históricas. Es eso lo que, con Alan Badiou (1997), cuando habla de Deleuze, llamamos *casos*. Casos del pensamiento, diferentes de objetos de conocimiento o cosas por el estilo.

La naturaleza del acontecimiento, nos la ayuda a precisar Badiou, cuando aclara el contacto que entabla el pensar con lo pensado. Según ello, el pensamiento opera por casos, casos que llevan a pensar; más aún, que fuerzan a pensar. El pensamiento no estaría estructurado de forma previa a la selección de su objeto (psicológico, político, físico, moral...), sino que, por el contrario, son los casos los que van desencadenando su composición. A lo que se invita es a trazar un plano del pensamiento en relación con el caso o los casos que, hoy por hoy, nos planteamos en un país y en una época histórica en los cuales nos formamos como individuos y como sociedad. Se trata de un plano que se va configurando a medida que avanzamos en el problema mismo. Es decir, si optamos por tomar lo común, en tanto acontecimiento, es porque convertimos nuestras percepciones, nuestras inquietudes y nuestras preocupaciones en problemas para ser pensados.

En ese sentido, Deleuze y Guattari (1984) tratan de separar el concepto de una imagen representativa, delimitada tradicionalmente por la “facultad del sujeto”, en la cual este sería propio de la abstracción o la generalización; igualmente, ambos autores toman distancia de una noción de utilidad, que le asignaría la función de juicio, bien sea moral, político o epistemológico. Es en torno a los acontecimientos, los casos y los problemas como ponemos a operar los conceptos, y no lo contrario.

## **El pretexto**

Hacia mediados de 2016 realizamos, con un grupo de estudiantes, una visita al Museo Nacional, en Bogotá, con el ánimo de analizar el tema de la memoria desde su nueva curaduría; es decir, nueva respecto a lo que era 60 años atrás. Los museos son encantadores, no solo por lo que exhiben, sino por lo que hay detrás de lo que muestran. La pregunta que ha orientado la elaboración de los respectivos guiones del Museo Nacional, desde finales de los años noventa del siglo XX, tiene que ver con su propio papel en el siglo XXI. Las 18 salas renovadas intentan abordar esa inquietud.

De un concepto cronológico y lineal de la historia, marcado por un contexto republicano que se extendía tímidamente a la década de 1950, se busca ahora dar pie a una muestra temática que subraye la diversidad y la inclusión de las culturas, con una perspectiva compleja del contexto colombiano. Es así como los antiguos objetos, las pinturas y las piezas, alusivas, en gran medida, a retratos de ilustres personajes, a sus pertenencias, sus estilos, sus documentos y sus reliquias, que constituían la exposición permanente de este monumento capitalino, abren su escenario a una serie de salas con varios contenidos étnicos, regionales y poblacionales.

## **El *collage* como un acto de pegar**

Hoy podemos apreciar que algunas de las nuevas colecciones del Museo toman forma a partir de aspectos como el territorio, los procesos sociales, las lenguas y las religiones. Una piedra, correspondiente a un meteorito, ubicada en la mitad del pasillo, da inicio a la experiencia del espectador. La antropóloga que acompañó nuestra visita explicaba que un *mamo* entró al museo, vio la piedra y comenzó toda una lección sobre los meteoritos de los que tenían noticia en la Sierra Nevada y de los mensajes que portaban; la mayoría, sobre calamidades que iban a ocurrir en el planeta. Luego de que el indígena centralizó la atención con sus palabras, expresó que un mes antes de la tragedia de las Torres Gemelas, la comunidad percibió un meteorito, y que, junto con varios *mamos*, o médicos, emprendieron una acción cósmica para minimizar las consecuencias de una catástrofe que iba a suceder en pocas semanas.

En el primer piso del museo, luego de pasar por el meteorito, avanzamos por la arqueología del río Magdalena y por una tumba del Altiplano Nariñense. En el segundo, hallamos a los Fundadores de la República, con los signos que marcan la relación entre federalismo y centralismo, en contraste con la colección de una sala de platería indígena. En el tercer piso reposa el conjunto de figuras que representan la República, con obras y reliquias que bordean la expresión de mediados del siglo XX. En uno de esos trances, vemos una fotografía de gran formato, correspondiente al momento en el que se

inauguró esta sede del museo, con las personalidades políticas y culturales del momento. Debajo de la foto, hay una reseña en la cual se aclara que la ceremonia se iba a realizar el 9 de abril de 1948, pero por los conocidos disturbios se tuvo que hacer el 2 de mayo del mismo año, como si memoria y acontecimiento lograran una irónica convergencia.

Cuando observamos el conjunto de piezas arqueológicas y de un profundo contenido étnico, con miles de detalles ancestrales, expuestos a lo largo de una hilera de vitrinas, nuestros rostros y nuestros cuerpos se reflejaban en ellas, como para delatar la pose de turistas que lucíamos. Con la misma actitud, observamos un collar wayúu, una copa muisca y un texto de gramática de una lengua nativa. La guía comentó que en cierta ocasión un grupo de indígenas se acercaron a ver el collar y declararon que no lo conocían, pero que pertenecía a sus antepasados. Ella les pidió que le contaran algo del collar, y le contestaron que no tenían permiso, pues, entre otras cosas, dicho objeto estaba fuera del sitio donde debía estar.

Pero en el segundo piso del museo también se halla el salón que más nos interesaba analizar, denominado *Memoria y Nación*, abierto al público a finales de 2014. Pinturas de Débora Arango, de Grau, y algún retrato de Dimas Daza, conviven perfectamente con representaciones muiscas del siglo XVII. Allí encontramos la imprenta del gran Antonio Nariño, el bastón de un palabrero, el esfero con el que se firmó la Constitución de 1991, el bordado de las mujeres de Mapuján, el Árbol de Abel Rodríguez, el atril de José Celestino Mutis y episodios de la violencia en Colombia a lo largo de las últimas décadas, mostrados con herramientas de multimedia. La toalla de Manuel Marulanda, desde luego, fue vetada, y esa anécdota ya constituye una pieza de narración oral.

Independientemente de la intención que tuvo la curaduría, el ambiente nos da la sensación de estar dentro de un *collage*; recordemos que el significado original de esta palabra es *pegar*. Eso permite formular una primera pregunta, por lo común, y que lleva a interrogarnos si el *collage* no es acaso una

forma reducida de considerar lo que nos une cuando nos insertamos en el campo del saber. Es decir, lo común como una noción, para cuya existencia basta con pegar una cosa con otra dentro de un marco visual, lógico o físico.

## Los vínculos

Dentro del salón de Memoria y Nación, se halla una de las propuestas más emblemáticas del proyecto de renovación del Museo Nacional: *El muro de la diversidad*, concebido desde la apariencia de *ver y habitar el territorio*. La pretensión que orienta el muro, de acuerdo con su propia ficha técnica, se sustenta en la inclusión. Así que, junto a retratos republicanos y pinturas modernas, hallamos paisajes, personajes y elementos del conflicto contemporáneo y de lo que allí se denomina, según leemos, *cultura popular*.

Una estudiante, en medio del diálogo que hicimos al final de la visita, comentó algo que nos causó gracia. Dijo que cuando la guía les preguntó a dos *mujeres trans* (quienes venían de visita por parte de una fundación ubicada en la periferia de la ciudad, y a quienes les trataba de explicar la presencia de la cultura popular en *El muro de la diversidad*) si se identificaban con la obra, una de ellas soltó la risa y le contestó, extrañada, que no, pues allí no se veía ninguna imagen parecida a la suya propia. Luego, otra estudiante manifestó que estando en una de las salas que exponía piezas religiosas, otra mujer del grupo expresó en secreto a su compañera: “*Me siento como rara aquí, pues no estoy vestida para la ocasión*”.

Esta escena, tan circunstancial y espontánea, lleva a un segundo interrogante que entra en conexión con la figura del *collage*, y el cual está directamente relacionado con los “vínculos” sociales dentro de un conjunto de elementos que tienen la pretensión de representarnos. En tal sentido, podemos plantear, quizá, el problema que se encuentra en la base de lo que es el saber, de lo que es el maestro y lo que es el sujeto en el mundo de hoy. Cabe recordar que en el museo no hay piezas de *arte contemporáneo*, tendencia artística con la cual se rompe la solemnidad del espacio estético. Razón de más para afirmar que

no son pocas las veces en las que a la historia se le escapa lo “actual”, con todo y sus vicisitudes. Así pues, en medio de la ruptura aparente de la cronología lineal, del paso de la historia a lo temático, estamos ante un vacío todavía más profundo, y es la ausencia del territorio, de su contexto y de su percepción dentro de una curaduría que persigue la integración.

Al transportar esta disertación a nuestra reflexión sobre el Núcleo Común en la Facultad de Educación de la UPN, podemos referir algunas preguntas: ¿Cómo considerar el saber más allá de una noción lineal de la historia? ¿Cómo establecer los vínculos subjetivos y sociales en un contexto desencajado de su sentido y de su propio territorio? ¿Cómo recuperar lo temático de la sumatoria de elementos inconexos y descifrar sus relaciones más complejas? Más allá de un asunto de *identidad* postulado por la modernidad y replanteado hoy por diferentes autores, la pregunta es: ¿Cómo lograr el encuentro y el diálogo desde una concepción múltiple, diversa e inclusiva?

## Lo diverso

Es posible que las preguntas planteadas ya tengan el peso de ese otro interrogante, que plantea Gombrich cuando se refiere al arte plástico: “Las pinturas que aceptamos como fieles a la realidad, ¿les parecerán a futuras generaciones tan poco convincentes como nos parecen a nosotros las culturas egipcias?” (Gombrich, 2003 p. 12).

A una idea lineal de la historia casi siempre le corresponderá una concepción piramidal de las normas y las técnicas que dominan el saber, en aras de su legitimación. Así, cuando nos vemos hoy frente a los problemas de un Núcleo Común en la Facultad, lo primero que debemos preguntarnos no es qué debemos saber un conjunto de personas que estudiamos pedagogía en una facultad de educación, sino cuáles son los problemas que nos aquejan en la época actual y nos hacen pensar en el sentido mismo de lo que somos. Problemas que aquí referimos en relación con los *vínculos*, con lo *múltiple*, lo *diverso* y lo *incluyente*, en un ámbito social que nos ha desencajado del territorio y del

contexto, y que construye una imagen de pensamiento basada en una representación abstracta de lo que acontece. De este modo, vale la pena preguntarnos: ¿Es posible superar la figura del *collage*, que intenta, ilusoriamente, llenar ese vacío de tiempo que en la actualidad aqueja a los individuos y los grupos de nuestro tiempo, y que posee una especie de nostalgia de Nación a la que le corresponde la nostalgia misma de un conocimiento perdido?

Con una perspectiva pedagógica, se hace necesario, quizá, “diagramar” de otra manera los campos de saber y su forma de construcción. Pasar de lo piramidal a lo circular o a lo trasversal. Es decir, que los saberes pedagógicos (llámense historia, corrientes, tendencias, etc.) no importan exactamente por lo que dicen en sí mismos o lo que aprendemos de ellos, sino por lo que permiten desentrañar frente a los problemas que nos planteamos, por su capacidad de comprensión en este nuevo contexto del conflicto social, político y cultural, pero que en una lectura genealógica se encuentran no en armonía, sino en tensión con otros saberes, cuya procedencia y cuya emergencia, como diría Nietzsche (1972), es importante establecer para comprenderlos.

Cabe advertir que los problemas, según insinúa Bergson (2013), no son obstáculos, ni radican en carencias ni se determinan por grados de lo más o lo menos; por el contrario, se miden por potencias, por fuerzas, por impulsos. Los problemas nos acercan a lo que buscamos y conducen a intervenir la realidad, a la manera de impulsos vitales en nuestro propio campo de percepción. Por eso, tienen que ver más con la política que con lo cognitivo, más con la movilización que con la interiorización y, por supuesto, más con la dinámica de las poblaciones que con las disciplinas de las escuelas.

Considerado de este modo, un problema lleva al pensamiento a incidir en los grandes desafíos colectivos y subjetivos de una época; por eso, no se limita a describir, a reseñar o a explicar un fenómeno. En tal caso, y acorde con el campo problemático que aquí sugerimos, el problema vuelto búsqueda consiste, precisamente, en el modo como intentamos habitar el territorio y redistribuir las fuerzas de los sujetos. Ya el dualismo no está entre saber o no

saber o entre enseñar o no enseñar, sino en la forma como habitamos una época fragmentada y excluyente, pero en la que, al mismo tiempo y afortunadamente, se vierten brotes de otras lógicas de vida, de saber y de poder.

A pesar de que en la formalidad de la academia se requiera ordenar el conocimiento en categorías, tiempos y espacios, pensar desde los problemas supone el diseño de una estrategia compleja y dinámica, pues se trata de poner en función de la discusión la tradición del saber, la emergencia de los nuevos discursos y la procedencia de las múltiples prácticas indicando sus trayectorias y sus puntos de convergencia o de divergencia, y ya no desde una jerarquización de los enunciados, como lo señala Foucault (1970).

Dicha posibilidad solo puede dilucidarse con una nueva propuesta metodológica, en la que se generen escenarios donde el objetivo no sea asimilar un campo de conocimiento como tal, sino la intención de explorar acercamientos al campo problemático, abiertos a la incertidumbre del juego y al misterio por lo que encontraremos más allá; una visión activa en la que se van señalando rutas de reflexión y de acción que conecten la tradición con la percepción del presente. He ahí el reto de la pedagogía y de lo que llamamos el Núcleo Común. He ahí la pregunta: ¿Cómo hablar de lo común, si es, precisamente, lo común el conflicto de nuestra época? Ocuparnos de este caso del pensamiento es, quizá, la urgencia de un proceso de formación docente en el mundo de hoy. Dice Badiou: “Ningún pensamiento puede comenzar más que bajo el impulso violento de un caso-de-pensamiento. Partir de un principio es un procedimiento excluido. Y cada comienzo al ser un impulso singular, presenta también un caso singular” (Badiou, 1997 p.30).

## Referencias

Badiou, A. (1997). *El clamor del ser*. Buenos Aires: Manantial.

Bergson, H. (2013). *El pensamiento y lo moviente*. Buenos Aires: Editorial Cactus.

- Deleuze, G. y Guattari, F. (1984). *Mil mesetas*. Valencia: Paidós.
- Eco, U. (2005). *El nombre de la rosa*. Barcelona: Lumen.
- Foucault, M. (1970). *La Arqueología del saber*. México: Siglo XXI .
- Gombrich, E. (2004). *Arte e ilusión. Estudios sobre la psicología de la representación pictórica*. Madrid: Debate.
- Nietzsche, F. (1997). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza.

## Perfil de los autores

### **Pilar Cuevas Marín**

Doctora en estudios culturales latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, (Ecuador). Educadora comunitaria e investigadora en el campo de la memoria colectiva, las pedagogías críticas y decoloniales.

### **Amadeo Clavijo Ramírez**

Magíster en Filosofía Latinoamericana y Magíster en Educación Comunitaria. Integrante del grupo de investigación Polifonías de la Educación Popular y Comunitaria. Línea de investigación Educación, Territorio y Conflicto. Docente catedrático de los ambientes investigativo, pedagógico y didáctico de la Lecedh.

Correo electrónico: [aclavijo@pedagogica.edu.co](mailto:aclavijo@pedagogica.edu.co)

### **Helberth Augusto Choachí González**

Educador popular. Docente de la Lecedh, Secretario General de la Universidad Pedagógica Nacional y Coordinador del Observatorio de Derechos Humanos de la UPN.

Correo electrónico: [hchoachi@pedagogica.edu.co](mailto:hchoachi@pedagogica.edu.co)

### **Clara Patricia Castro Sánchez**

Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en actuaciones psicosociales en contextos de violencia política, Universidad Complutense de Madrid. Trabajadora Social, Universidad Nacional

de Colombia. Maestra-investigadora de la línea de Educación, Territorio y Conflicto. Hace parte del grupo de investigación Polifonías de la Educación Comunitaria y Popular. Docente de ambiente de formación en investigación de la Lecedh.

Correo electrónico: [cpcastros@pedagogica.edu.co](mailto:cpcastros@pedagogica.edu.co)

### **Diana Lucía Gómez Rodríguez**

Magíster en Derechos Humanos de Flacso, (México). Hace parte del grupo de investigación Polifonías de la Educación Comunitaria y Popular. Docente de ambiente disciplinar y pedagógico de la Lecedh.

Correo electrónico: [dlgomezr@pedagogica.edu.co](mailto:dlgomezr@pedagogica.edu.co)

### **Johanna Huepa Salcedo**

Magíster en Derechos Humanos y Democracia en América Latina de la Universidad Andina, (Ecuador). Hace parte de la línea de Educación, Territorio y Conflicto y del grupo de investigación Polifonías de la Educación Comunitaria y Popular. Docente de ambiente Pedagógico – Prácticas Pedagógicas Investigativas Comunitarias de la Lecedh.

Correo electrónico: [jhuepa@pedagogica.edu.co](mailto:jhuepa@pedagogica.edu.co)

### **Marcela Rodríguez Urrego**

Filósofa y Especialista en Desarrollo Humano. Magíster en Investigación Psicosocial de la Universidad de los Andes. Doctoranda en Educación. Hace parte de la línea de investigación Memoria, Corporalidad y Autocuidado y del grupo de investigación Polifonías de la Educación Comunitaria y Popular.

Correo electrónico: [smrodriguez@pedagogica.edu.co](mailto:smrodriguez@pedagogica.edu.co)

## **Johan Torres-Cotrino**

Educador e investigador, Licenciado en Psicología y Pedagogía. Hace parte de la línea de investigación Educación, Territorio y Conflicto. Es profesor de Prácticas Pedagógicas e Investigativas.

Correo electrónico: [jatorres@pedagogica.edu.co](mailto:jatorres@pedagogica.edu.co)

## **Camilo Jiménez Camargo**

Educador popular en Derechos Humanos y Licenciado en Español. Es Magíster en Literatura y hace parte del grupo de investigación Polifonías de la Educación Comunitaria y Popular. Es profesor de ambiente de formación disciplinar de la Lecedh.

Correo electrónico: [cejimenez@pedagogica.edu.co](mailto:cejimenez@pedagogica.edu.co)

## **Liliana Chaparro Cristancho**

Filósofa, Especialista en Educación y candidata a magistra en Estudios Culturales. Hace parte de la línea Género, Identidad y Acción Colectiva del grupo de investigación Polifonías de la Educación Comunitaria y Popular.

Correo electrónico: [lpchaparro@pedagogica.edu.co](mailto:lpchaparro@pedagogica.edu.co)

## **Sonia M. Torres Rincón**

Historiadora, magistra en Estudios Latinoamericanos, doctoranda en Estudios Interdisciplinarios de Género. Hace parte de la línea Género, Identidad y Acción Colectiva del grupo de investigación Polifonías de la Educación Comunitaria y Popular.

Correo electrónico: [smtorres@pedagogica.edu.co](mailto:smtorres@pedagogica.edu.co)

## **Stephanny Parra Ordoñez de Valdés**

Magíster en Estudios Culturales y Licenciada en Psicología y Pedagogía. Hace parte de la línea Escuela, Comunidad y Territorio. Ambiente Pedagógico, Lecedh.

Correo electrónico: [sparrao@pedagogica.edu.co](mailto:sparrao@pedagogica.edu.co)

## **Jessica Corpas Figeroa**

Trabajadora social. Magíster en Estudios Latinoamericanos. Es Especialista en Gerencia Social y hace parte del Equipo de Ciudadanía y Convivencia, SED, 2014-2016. Doctoranda en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Cuyo. Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Conicet, Argentina.

Correo electrónico: [corpasjessica@gmail.com](mailto:corpasjessica@gmail.com)

## **Janneth Galeano Corredor**

Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Hace parte de la línea Escuela, Comunidad y Territorio del grupo de investigación Polifonías de la Educación Comunitaria y Popular. Es docente de ambiente de formación pedagógico Lecedh.

Correo electrónico: [jgaleano@pedagogica.edu.co](mailto:jgaleano@pedagogica.edu.co)

## **Carolina Silva Cortés**

Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Estudios Artísticos, Universidad Distrital, ASAB. Es docente de Ciencias Sociales de Magisterio.

Correo electrónico: [viajeutopico@gmail.com](mailto:viajeutopico@gmail.com)

## **Greissy Paula Arboleda**

Licenciada en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica Nacional. Es Coordinadora del Programa de Educación de Adultos de la CES Waldorf y miembro de la Red EPJA.

Correo electrónico: [arboledagreissy@gmail.com](mailto:arboledagreissy@gmail.com)

## **Gloria María Chaves Valbuena**

Psicóloga y Magíster en Educación Comunitaria y Desarrollo Social. Hace parte del grupo de investigación Polifonías de la Educación Comunitaria y Popular. Es docente de ambiente de investigación Lecedh.

Correo electrónico: [gchaves@pedagogica.edu.co](mailto:gchaves@pedagogica.edu.co)

## **Fernando González Santos**

Magíster en Filosofía. Hace parte de la línea de investigación Arte, Cuerpo y Memoria, y del grupo de investigación Polifonías de Educación Comunitaria y Popular. Es docente de ambiente pedagógico Lecedh.

Correo electrónico: [fgonzalezs@pedagogica.edu.co](mailto:fgonzalezs@pedagogica.edu.co)



# Índice temático

## A

Analfabetismo, 317, 319–321

Ascesis, 306

## C

Capital humano, 58, 217

Ciencia popular, 38

Colonialidad, 18, 21, 23–24, 234–235, 237, 239

Colonialismo intelectual, 21

Comunidad, 5, 8, 17, 19–20, 22, 27, 34–37, 40, 48, 52, 57, 60, 64–66, 68, 73, 79, 82, 93, 95, 97, 107–109, 144, 149, 152–153, 161, 163, 207, 220, 223, 225, 240, 245, 252–253, 262, 268, 279, 327, 333, 344, 346, 364

Conciencia de globalidad, 8, 52, 55

Cuerpo, 22, 25–27, 63, 158, 161, 233, 287, 311, 314, 344

## D

Democracia, 9, 13–14, 55, 65, 91–92, 94, 102–103, 105, 115, 120, 127, 135, 220, 262, 264–265, 333, 348, 355–356

Derechos Humanos, 1, 3–5, 7, 9–11, 13–14, 17, 32, 34, 47–49, 52–55, 57–58, 60–61, 63, 66–73, 78–82, 91–92, 97–107, 113–129, 134, 136, 144, 147, 151–152, 158, 163, 165–166, 188, 193, 195, 204–205, 211, 217, 219, 223–225, 249, 260, 271, 273–274, 276, 289, 306, 318, 321, 327–328, 332–342, 344, 347–349, 351–352, 355–357

Diálogo de saberes, 61, 63, 74–76, 169, 346, 355

Dispersión, 335–336

**E**

- Educación bancaria, 219
- Educación comunitaria, 1, 3–12, 15, 17, 31–32, 34–37, 39–41, 43, 47, 49, 60–61, 64–65, 71–73, 82, 84, 91–97, 102–103, 105–107, 113, 116, 122–124, 132, 165, 167, 217, 219, 225, 229, 244, 252, 259, 261, 271–272, 274, 276, 279, 321, 327–328, 331–333, 335–344, 346, 348–349, 351–355, 357
- Educación en Derechos Humanos, 5, 9, 11, 71, 81–82, 91, 98, 101–104, 106, 113, 123, 132–133, 147, 163, 223, 333–335, 337, 341–342
- Educación para la paz, 4, 84–85, 91
- Educación política, 39, 41–42, 98
- Educación popular, 4–5, 7–8, 17–23, 25–27, 31, 43, 47, 58, 60–62, 64, 71, 73, 96–97, 114, 122, 125, 132, 147, 151, 155, 165, 218, 224, 229, 246, 255, 271–273, 318, 321–322, 331–334, 338–339, 342, 352, 354–355
- Educación por competencias, 59, 72
- Epistemología, 8, 61, 235–236, 243

- Eurocentrismo, 21, 74–76
- Experiencia vital, 209, 218, 272, 276

- Experiencias, 6–8, 17, 19, 36–39, 42, 54, 62–64, 67, 70, 74–75, 77, 100, 125–127, 131, 133, 136, 156, 165–166, 242–243, 273–274, 278–279, 283, 286–287, 297, 309, 313, 321–322, 328–330, 332–333, 338, 340, 342, 355

**F**

- Fabulación, 303, 308
- Feminismo popular, 11, 230, 244–246, 248, 250–253, 255
- Feminismos, 6, 19, 229, 238, 244–245, 255, 271–272, 275
- Fisura, 288, 302–303, 307, 309, 312

- Formación política, 11, 32, 35, 41–42, 259, 272

**G**

- Género, 6–7, 11, 18–19, 22, 25, 39, 62, 85, 109, 115, 118, 124, 132, 148, 159, 162, 167–168, 210, 229–239, 244, 246, 248–249, 251–254, 259–265, 267–268, 272–278, 308, 322, 346
- Globalización, 49–53, 56, 72, 79–80, 120, 317

**I**

Identidad sexual, 233

Interculturalidad, 6, 11, 61, 63–64,  
74, 122, 124, 132, 165, 227,  
333

**L**

Lenguaje, 41, 61, 131, 284–285,  
303, 307, 309

*Lex Mercatoria*, 48, 52–53, 55–57

Liderazgo, 6, 11, 54, 60, 105, 158,  
259–261, 270–279

Lógica consumista, 219

**M**

Movimiento social, 6, 8–10, 61, 64,  
67, 139, 206, 208, 217, 221–  
222, 225, 248–250, 255

**N**

Neoliberalismo, 51, 79

**P**

Pedagogía crítica, 23, 355

Pedagogías decoloniales, 22–24, 132

Proceso de paz, 92, 182, 186, 188,  
193, 204

Procesos organizativos campesinos, 35

Proyecto moderno civilizatorio, 21

**R**

Relaciones sociales, 35, 210, 233,  
252, 266–267, 274–275,  
277, 286, 299, 342

**S**

Sujetos políticos, 25, 162, 167,  
209–210, 248, 253, 264,  
270, 343

Sujetos políticos, 25, 162, 167,  
209–210, 248, 253, 264,  
270, 343

Sujetos sociales, 94, 101, 114,  
221–222

**T**

Testimonio pedagógico, 223

Tiempos institucionales, 218

Transdisciplinariedad, 61, 74–75

**V**

Violencia sexual, 267–269

Violencia sociopolítica, 10, 130,  
179, 203

**Polifonías de la educación  
comunitaria y popular**

Diez años construyendo pedagogía para la  
paz, la diversidad y los Derechos Humanos

Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2017

La Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos mantiene su praxis de construir y transformar desde lo colectivo y lo diverso, en medio de las circunstancias que le imponen la desfinanciación de la educación pública superior y las incomprensiones o los conflictos que surgen con otras concepciones de hacer la academia pedagógica.

En ella confluyen formas polifónicas de estar y de pensar, en la diversidad, las voces y los rostros. Asimismo, el trabajo pedagógico de la licenciatura está encaminado hacia el devenir inédito de soñar y dar testimonio de forjar el bien común en la vida cotidiana. Con el fin de tener una plena conciencia de globalidad liberadora, desde un lugar específico del país donde se decide que los miembros de la licenciatura son academia en el movimiento social y movimiento social en la academia. Además, están prestos a construir decididamente una nación en paz.

ISBN: 978-958-5416-09-3



9 789585 416093 >