

**EL ESTUDIO DE LAS INICIATIVAS DE PAZ DESDE LA BASE, UNA  
EXPERIENCIA DE FORMACIÓN POLÍTICA EN LA ESCUELA PARA LA  
CONSTRUCCIÓN DE PAZ**

**Jaime Adolfo Carrillo Forero**

**Director**

**Byron Ospina Florido**


**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE HUMANIDADES**

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ENFASIS EN CIENCIAS  
SOCIALES**

**BOGOTÁ D.C.**

**2016.**

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesionales</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 116	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	El estudio de las iniciativas de paz desde la base, una experiencia de formación política en la escuela para la construcción de paz
<b>Autor(es)</b>	Carrillo Forero Jaime Adolfo
<b>Director</b>	Byron Ospina Florido
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2016- 116 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	INICIATIVAS DE PAZ, FORMACIÓN POLÍTICA, CONSTRUCCIÓN DE PAZ, ESCUELA, EDUCACIÓN LIBERADORA, ZONAS DE RESERVA CAMPESINA.

<b>2. Descripción</b>
<p>Trabajo de grado en el que el autor desarrolla un estudio de las Iniciativas de Paz en Colombia, a partir de su literatura más representativa. Para luego presentar la experiencia de las Zonas de Reserva Campesina (ZRC) como <i>Iniciativa agraria de paz</i>, que serviría de insumo para el diseño de una propuesta pedagógica, enfocada desde la educación liberadora, con el fin de aportar al fortalecimiento de la formación política de los estudiantes de grado octavo del Colegio Ramón de Zubiría I.E.D. Finalmente se hace una serie de reflexiones en torno al lugar del maestro dentro del proceso educativo y el papel importante que tiene el estudio de la cotidianidad escolar desde su experiencia personal, lo que implica hacer explícitas sus angustias, sus deseos y tensiones en la práctica pedagógica, que se desarrollaron desde unos marcos de análisis de la pedagogía liberadora.</p>

<b>3. Fuentes</b>
<p>Anzorc, (2013). <i>La propuesta de Anzorc a la sociedad colombiana y a las partes de la mesa de conversaciones de paz de La Habana</i>. Recuperado de <a href="http://prensarural.org/spip/spip.php?article10505">http://prensarural.org/spip/spip.php?article10505</a>.</p> <p>Anzorc. (2016). ZRC serán territorios de Paz. En 2016 ¡Vamos por la paz! Abril 1 de 2016, Recuperado: <a href="http://prensarural.org/spip/spip.hp?article19018">http://prensarural.org/spip/spip.hp?article19018</a></p>

Fajardo, M. (2006). *Las reservas campesinas otra experiencia en la brega por la tierra y la organización*. Bogotá: Semillas, Núm. 30, pp. 39-44.

Freire, P. (1969) *Pedagogía del oprimido*. Argentina, Siglo XXI. p. 232.

Freire, P & Shor, I. (2014) *Miedo y osadía, la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Argentina, Siglo XXI. p.288

García, M. (2006). *Movimiento por la paz en Colombia, 1978 - 2003*. Bogotá, Ediciones ANTROPOS. CINEP /Conciencias /ONU, p. 382.

González, C. (2010). *Iniciativas de paz en Colombia*. Bogotá: Civilizar núm. 10-18. PP. 35-54.

Ramírez, L. (2011). *Iniciativas ciudadanas de construcción de paz en Colombia: ¿entre el dinamismo y la dispersión?* En: Estado y ciudadanía para la paz. Serie documentos para la paz, Observatorio de Construcción de Paz; Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano. Pp. 232-278.

Rettberg, A. (2006). *Buscar la paz en medio del conflicto, un propósito que no da tregua: un estudio de las iniciativas de paz en Colombia (Desde los años 90 hasta hoy)* Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Ciencia Política, CESO, Ediciones Uniandes, p. 90

Hernández, E. (2004). *Obligados a actuar: iniciativas de paz desde la base en Colombia*. En: *Alternativas a la guerra: iniciativas y procesos de paz en Colombia*. Revista *Controversia*, número extraordinario, Londres/Bogotá: Cinep y Conciliation Resources ACCORD, pp. 24 - 29.

Hernández, E. (2009). *Resistencias para la paz en Colombia. Experiencias indígenas, afrodescendientes y campesinos*. España: Revista Paz y Conflictos, núm. 2, 2009, pp117-135, Universidad de Granada.

#### 4. Contenidos

Esta investigación tuvo un proceso de desarrollo en tres etapas, la primera, corresponde al Capítulo 1 de este trabajo, en el cual se realiza un balance sobre la literatura de las *Iniciativas de Paz en Colombia*, para destaca el valor de las *iniciativas de paz de base* en la construcción de paz en Colombia y se ubica dentro de su estudio la experiencia de las Zonas de Reserva Campesina como una iniciativa agraria de paz. En el Capítulo 2, se desarrolla el diseño de la propuesta pedagógica que se trabajó con estudiantes de grado 802, del Colegio Ramón de Zubiría IED jornada tarde, para el estudio de las iniciativas de paz como aportes a su formación política desde la perspectiva de la educación liberadora. Finalmente está el Capítulo 3, donde se realiza la sistematización de la experiencia pedagógica, que toma un rumbo diferente en el que se da mayor preponderancia a la reflexividad del docente y su lugar en la práctica pedagógica a través de los análisis que le permiten su comprensión sobre la educación liberadora.

#### 5. Metodología

Para el desarrollo de esta investigación, en primer lugar, se realizó un balance bibliográfico de las principales investigaciones académicas que abordaban el estudio de la iniciativas de paz, lo que permitió identificar tanto sus alcances como limitaciones; rastrear el abordaje o no en sus estudios de la experiencia agraria de paz de las Zonas de Reserva Campesina, así como el desarrollo de

categorías de análisis como construcción de paz. En segundo lugar, el diseño de la propuesta pedagógica se encauzó desde los fundamentos teóricos y metodológicos propuestos por el maestro Paulo Freire en lo referente a la pedagogía liberadora: *el dialogo como relación gnoseológica, la importancia de la lecturas de mundo, el lugar del docente en la pedagogía liberadora, el carácter político de a educación entre otros*. En tercer lugar, se optó por desarrollar la sistematización de la experiencia desde la reflexividad del maestro, esto es, haciendo explícitos sus pensamientos y sentimientos frente a su práctica docente, lo que permitió ampliar el conocimiento pedagógico, puesto que involucra activa y fuertemente la subjetividad del sujeto docente. Para poder lograr dicha sistematización se tomaron algunos referentes conceptuales derivados de la autoetnografía, a la vez que se inspiró en el estilo de escritura del maestro Paulo Freire, esto es un esfuerzo por escribir en forma de diálogo.

## 6. Conclusiones

**Capítulo 1.** El estudio de las Iniciativas de Paz permite tener un panorama mucho más amplio en el que se integra el estudio del conflicto armado tanto el análisis de la violencia y sus causas, así como sus alternativas y posibilidades y con ello fortalecer la esperanza y fortalecer de estas experiencias para transformarnos en actores políticos activos frente a los impactos de la guerra y el bienestar de la sociedad en general.

Es claro el reconocimiento del campesinado como sujeto político, en el que se trasciende la mirada marginal que suele tenerse de éste como trabajador analfabeta que solo se encarga de las labores del campo y de la producción agrícola. La experiencia de las ZRC es ejemplo de la capacidad política del campesinado en la construcción de paz.

**Capítulo 2 y 3.** Resulta necesario explorar nuevos enfoques y métodos que no disocien al sujeto de la realidad, necesitamos que el sujeto sea el punto de partida de la investigación, que nuestras acciones se enfoquen más en comprenderlo que en conocerlo, puesto que de esta forma se despierta la solidaridad y el hermanamiento, condición necesaria para la liberación del ser humano.

El docente tiene mucho que contar y su experiencia es muy valiosa, el estudio de la cotidianidad no se puede reducir al análisis “objetivo” de “lo que realmente pasa”, eso es una ilusión imposible, lo que sí es posible es entablar un diálogo con los sujetos de la educación para comprender a través del aprender. Diálogo que resulta imposible cuando la experiencia del docente queda relegada.

El docente que opta por una educación liberadora no debe olvidar que al igual que el educando él es sujeto de la liberación, no en un sentido vertical, sino horizontal. La transformación es un proceso mutuo, solidario, que no es posible de forma vertical, de ser así la educación que estamos impartiendo es de carácter asistencialista, porque asumimos que entregamos algo que nosotros tenemos y el otro carece, en vez de enseñarle a obtenerlo; y si resulta que la situación es la misma para ambos, entonces es algo que no se puede enseñar sino aprender mutuamente.

<b>Elaborado por:</b>	Jaime Adolfo Carrillo Forero
<b>Revisado por:</b>	Jorge Enrique Aponte Otalvaro

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	01	05	2016
--	----	----	------

## AGRADECIMIENTOS

A todos aquellos que con su amor, dedicación y compromiso hicieron posible la culminación  
de este proyecto.

A la Universidad Pedagógica Nacional, por abrir sus puertas a la juventud.

A mis profesores, por su paciencia, rigurosidad y compromiso ético político en aras de un  
mundo mejor.

A mis compañeros, tanto por su camaradería como por sus múltiples y diversas enseñanzas.

A todos quienes aún en medio de la hostilidad y la adversidad mantienen la esperanza  
permitiéndonos vivir y soñar un “mundo menos feo”, como diría el maestro Paulo Freire.

## **DEDICATORIA**

**Dedico este trabajo especialmente a mi madre, por su fortaleza, confianza y amor.**

**A mi suegra, por su amor y apoyo incondicional.**

**A Yiyi, mi mundo, mi todo.**

**A mis hermanos y sobrinos que me impulsan a seguir adelante.**

**Y a toda mi familia, las generaciones que fueron, que vienen y van, porque por ellos soy.**

**A Pilarcita, donde sea que estés quiero que sepas que lo logramos, gracias, fuiste mi  
maestra Q.E.P.D.**

## Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN .....	8
<b>CAPITULO 1. ESTUDIO DE LA INICIATIVAS DE PAZ EN COLOMBIA .....</b>	<b>15</b>
1.1 Presentación.....	15
1.2 La literatura sobre las iniciativas de paz en Colombia.....	15
1.2.1. De los autores y sus investigaciones.....	16
1.2.2 Alcances y limitaciones de los autores y sus investigaciones .....	32
1.3 Iniciativas de Base y Construcción de Paz: Las Zonas de Reserva Campesinas como iniciativa agraria de paz .....	35
1.3.1 Las Zonas de Reserva Campesina .....	36
1.4 A modo de cierre .....	45
<b>CAPITULO 2. DISEÑO DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA .....</b>	<b>46</b>
2.1 Presentación.....	46
2.2 Justificación de la propuesta pedagógica.....	47
2.3 Construcción de paz en el marco curricular de la enseñanza de las ciencias sociales .....	49
2.4 Fundamentación conceptual y pedagógica .....	53
2.5 Ruta Metodológica para la educación liberadora .....	57
2.5.1 Partir del contexto y decodificar la realidad .....	57
2.5.2 El Diálogo como relación gnoseológica .....	58
2.6 Propuesta Pedagógica .....	59
2.6.1 Fase 1: Ontológico vivencial (la lectura del mundo) .....	60
2.6.2 Fase 2: Histórico espacial (la lectura de la palabra) .....	60
2.6.3 Fase 3: Ético político (lectura de otras lecturas) .....	60
2.6.4 Fase 4: Participación (aprendo a decir mi propia palabra) .....	61
2.6.5 Planeación y desarrollo de la propuesta pedagógica .....	61
<b>CAPÍTULO 3. REFLEXIONES EN TORNO AL LUGAR DEL DOCENTE .....</b>	<b>82</b>
3.1 Presentación.....	82
3.2 La auto-etnografía crítica escolar.....	85
3.3 La experiencia de quien se atreve a enseñar.....	87
3.3.1 Primeras sensaciones .....	87
3.3.1.2 La Frustración como desesperanza .....	94
3.4. Enajenación y alienación.....	98
3.5 La crítica en la educación liberadora rompe la dicotomía educador-educando desafiándonos a ir más allá .....	103
3.6 Conclusiones finales .....	109
3.7 Referencias.....	111

## **Índice de Tablas**

- **Tabla 1: Periodos de movilización masiva 1978-2003. Pág. 12-13**

## **Índice de Mapas**

- **Mapa 1: Número de acciones por la paz 1978-2003. Pág. 14**
- **Mapa 2. Distribución de las Zonas de reserva Campesina. Pág. 29**

## **Índice de Gráficos**

- **Gráfico 1. Acciones colectivas por la paz en Colombia 1978-2003. Pág. 16**

## INTRODUCCIÓN

La historia reciente del país ha estado marcada por el desarrollo de un conflicto armado, cuyas consecuencias han afectado diferentes aspectos de la vida nacional. Así, la violencia se ha posicionado como un referente central en la configuración y reconfiguración de las relaciones sociales en los últimos cincuenta -o más- años.

Por otro lado, esta violencia ha sido objeto de análisis y reflexiones, que intentan desde diferentes esfuerzos entender el origen y el devenir de este fenómeno en Colombia. Lo anterior implicó un creciente interés por investigar y documentar las huellas y causas del desangre en el país (Jaramillo J, 2010), llegando incluso a configurar un campo y una tradición de estudios sobre la violencia en Colombia (Rueda M, 2008). Así como una “nutrida historiografía de la violencia” (Hernández E, 2012, p.23).

Al respecto, se conoce una variada y representativa literatura encargada de narrar la violencia del conflicto armado y que tiene como antecedente la primer *Comisión Investigadora (1958)* con su informe *La Violencia en Colombia*, a cargo de Monseñor German Guzmán, Orlando Fals Borda y Eduardo Umaña Luna; la importancia de dicha obra radica en ser pionera en los estudios sobre la violencia y el conflicto en Colombia y de generar un impacto en la historiografía colombiana introduciéndola al estudio de la *Violencia* (Ortiz M, 1994). Esta obra es considerada como “una vigorosa mezcla de diagnóstico y denuncia” (Sánchez G, 2009, p.8), que además cumplió un rol institucional porque “logró articular una investigación parcial del pasado, recomendar soluciones hacia el futuro y normalizar situaciones complejas del presente” (Jaramillo J, 2011, p.61).

A este ejercicio de investigación y narración del conflicto habría que agregarle que su énfasis en la violencia no pretendió, ni pretende, crear una mirada pesimista de la realidad colombiana -aunque pudiera tener dicho efecto- su énfasis estaría dado por el interés de recordar aquello que pudiera resultar estratégico en la elaboración de sentidos sobre el pasado, para Jaramillo J (2010) “los gobiernos y otros sectores sociales, perfilan y calibran una mirada sobre la guerra, realizan un recorte explicativo e interpretativo sobre lo sucedido e instauran o subvierten lecturas emblemáticas sobre los pasados” (p.21).

En ese sentido, la creación de comisiones de estudio sobre la violencia en Colombia y sus informes han estado ligados a la necesidad de narrar el conflicto armado desde unas intencionalidades específicas, más que buscar esclarecer lo ocurrido, su función principal estaría en “diagnosticar” el fenómeno y elaborar recomendaciones a la vez que posicionan en la esfera pública unos imaginarios, así como unas representaciones, de la violencia, en una sociedad enferma que necesita ser intervenida.

A propósito Rueda M (2008), refiriéndose al libro *La violencia en Colombia*, señala:

El objetivo último de los autores es señalar un remedio para el problema de la violencia, definido como el principal “mal” que padece la sociedad en conjunto. La sociedad es pensada como un “organismo” y las metáforas médicas son utilizadas con frecuencia en este libro. La introducción al segundo tomo de la obra habla de la violencia como un “cáncer” que padece la sociedad y que es necesario curar. Los autores asumen el papel de científicos que estudian la sociedad como un cuerpo, descubren su enfermedad e indican un posible remedio para la misma. Al final del libro incluyen una extensa sección titulada “En busca de una terapéutica”, la cual emite una serie de “medidas” que según los autores deben ser tomadas para que Colombia se cure de esa “enfermedad”. Esta idea de la “curación” implica una invocación del Estado, como entidad que tiene la capacidad para manipular mecanismos de configuración social. (p. 357)

Por otro lado, está también el papel de la historiografía colombiana y sus estudios sobre la violencia, que si bien su objetivo se centraba principalmente en comprender y esclarecer las causas y orígenes del conflicto armado, en la narración sobre los hechos del pasado la violencia ocupa un lugar privilegiado, al respecto Hernández E (2012) señala lo que considera serían algunos de los factores que motivarían o explicarían dicha tendencia investigativa

Seguramente, diversos factores han incidido en generar esta tendencia: las distintas modalidades de violencia que se evidencian en Colombia; la prolongación, por más de medio siglo, de la que encarna el conflicto interno armado; el impacto causado por este fenómeno social; la relevancia que en la historia tradicional se le ha otorgado a la violencia; el carácter incipiente de disciplinas inherentes a la paz como la historia de la paz y la investigación para la paz; y la invisibilidad o el insuficiente conocimiento

sobre los escenarios, actores y experiencias de construcción de paz registradas en este país durante las últimas cuatro décadas. (p.23)

Al respecto, la autora llama la atención, entorno a la importancia de considerar otras entradas analíticas como la Investigación para la Paz, que si bien reconoce los aportes de los estudios sobre la violencia, tanto de las comisiones como de la historiografía en cuanto al conocimiento de las causas, los actores y los escenarios, señala que estos han resultado insuficientes en lo que respecta a

Abordar otras realidades que han surgido en la historia reciente de este país, relacionadas con el creciente protagonismo de la sociedad civil por la paz, el surgimiento de múltiples iniciativas de paz, y la relevancia dentro de las mismas, de procesos generados y jalonados por sectores poblacionales como pueblos, comunidades, organizaciones de mujeres, jóvenes y víctimas, que desde prácticas no violentas, en escenarios locales y regionales, y en una dimensión “de abajo hacia arriba” (Hernández M, 2012. P. 23)

De ahí que, de la necesidad de pensar el conflicto armado y los impactos de la violencia en el contexto social, dentro del campo de la investigación para la paz, han surgido otras perspectivas de análisis que se han encargado de tomar como objeto de estudio las respuestas que surgen desde la sociedad civil<sup>1</sup>, en una perspectiva de construcción de paz, por ello “Este ejercicio ha recogido y visibilizado iniciativas, procesos, escenarios y actores de construcción de la misma, y ha aportado conocimiento teórico en torno de sus significados, expresiones y alcances” (Hernández M, 2009, p. 2).

Así mismo, la investigación para la paz ha posibilitado ampliar la mirada sobre el conflicto armado, que no pasa únicamente por el reconocimiento de los estragos de la violencia y las marcas de la guerra; se trata también de conocer y reconocer la capacidad que tiene los sectores de base en la construcción de paz, con lo que

Las iniciativas y movilizaciones ciudadanas de construcción de paz, como fenómeno social con capacidad de incidencia política, se han convertido en un objeto de estudio

---

<sup>1</sup> Por sociedad civil se entiende el cumulo de actores que interviene en la construcción de paz, teniendo en cuenta como afirma Mesa M (2009) “cada contexto es diferente y bajo el concepto de sociedad civil se incluye un conjunto de organizaciones, entidades, grupos que trabajan a nivel local y global y cuya composición varía de un país a otro, con estructuras, presupuestos, formas organizativas y misiones distintas. Su característica principal es que actúan de forma independiente al Estado”. (p.5)

académico y en un referente de prácticas y activismo que hoy permite reconocerlas como determinantes en la búsqueda de la paz en el país. (Ramírez L, 2011, p.236)

De igual forma, el estudio de las iniciativas de paz se inscribe dentro de las distintas formas en las que se ha interpretado y narrado el conflicto y se propone como otra manera de reinterpretación de ese pasado reciente que, a la vez que reconoce las causas históricas que han hecho posible el conflicto armado, busca también incorporar dentro de sus narrativas las acciones de lucha de los sectores sociales que pudieran ser excluidos de la historia de la violencia, en donde directa o indirectamente su carácter político es sobrepasado por su condición de víctimas.

Por estas razones, surge el interés de indagar por el trabajo que se viene desarrollando desde las iniciativas de paz y sus aportes a la construcción de la paz en Colombia, puesto que, desde esta perspectiva se logra encaminar las reflexiones sobre el conflicto armado a un trayecto que permita recuperar las acciones políticas de una sociedad civil activa y transformadora, para reconocerlas, aprender de ellas y fundar más iniciativas que vayan permeando diferentes escenarios del país, especialmente aquellos que se rotulan de forma totalizante como conflictivos y violentos.

Es este sentido, las iniciativas de paz se tornan vitales para esta investigación, porque a partir de ellas se pueden identificar posibilidades de aprendizaje para la construcción de paz en escenarios como la escuela, lugar en el que también se expresan imaginarios y tradiciones de violencia o desinterés frente al conflicto colombiano.

La escuela surge entonces como escenario de posibilidad, como espacio fértil para el mantenimiento de la violencia como forma de vida y pensamiento o para la construcción de otras alternativas que se enfoquen en el reconocimiento del otro como igual, y en el reconocimiento del entorno escolar como lugar de conflictos y alternativas territoriales.

Siendo así, abordar el problema de la paz y su construcción en escenarios escolares implica la creación de espacios de profundización<sup>2</sup> y reflexión que traten el problema del conflicto

---

<sup>2</sup> Si bien la formación ciudadana y en derechos humanos ya se contempla como parte integral de la enseñanza de los educandos, e incluso cuenta con los *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas* que reconocen “la formación ciudadana ha sido un área que ha tenido menos desarrollo curricular que otras”, es de señalar que aún existe una gran dificultad en las instituciones escolares para tratar temas relacionados con la construcción de

armado, su desarrollo y dinámica. Sin embargo, dichas reflexiones deben ir más allá de enunciar sus causas u orígenes, se trata también de incluir aquellas experiencias relacionadas con los esfuerzos que realiza la sociedad civil por encontrar una salida política al conflicto armado a través acciones democráticas en pro de alcanzar paz con justicia social, acciones como las iniciativas de paz, que al igual que el conflicto armado, se desarrollan de acuerdo a tiempos y espacios concretos.

Por otro lado, para el caso colombiano, el desarrollo y sostenimiento del conflicto armado ha estado ligado a un foco específico: el problema de la tierra. Sin embargo, hablar únicamente del problema de la tierra podría llevar a centrar su análisis enfáticamente en la tenencia, lo cual no resuelve de forma integral las desigualdades sociales del campo, ni mitiga la violencia, esto debido a que la tierra por sí sola no produce, se necesitan de medios para su desarrollo, además del reconocimiento, cuidado y respeto de las cosmovisiones, tradiciones y relaciones sociales propias de los territorios, es más, la mera repartición de la tierra esconde su lado perverso, como señal Molano A (2012) “cuando el Estado titula, facilita la venta de mejoras a los hacendados y beneficia a los bancos. Así, la colonización es, en realidad; una avanzada del latifundio” (p.1).

Entonces resulta ser más preciso hablar del problema del territorio, lo cual refiere a prácticas de vida de unos sujetos en particular, así como a unos conflictos específicos; la tierra entonces cobra su valor como espacio habitado, humanizado, con fronteras y dinámicas propias, en donde se interrelacionan procesos biofísicos y culturales. Hablar del territorio es hablar de territorialidades, de procesos sociales de identificación y representación social, inmersos en relaciones del poder.

Así, la motivación de este trabajo es abordar la paz y su construcción en la escuela desde el análisis y profundización de problemas ligados al conflicto armado, principalmente de experiencias de construcción de paz de base, ligadas al problema del territorio, que por su particularidad se encuentran inmersas más profundamente en el conflicto armado.

---

paz y sus múltiples expresiones, puesto que su conocimiento resulta ser muy general al encontrarse sometido a temas más específicos de cada área de conocimiento lo que implica un conocimiento somero y poco profundo de temas que si bien pueden ser tratados de forma transversal se pierden en la misma transversalidad, como por ejemplo , lo relacionado con el accionar de los movimiento sociales y de base y sus aportes a la construcción de paz.

En ese sentido, se procedió a indagar por aquellas experiencias de construcción de paz que surgieran desde las bases sociales: campesinos, indígenas, afrocolombianos, trabajadores etc. En el proceso se encontró la existencia de una amplia literatura académica que recogía muchas de estas experiencias bajo el nombre de *iniciativas de paz*, sin embargo, el énfasis en este trabajo se inclinó por las iniciativas de base, ya que dentro del marco de iniciativas de paz son múltiples y diversas las experiencias que se denominan, o autodenominan<sup>3</sup>, como de paz, lo cual tanto por su magnitud como por su heterogeneidad hacía difícil su abordaje.

Por consiguiente, se decidió concentrar la mirada en aquellas iniciativas de base, además se buscó que fueran preferiblemente iniciativas que integraran dentro de su dinámica el problema del territorio, como elemento de análisis que permite una comprensión del conflicto armado alrededor de los procesos de territorialización en Colombia, así como sus manifestaciones en torno a la construcción de paz a través de su defensa, fue así como se decidió abordar la experiencia de las Zonas de Reserva Campesina (ZRC), puesto que se encontró en dicha experiencia la materialización de lo que constituye una iniciativa de construcción de paz de carácter integral que contempla la integración entre lo local y lo nacional a través de la defensa del territorio como garantía de desarrollo y consolidación de la paz.

Sin embargo, su experiencia no era tomada en cuenta dentro de la literatura de las iniciativas de paz, lo cual ameritaba aún más centrar su estudio y análisis para señalar la experiencia de las ZRC como una *iniciativa agraria de paz*, como los campesinos mismos han denominado a su experiencia, de organización, movilización y desarrollo a favor de la construcción de paz, con el fin de aprender y enseñar de forma emblemática cómo es posible a partir de la organización solidaria transformar realidades que hasta el momento nos han parecido intransformables.

Con la intención de ampliar lo expuesto de manera más profunda, esta investigación tuvo un proceso de desarrollo en tres etapas, la primera, corresponde al Capítulo 1 de este trabajo, en el cual se realiza un balance sobre la literatura de las *Iniciativas de Paz en Colombia*, para destacar el valor de las *iniciativas de paz de base* en la construcción de paz en Colombia y se

---

<sup>3</sup> Dentro del estudio de las iniciativas de paz se contemplan todas aquellas acciones que tiene relación alguna con promover la paz y se les denomina o se autodenominan como iniciativas, mas sin embargo es de considerar las diferencias entre el sociedad civil y el Estado, puesto que a este último sus acciones en pro de la paz no se les puede considerar como unas “iniciativas” sino como parte de un deber de obligatorio cumplimiento por ser el garante de los derechos fundamentales consagrados en la constitución política de Colombia.

ubica dentro de su estudio la experiencia de las Zonas de Reserva Campesina como una iniciativa agraria de paz. En el Capítulo 2, se desarrolla el diseño de la propuesta pedagógica que se trabajó con estudiantes de grado 802, del Colegio Ramón de Zubiría IED jornada tarde, para el estudio de las iniciativas de paz como aportes a su formación política desde la perspectiva de la educación liberadora. Finalmente está el Capítulo 3, donde se realiza la sistematización de la experiencia pedagógica, que toma un rumbo diferente en el que se da mayor preponderancia a la reflexividad del docente y su lugar en la práctica pedagógica a través de los análisis que le permiten su comprensión sobre la educación liberadora.

## **CAPITULO 1. ESTUDIO DE LA INICIATIVAS DE PAZ EN COLOMBIA**

### **1.1 Presentación**

El presente capítulo tiene como propósito conocer el estudio de las iniciativas de paz en Colombia a partir de su literatura más representativa, lo que permite a esta investigación fortalecer la construcción de bases teóricas que posibiliten el análisis de las relaciones entre las iniciativas de paz de base y sus aportes a la construcción de paz y cómo esto se expresa en la experiencia de las Zonas de Reserva Campesina, con el fin de reconocer dicha experiencia como una iniciativa agraria de paz.

Adicionalmente, se resaltan las contribuciones que desde la investigación para la paz desarrollan los autores citados por su entendimiento de la dinámica del conflicto armado mucho más allá de los límites que impone la violencia, lo que nos permite vislumbrar una serie de alternativas y posibilidades para la consolidación de la paz con justicia social a través del conocimiento de la organización colectiva y solidaria.

Así mismo, a través de este capítulo se espera que el lector pueda conocer y reconocer el potencial transformativo que tiene la sociedad civil en general y los sectores de base en particular cuando se organizan, como se observa en su capacidad de responder a los embates de la guerra a través de la solidaridad.

### **1.2 La literatura sobre las iniciativas de paz en Colombia**

En Colombia se han desarrollado múltiples estudios desde una perspectiva de construcción de paz<sup>4</sup>. De estos es posible identificar una serie de iniciativas que emergen de la sociedad civil con el objetivo de contrarrestar los efectos del conflicto armado por medio de la organización y la solidaridad de quienes han vivido de cerca el conflicto y anhelan la paz, principalmente sectores de base que por su relación con la tierra se han visto afectados de forma directa por la violencia que se desarrolla en sus territorios, como es el caso de los campesinos, los indígenas y los afrodescendientes.

---

<sup>4</sup> A propósito ver Ramírez, Mario. *Aproximación bibliográfica a la construcción de la paz en Colombia*.

Estas experiencias que se materializan en lo que investigadores han denominado *Iniciativas de Paz* entendidas como “aquellas iniciativas colectivas estructuradas en torno al propósito de identificar y cimentar las bases para una paz duradera en Colombia por medios pacíficos” (Rettberg A, 2006, p.17); las cuales se caracterizan “por ser acciones colectivas, organizaciones comunitarias o instituciones de colombianos que han buscado, por sus propios medios, soluciones a las consecuencias más graves del conflicto armado o social que les rodea. (González C, 2010, p.36).

En ese sentido, la importancia de la literatura escrita sobre las iniciativas de paz radica en que este tipo de estudios permiten conocer la existencia de experiencias de construcción de paz de distintos sectores de base<sup>5</sup>, que aún en medio de la guerra han logrado construir y desarrollar propuestas tanto de resistencia al conflicto, como de desarrollo local, regional y nacional, y que permite además comprender y reconocer la capacidad de movilización y transformación con la que cuentan sectores de base que históricamente han sido excluidos e invisibilizados de los asuntos públicos de la nación.

En concordancia, en las siguientes líneas se presenta un balance de los principales autores que han abordado el estudio de las iniciativas de paz en Colombia, destacando los aportes, así como las limitaciones y los alcances de sus estudios.

### **1.2.1. De los autores y sus investigaciones**

Sobre las iniciativas de paz en Colombia destacan investigaciones provenientes del campo de la sociología y las ciencias políticas, entre estas se encuentran los trabajos de García M (2006; 2004), González C (2010), Hernández E (2004), Rettberg A (2006) y Ramírez L (2011).

Dichos autores también han acompañado diferentes estudios, promovidos por centros de estudio como el Centro de Investigación y Educación Popular - Programa por la Paz (CINEP/PPP) que cuenta con una amplia trayectoria de más de sesenta años de trabajo investigativo y formativo en temas de derechos humanos, conflicto, educación y formación para la paz, desarrollo, análisis de relaciones Estado-sociedad, formación política, memoria,

---

<sup>5</sup> En este trabajo se entenderá por sectores de base al conjunto de las organizaciones sociales de carácter comunitario que se organizan en sus territorios para desarrollar acciones políticas y sociales en pro de sus comunidades y de la nación.

reconciliación y luchas sociales; el cual, desde 1995 cuenta con la *Base de Datos de Acciones Colectivas por la Paz en DATAPAZ*<sup>6</sup>.

Desde el momento de creación de DATAPAZ el CINEP se ha encargado de ir renovando dicha base de datos, así como la revisión y el ajuste de sus principales categorías de análisis en trabajo conjunto con investigadores como Mauricio García Duran, Carlos Fernández y Fernando Sarmiento Santander, quienes desde el 2003 se han encargado de su actualización y ampliación para posibilitar el análisis comparativo entre las distintas iniciativas de paz y sus dinámicas espaciales y temporales. A propósito de lo anterior, el CINEP cuenta con la revista *Controversia*, la cual en los últimos diez años se ha enfocado en el análisis de temas relacionados con el conflicto armado, los procesos de negociación entre actores armados y la consolidación de la paz con justicia social.

Igualmente centros de investigación universitarios han buscado desarrollar programas similares a los del CINEP con proyectos como el *Programa de investigación sobre Conflicto Armado y construcción de Paz* del Departamento de Ciencia Política de la Universidad de los Andes, el cual desde las siguientes líneas de investigación: *justicia transicional; economía política del conflicto; estado y violencia en Colombia; género, guerra y memoria; aspectos psicosociales del conflicto; sector privado y construcción de paz; conflicto armado y comportamiento electoral; internacionalización de los conflictos armados*, propende a construir diferentes miradas de la realidad colombiana en el marco de la violencia y la construcción de alternativas para la paz. Entre las principales investigaciones de este programa sobresalen las dirigidas por Angélica Rettberg A (2012).

Por otro lado, el observatorio de Construcción de Paz de la Universidad Jorge Tadeo Lozano “pretende convertirse en un espacio de pertinente, avanzada y responsable producción académica centrada en el estudio de los procesos de construcción de paz en Colombia”, dicho observatorio adelanta estudios en cinco líneas de investigación: *reconciliación, justicia Transicional, Economía política, Cooperación internacional, Arte y paz*. En el marco de este observatorio destaca el trabajo de Ramírez L (2011) el cual analiza las expresiones de construcción de paz desde la sociedad civil.

---

<sup>6</sup>Es importante señalar que como resultado de la investigación doctoral llevada a cabo por Mauricio García Duran, con su trabajo sobre el Movimiento por la Paz en Colombia, se logró la consolidación de dicha base de datos quien contó en sus inicios con el apoyo de la Carrera de Psicología y el Sector de Formación Social de la Universidad Javeriana en Cali, el Programa por la Paz de la Compañía de Jesús en Bogotá y posterior apoyo del CINEP.

De las investigaciones anteriormente señaladas, en el siguientes apartados se ampliarán los trabajos de García M (2006; 2004) y Hernández E (2004; 2005; 2009), las primeras, por sus aportes a la comprensión de la construcción de paz desde la dinámica de la sociedad civil en general, a través del estudio del Movimiento por la Paz, las segundas, por resaltar los procesos organizativos y de resistencia de sectores de base como el campesino, el indígena y el afrodescendiente.

### **1.2.1.1 Historia del Movimiento por la Paz**

Al abordar el estudio de García M (2006) y compararlo con trabajos posteriores dentro de la investigación para la paz, resulta sumamente importante señalar sus principales aportes en torno al análisis de las acciones colectivas de la sociedad civil en pro de la paz, resultado de indagaciones sobre la conformación de un movimiento por la paz en Colombia y las características sociales, políticas, regionales y locales de este movimiento. Esto en el marco de las masivas movilizaciones colectivas que se expresan en contra de la guerra y en favor de la paz, desde principios de la década de los noventa, en Colombia y que el autor observaba como expresiones de un posible *Movimiento por la Paz*.

En lo que respecta al proceso metodológico, el autor desarrolla dos pasos fundamentales que le permitirán llevar a cabo su investigación, el primero, tiene que ver con la conceptualización de la categoría de *Movimiento por la Paz*, para lo cual realiza un amplio estudio en donde reflexiona inicialmente sobre las experiencias de movimientos por la paz consolidados en Europa y Estados Unidos caracterizándolos a partir de sus formas de movilización y acción colectiva; y en segundo lugar analizando algunas experiencias de movilización por la paz en países con escenarios de conflicto armado activo y algunas condiciones contextuales similares a las de Colombia.

El segundo paso que realiza García, está relacionado directamente con la necesidad de seleccionar, organizar y analizar el cumulo de experiencias en construcción de paz que se habían expresado en Colombia desde 1978 hasta 2003, dando inicio, de esta manera, a la base de datos del CINEP DATAPAZ, la cual además se convertiría en herramienta de investigación y sistematización de iniciativas por la paz con el fin de apoyar estrategias y políticas sociales para la paz en Colombia.

Los resultados de los anteriores pasos le permiten a García contar con elementos conceptuales y procedimentales para el estudio y análisis de las dinámicas de movilización ciudadana en Colombia y establecer si dichas expresiones pueden llegar a confluír en un movimiento por la paz, a partir de factores como la magnitud de la movilización social, los diferentes repertorios de acción y el carácter geográfico y espacial de los movimientos.

Con estos elementos de análisis, García afirma que efectivamente, existe un accionar colectivo de la sociedad colombiana en pro de la paz que cuenta con las características políticas y sociales para categorizarse como *Movimiento por la Paz*, y que empieza a tomar forma desde la década de los setenta distinguiéndose por ser

Una masiva movilización social, arraigada en organizaciones y redes con un variado repertorio de acciones colectivas y que articula un consenso que favorece la movilización al integrar tanto el rechazo a la guerra como la demanda de soluciones pacíficas, en una forma que reta a las partes enfrentadas, tanto al gobierno como a los grupos armados ilegales. (García, 2006, p.90, citado por González, 2010, p.40)

En ese sentido, resultan de suma importancia los trabajos de García por ser “quien da comienzo a estas investigaciones desde el CINEP [...] que parte de la base de que se tratan de verdaderos movimientos sociales y no de iniciativas individuales” (Benavides F, 2013, p.37).

Por esta razón, su estudio sobre el Movimiento por la Paz en Colombia ha resultado ser pionero dentro del campo de la investigación para la paz, es el primer estudio que se encarga de analizar el conflicto armado desde una dinámica de construcción de paz, en contraste con un contexto en donde la investigación sobre el conflicto armado se centra en aspectos como las causas estructurales del conflicto, la violencia, la geografía de la guerra y los grupos armados, entre otros. Dando como resultado una investigación que se centra en la movilización social por la paz, sus características, su estructura e incluso su geografía desde campos de análisis cualitativos y estadísticos.

Es necesario recordar que la investigación para la paz se renueva al tomar la paz, sus escenarios de construcción y sus manifestaciones sociales como parte de sus objetos de estudio, puesto que sus investigadores han compartido la premisa de resaltar las alternativas

de resistencia y paz desde la sociedad civil, frente a las opciones de guerra y violencia, convirtiendo estas experiencias en un nuevo horizonte para el pensamiento y reflexión referente al conflicto armado colombiano.

Así, García M (2006) se encarga de estudiar el *movimiento por la paz*, abarcándolo desde una perspectiva amplia que pretende atender temporal y espacialmente la complejidad del fenómeno. En su dimensión temporal García M periodiza el accionar por la paz en cuatro etapas como se puede observar a continuación:

**Tabla 1. Periodos de movilización masiva 1978-2003.**

ETAPAS	PERIODO	CARACTERÍSTICAS
<b>Primera</b>	<b>1978-1985</b> <i>primeros antecedentes de la movilización por la paz</i>	Antecedentes vinculados a la defensa de los derechos humanos, que coinciden con la implantación del Estatuto de Seguridad Nacional del gobierno de Cesar Turbay.
<b>Segunda</b>	<b>1986-1992</b> <i>Activación de la movilización por la paz</i>	Señala lo que serían dos grandes hitos que marcan dicho periodo y estimulan la movilización por la paz que son: los procesos de negociación y desmovilización y la reforma constitucional de 1991.
<b>Tercera</b>	<b>1993-1999</b> <i>organizaciones y grandes movilizaciones por la paz</i>	Etapla marcada por dos sucesos: la declaración de guerra integral de Gaviria y el escándalo del proceso 8000.
<b>Cuarta</b>	<b>2000-2003</b> <i>crisis de las expresiones nacionales y fortalecimiento de las locales</i>	Este periodo se caracteriza por el descenso de la movilización debido a la crisis de los diálogos de paz durante el periodo de Andrés pastrana y un fortalecimiento de las iniciativas locales como las comunidades de paz de Urabá.

Fuente: García-Durán, M. (2006). *Movimiento por la paz en Colombia, 1978 - 2003* (p. 382). Bogotá, Ediciones ANTROPOS. CINEP /Conciencias /ONU

Por otro lado, en su dimensión espacial, el autor realiza un contraste entre la “geografía de la guerra” y la “geografía de la paz”, para mostrar como las diversas acciones colectivas por la paz presentan una dinámica territorial, que sin embargo ha sido poco estudiada (García M, 2006).

Al respecto, está el caso de territorios que coloquialmente se conocen como “zonas rojas” por sus altos niveles de violencia, no obstante no se mencionaba la existencias de zonas o territorios de paz, lo cual permitiría establecer en términos territoriales la extensión y el

impacto de la dinámica social de las distintas iniciativas de paz frente a la violencia del conflicto armado, para conocer la capacidad de movilización y transformación de la sociedad en los distintos contextos locales y regionales. Esto último, con el fin de situar los esfuerzos que realiza la sociedad colombiana en favor de la paz extendidos por todo el territorio nacional, particularmente en zonas de conflicto (ver: Mapa 1).

Por ello, el trabajo de referenciación espacial que desarrolla García, ha permitido establecer correlaciones entre la movilización por la paz y las dinámicas propias del contexto nacional como por ejemplo, las relaciones entre organización y movilización por la paz en zonas de conflicto, principalmente rurales, dirigidas hacia proyectos y objetivos específicos contruidos localmente en pro de soluciones concretas; frente a dinámicas urbanas más estrechamente ligadas al apoyo de las negociaciones y procesos de paz, como marchas, foros y movilizaciones a favor de posturas que lideraban salidas democráticas y negociadoras del conflicto nacional.

Por otro lado García M hace referencia al análisis de la estructura organizativa del *Movimiento por la Paz*, en la que identifica sus potencialidades y limitaciones, las primeras relacionas con altos niveles de participación social y el papel que asumen los distintos actores sociales en la construcción de paz; las segundas, relacionadas principalmente con la ambigüedad que se da frente a la paz, la violencia y sus actores, debido principalmente a las distintas concepciones de paz que se tienen dentro de las organizaciones civiles, las cuales asumen nociones tanto positivas como negativas sobre la paz, las salidas del conflicto y el accionar de los diferentes actores civiles y armados.

De esta manera, el *Movimiento por la Paz* expresa la capacidad que tiene la sociedad civil para ir ganando espacios de participación política a través de su acción organizada, correspondiendo al desafío de generar y consolidar una cultura de paz en los diferentes territorios colombianos, como mecanismo para la mediación de conflictos y la mitigación de la violencia.

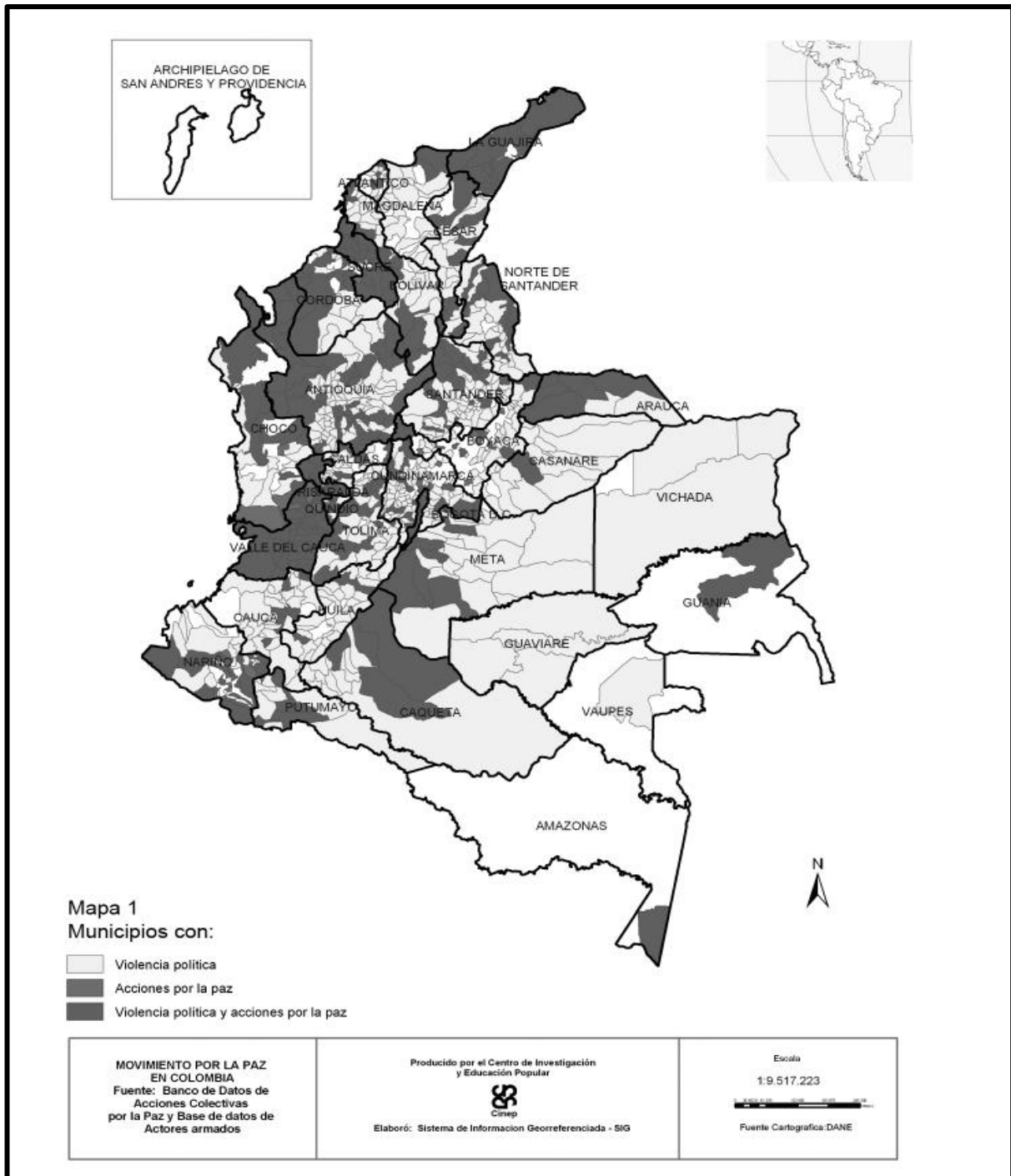
A partir del trabajo de García M, por primera vez, los estudios sobre la paz ponen especial énfasis en la dimensión geográfica y espacial de las acciones colectivas en pro de la paz, para posteriormente ir relacionando las expresiones de paz respecto a su impacto local, regional, nacional e internacional. En esta investigación no solo se realiza un trabajo cartográfico de

las acciones de paz, también se analiza su incidencia macro (nacional e internacional)<sup>7</sup> y micro (local y regional) frente a las problemáticas específicas a las que hace frente, sean estas de índole político, económico, social, etcétera.

---

<sup>7</sup>Con internacional se hace referencia tanto al apoyo económico y político de diversos países y organismos internacionales que buscan ser un agente mediador dentro del conflicto armado nacional, como el caso de la ONU, los Estados Unidos y actualmente, Cuba, Venezuela y Noriega. Como también por las acciones provenientes de la sociedad civil colombiana que busca apoyo, legitimación, ayuda y protección de agentes internacionales frente a un conflicto que los desconoce y los victimiza, como es el caso del apoyo que ha recibido la comunidad de paz de San José de Apartado de agencias internacionales como el PBI y la ONU.

**Mapa 1. Número de acciones por la paz 1978-2003**



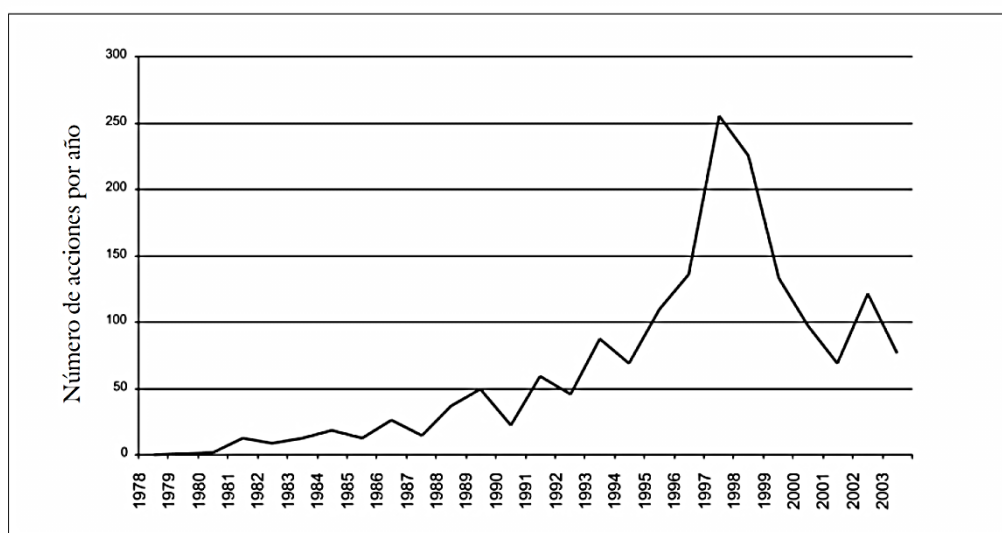
Fuente: García, Durán, M. (2006). *Movimiento por la paz en Colombia, 1978 - 2003*. (p. 382). Bogotá, Ediciones ANTROPOS. CINEP /Conciencias /ONU.

Esta investigación ha demostrado temporal, espacial y socialmente que las acciones de la sociedad civil organizada son generadoras de paz fortaleciéndose y generalizándose en momentos de cruda violencia y ataques frontales, como se puede observar en el periodo de 1986-1992, en donde,

Hay un crecimiento significativo del número de acciones colectivas que se despliegan: se pasa de 69 en el período anterior a 255 durante estos siete años, es decir, un crecimiento del 269,6%. Ahora bien, lo más importante es que los esfuerzos por la paz se consolidan como una demanda colectiva pública y organizada con un creciente y sostenido repertorio de acciones y con una cobertura geográfica más amplia y sólida. Se puede decir que en este período emerge con claridad una movilización por la paz que es una respuesta llena de angustia a la dinámica del conflicto interno, particularmente por la guerra sucia que se desata entre 1986 y 1989 en zonas como el Magdalena Medio, Urabá y el departamento del Meta (García M, 2006, p.22)

Allí García afirma que del recrudecimiento de la guerra emerge con fuerza acciones por la paz, que buscan responder a la violencia que sufre las comunidades civiles en zonas de conflicto armado. Es así que se ve una progresión de 69 acciones colectivas en el periodo de 1978-1985 a 255 acciones en el periodo posterior. Configurando a estas acciones colectivas como un movimiento social en el marco de una sociedad golpeada por masacres, desapariciones y secuestros.

**Gráfico 1. Acciones colectivas por la paz en Colombia 1978-2003.**



Fuente: García-Durán, M. (2006). *Movimiento por la paz en Colombia, 1978 – 2003* (p. 382). Bogotá, Ediciones ANTROPOS. CINEP /Conciencias /ONU,

En el gráfico 1 se observa que el aumento de las acciones del movimiento por la paz coincide con momentos de acentuación de la violencia política y represión estatal, tales como los vividos en la década de 1990, y que posteriormente mostraría un descenso durante los

diálogos de paz del Caguán y el primer periodo presidencial de Álvaro Uribe Vélez<sup>8</sup>. En palabras de Benavidez F (2013) “...existe una relación inversa entre las paces desde arriba y las paces desde abajo, pues las movilizaciones por la paz han aumentado cuando los actores no quieren sentarse a la mesa de negociaciones y suelen bajar cuando los actores lo hacen” (p.37).

El autor, no sólo realiza una sumatoria de acciones colectivas por la paz, él identifica y resalta los lazos y redes que organizan y articulan estas acciones, consolidando un solo objetivo de alcanzar la paz mediante varios caminos específicos creados por cada organización, como las acciones de resistencia no violenta, la creación de proyectos de desarrollo comunitarios con impacto local y nacional, la formación política de sus bases y líderes, la organización en torno a la defensa de los derechos humanos etcétera.

Sin embargo, partiendo de lo anterior, una de las limitaciones que identifica el autor en el movimiento por la paz es la existencia de divergencias entre cada organización en lo que respecta a las nociones de paz lo cual se relaciona de forma directa con sus acciones programáticas, así por ejemplo, la insistencia de sectores sociales que abogan por una paz negativa entendida como aquella en la que la paz es igual al fin de la guerra, frente a otras nociones de tipo más holístico que implican una serie de transformaciones sociales de tipo estructural necesarias para la construcción de una paz duradera.

Es por ello que se puede afirmar que si bien se presenta un gran movimiento por la paz las diferencias internas del movimiento hacen que se dificulte la creación de una agenda programática para el alcance de objetivos en común. Un ejemplo básico de esta dificultad se puede encontrar en la importancia de un desarrollo rural sostenible, aspecto clave para la realización de cambios estructurales en pro de la paz, pero que se demanda y construye con mayor fuerza entre las comunidades campesinas e indígenas colombianas, relegándose un poco de algunos movimientos más urbanos.

---

<sup>8</sup> Una de las limitaciones del movimiento por la paz en la década de los noventa estaría relacionada con su acción coyuntural y reactiva frente a los eventos mencionados, lo que posteriormente para el periodo de Álvaro Uribe se empezaría a transformar, puesto que dicho gobierno modificaría la dinámica anterior del conflicto armado colombiano intensificando y fragmentando las acciones violentas en contra de la población civil por el fortalecimiento del paramilitarismo, así como por aumento del número de incursiones en distintos territorios de la geografía nacional, en los cuales se expandieron los distintos frentes guerrilleros que tenían influencia en zonas específicas del país y que con la arremetida del ejército y del paramilitarismo se extendieron por todo el país agudizando el conflicto armado y transformando la movilización y acción nacional a través del fortalecimiento de experiencias locales de resistencia que como señala García se empiezan a hacer más visibles durante el gobierno de Álvaro Uribe.

Y esto se debe en gran medida a la brecha comunicacional que se establece entre el campo y la ciudad, uno distanciado del otro, no solo geográficamente, también mediáticamente, el campo se vuelve ese lugar inhóspito donde se desarrolla el conflicto armado entre el estado y los grupos subversivos, causando que los problemas del campo terminen siendo vistos como problemas locales.

A partir de estas tensiones dentro del movimiento por la paz, empiezan a surgir propuestas de construcción de paz desde los ámbitos más locales o regionales que buscan atender las necesidades concretas de cada comunidad mediante la creación de diferentes agendas de construcción de paz, como son el caso de la lucha por la tierra, la defensa de los derechos humanos, propuestas que sin embargo, tienen impacto nacional porque plantean soluciones a problemas estructurales dentro de lo que ha sido el conflicto armado, como lo es el asunto de la estructura agraria.

En ese sentido, la investigación de García ha resultado ser muy productiva en lo concerniente a la renovación de la investigación para la paz, que en principio se centró en el estudio de las causas de la guerra y los procesos de paz, como enfoque privilegiado del análisis del conflicto armado, implicando dejar en la sombra el potencial transformador de los movimientos sociales y sus acciones colectivas en pro de la paz. En donde la paz terminaba siendo un asunto único y privilegiado del Estado y los grupos subversivos, desconociendo el potencial y accionar histórico de la sociedad civil y los grupos de base en la construcción de paz con justicia social.

### **1.2.1.2 Las Iniciativas de paz desde la base**

Con respecto a las investigaciones de Hernández E (2004; 2006; 2009) sobresale el énfasis de la autora por investigar aquellas *iniciativas de paz* que han surgido *desde la base*, en contextos donde históricamente se ha vivido de forma directa la violencia del conflicto armado, tal es el caso del Magdalena Medio, en donde surgen experiencias de paz y resistencia civil del campesinado a través de la consolidación de las comunidades de paz como la de San José de Apartado, quienes han tenido que resistir a la violencia del conflicto armado; por esta razón

Se considera que la mayor fortaleza de estas iniciativas reside en surgir en poblaciones afectadas por la violencia, dado que son precisamente quienes sufren el impacto directo de los conflictos internos armados quienes mejor conocen sus manifestaciones y consecuencias, por lo que se convierten en los más idóneos para formular propuestas adecuadas. (Hernández, 2000, p. 2)

De ahí que, la autora define las iniciativas de paz desde la base, como

[...] aquellas que encuentran su origen en comunidades que soportan de forma directa el impacto de la violencia, muy especialmente del conflicto armado o de la corrupción administrativa. También, en la capacidad organizativa de las mismas y en su opción por la paz desde la No Violencia, la resistencia Civil y la democracia. (Hernández E, 2002, p. 6)

Son iniciativas de paz de carácter popular y comunitario, conformadas principalmente por comunidades campesinas, comunidades negras y comunidades indígenas. Que se diferencia de las demás iniciativas de paz porque emergen de sectores de base, muy diferente a aquellas iniciativas de paz promovidas por el estado, ONG's nacionales e internacionales. Son iniciativas que se destacan por su autonomía y su carácter popular y comunitario.

El trabajo de la autora ha resultado ser muy interesante en la medida en que revela la capacidad y el liderazgo que tiene los sectores de base en la construcción de paz, quienes en medio del conflicto y a través de sus ideas, valores y prácticas, han impactado de forma positiva a nivel local y regional en lo concerniente a los asuntos públicos de sus comunidades, en donde “ los esfuerzos locales para construir la paz significados propios de la paz, los cuales incluyen la defensa de valores plurales como la vida, la solidaridad, la cultura, la diversidad, el territorio y la autonomía o autodeterminación” (Hernández E, 2004, p. 5)

Por esta razón, sus trabajos<sup>9</sup> se han centrado principalmente en analizar experiencias comunitarias de resistencia al conflicto armado como la *Asociación de Trabajadores*

---

<sup>9</sup> Al respecto se recomienda: Hernández, E. (2004). Obligados a actuar: iniciativas de paz desde la base en Colombia; Hernández, E. (2005). Resistencia civil artesana de paz. Experiencias indígenas, afrodescendientes y campesinas; Hernández, E. (2009). Resistencias para la paz en Colombia. Experiencias indígenas, afrodescendientes y campesinos. Hernández, E. (2012). Intervenir antes que anochezca: mediaciones, intermediaciones y diplomacias no violentas de base social en el conflicto armado colombiano.

*Campeños del Carare –ATCC-*, las *Comunidades de Paz* del Urabá Antioqueño y el Urabá Chocoano, así como la experiencia de los pueblos indígenas del Cauca, entre otras.

Trabajos en los que se resalta la labor de construcción de paz que adelantan dichas comunidades que en medio de la guerra a través de la resistencia civil y la no violencia han logrado beneficios para sus comunidades, mitigando el impacto del conflicto armado en sus regiones, por ejemplo, frenando el desplazamiento forzado e incentivando a la población desplazada a volver a sus tierras para retomar sus procesos productivos con miras al desarrollo regional y nacional, a la defensa de los derechos humanos o al fortalecimiento de la democracia.

Tal ha sido la experiencia de la Comunidades de Paz de Apartado, que sufriendo la violencia de forma directa por el asesinato y desaparición de sus líderes y diferentes pobladores de su comunidad, a través de masacres perpetradas por paramilitares, que al parecer contaban con el apoyo del ejército<sup>10</sup>, deciden declararse como Comunidad de Paz frente a los actores armados, rechazando cualquier incursión del ejército, las guerrillas, la policía y cualquier grupo armado dentro de sus territorios. Y que hasta la fecha aún resisten los embates de la guerra en contra de sus líderes y sus territorios, a través de la resistencia civil y la no violencia, aun cuando su labor ha sido reconocida internacionalmente por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos quien solicitó medidas cautelares a favor de la Comunidad de Paz de San José de Apartadó<sup>11</sup>

En ese sentido, los aportes de Hernández permiten conocer y reconocer que en Colombia se vienen desarrollando iniciativas de paz desde sectores sociales de base, tradicionalmente excluidos y/o considerados como vulnerables, quienes han venido demostrando cómo a través de sus experiencias organizativas y su capacidad de liderazgo se han ido constituyendo en importantes e influyentes actores políticos, no solo a nivel comunitario y regional sino también a nivel nacional, en el momento en que forman redes de trabajo con otras organizaciones de base, con el fin de impactar en la política pública nacional.

---

<sup>10</sup> A propósito: *Diez años de la masacre de San José de Apartadó* [en línea Bogotá: Semana, 2015- [fecha de consulta: 3 octubre de 2015]. Publicación diaria. Disponible en: <http://www.semana.com/nacion/articulo/diez-anos-de-la-masacre-de-san-jose-de-apartado/418618-3>

<sup>11</sup> Ver la Sentencia T-1025/07 en la que se acuerda entre la Corte Interamericana y la Corte Constitucional de Colombia brindar las medidas cautelares a la comunidad.

En síntesis, las investigaciones de Hernández y García se diferencian sustancialmente en la identificación, extensión y profundización dada a cada acción colectiva. Mientras el trabajo de Hernández E se enfatiza en el estudio de iniciativas de base a nivel local de construcción de paz, para analizar y profundizar su impacto a nivel local, comunitario y nacional; la investigación de García realiza un estudio extensivo de un gran porcentaje de las acciones colectivas por la paz, presentadas en el país desde 1978 al 2003, hayan sido estas coyunturales o consolidadas, locales o nacionales, con el fin de establecer vínculos entre ellas a propósito de un movimiento por la paz nacional.

### **1.2.1.3 Las iniciativas de paz, un balance descriptivo**

Por otra parte, es importante mencionar los aportes de los trabajos de Rettberg A (2006) y Ramírez L (2011).

En primer lugar, en Rettberg A (2006) encontramos que su objetivo no es tanto el análisis sino la descripción de las iniciativas de paz como fenómeno social dentro del ámbito de la construcción de paz, entendiéndolas “como aquellas iniciativas colectivas estructuradas en torno al propósito de identificar y cimentar las bases para una paz duradera en Colombia por medios pacíficos.” (p.18). y así crear un amplio marco de experiencias que identifique iniciativas de índoles tan diversos como el género, la clase social, la ubicación geográfica, entre otros. Esto debido a que la autora no se detiene analizar la dinámica interna de cada iniciativa, por el contrario, su objetivo es esencialmente el de realizar un balance descriptivo de las iniciativas de paz desde 1990 hasta el 2005, presentando sus principales tendencias con el fin de “ofrecer diversas pistas para avanzar hacia una evaluación de su efectividad” (p.13).

En ese sentido, Rettberg A retoma postulados de investigadores anteriores a ella, como es el caso de los estudios de García M (2006) al referirse tanto al incremento que tienen las iniciativas de paz a partir de la década de los noventa motivado principalmente por el contexto de violencia política, represión estatal y recrudescimiento del conflicto, como a la disminución de la cantidad y amplitud de las iniciativas de paz en momentos de negociaciones con el gobierno o de disminución de las acciones violentas dentro del conflicto.

Por otro lado, en lo referente a su metodología, la autora señala que su marco para la realización de este estudio fue la base de datos de la Red Nacional de Iniciativas por la Paz y contra la Guerra (Redepaz), de la Universidad de los Andes, con la cual se vendría ampliar, junto con otros aportes, la base de datos del CINEP, DATAPAZ, que sistematiza la información referente a los diálogos de paz. A partir de esta información y el trabajo de indagación y revisión de prensa local y nacional realizado por la autora, se inicia un proceso de sistematización por categorías

La base incluye los nombres y años de fundación de más de cien iniciativas o grupos de iniciativas de paz colombianas, sistematizadas por alcance (nacional, regional, local), principales temas trabajados (las categorías utilizadas fueron a) ampliación de la democracia, b) apoyo a la paz, c) desarrollo y paz, d) educación para la paz, e) iniciativa indígena de autonomía y f) resistencia al conflicto<sup>1</sup> y logros percibidos y esperados. (Rettberg A,2006, p.13-14)

Lo anterior con el fin de “generar un marco de referencia amplio sobre iniciativas de paz en Colombia” (Rettberg A, 2006, p. 6) que responda a la necesidad de hacer visible el acumulado de acciones en favor de la construcción de paz, en aras de documentarlas y generar análisis que permitan establecer una evaluación de su efectividad bajo los criterios estipulados por el Reflecting on Peace Practice Project, RPP que plantean una serie de preguntas en torno a su impacto y efectividad, por ejemplo, ¿Cuáles son los actores que se involucran en las iniciativas de paz? ¿Cómo incrementan la participación y el impacto de las iniciativas de paz? ¿Las iniciativas de paz logran detener la violencia e influyen en soluciones al conflicto? Etcétera.

En ese sentido, el objetivo de la autora radica en describir y evaluar las distintas iniciativas de paz y así establecer su efectividad frente al conflicto armado en la mitigación de violencia

Por otro lado, en el caso de Ramírez L (2011), en una dinámica similar a la de Rettberg A, describe como objetivo de su investigación actualizar los estudios realizados en torno a las iniciativas ciudadanas de construcción de paz desde el 2006 al 2010, indicando que su estudio no tiene “una pretensión teórica, sino esencialmente descriptiva y analítica en torno al comportamiento de las iniciativas de paz” (p.235).

Dichas iniciativas, al estar sujetas al marco de la construcción de paz son acciones con una temporalidad de mediano y largo plazo puesto que se entiende por construcción de paz,

[...]al conjunto de iniciativas, acciones, procesos y políticas que, en un contexto determinado, buscan intervenir antes, durante y después de los conflictos, con el fin de crear condiciones para que las sociedades sean capaces de tramitar sus diferencias de manera no violenta y prevenir la activación o reactivación de confrontaciones violentas (p. 236)

Siendo así, Ramírez le otorga una dimensión temporal a las iniciativas de construcción de paz, las cuales deben buscar la creación de estrategias y herramientas que le permitan a la sociedad tramitar sus diferencias de forma no violenta, aspecto que se logra solo con un accionar de mediano y largo plazo que intervenga directamente en los conflictos locales o regionales.

Teniendo este marco como referencia, las preguntas que orientan la investigación de la autora, se relacionan directamente con el carácter descriptivo de la investigación, ya que buscan en mayor medida construir una categorización de las iniciativas de construcción de paz a partir de sus características principales.

¿Quiénes promueven las iniciativas y hacia quiénes van dirigidas?, ¿dónde tienen lugar las iniciativas?, ¿qué campos de acción y temáticas abarcan las iniciativas?, y finalmente, a modo de conclusión, ¿la multiplicidad y diversidad de experiencias se dirigen hacia un dinamismo sostenible en el tiempo y sus temáticas o una dispersión más atada a la competencia y la duplicación de esfuerzos? (p. 235)

Para dar respuesta a estas inquietudes, en la investigación se crean una amplia categorización basada en ocho campos de acción (Seguridad, Justicia y Estado de derecho, Preparación para el postconflicto, Acción humanitaria, Víctimas de las violencias, Desarrollo y procesos socioeconómicos, Prevención y resolución de conflictos, y finalmente, Cultura, educación y política para la paz) dentro de los cuales se encuentran treinta y dos subcampos relacionados con el conflicto colombiano y su tramitación. En esta amplitud de campos se abordan desde el Control de armamento y la Reforma a la Fuerza Pública, hasta la Responsabilidad social empresarial y el Desarrollo agrícola sostenible y recursos naturales, pasando claro está por

campos como la Memoria histórica y Promoción y protección de los derechos humanos y el DIH.

Dentro de las conclusiones relacionadas directamente con el desarrollo de los campos y subcampos se pueden resaltar en primer lugar que las iniciativas de construcción de paz se concentran mayoritariamente en zonas rurales y abordan generalmente el campo de Cultura, educación y política para la paz; en segundo lugar el papel de la mujer como promotor y a la vez objeto de iniciativas de construcción de paz en contextos de victimización y pobreza; y finalmente, el gran apoyo que han recibido las iniciativas de construcción de paz por parte de la comunidad internacional y de grupos religiosos mediante su promoción, cooperación y financiación.

Finalmente, es conveniente resaltar que en términos metodológicos esta investigación se deriva del análisis de los resultados de la base de datos del Sistema de Información en Construcción de Paz (Sinconpaz) de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, usando una metodología muy similar a la de Rettberg A con Redepaz, y retomando al final la periodización propuesta por García M (2006). Por lo cual las variaciones y novedades se enfatizan más en el campo de la categorización estadística de las iniciativas que en el desarrollo teórico y analítico de las mismas.

### **1.2.2 Alcances y limitaciones de los autores y sus investigaciones**

Las investigaciones sobre el movimiento por la paz y las iniciativas de paz han sido un gran aporte para el estudio y la comprensión del conflicto armado colombiano y del papel que han desempeñado las comunidades. Los trabajos han demostrado que las personas no son una cifra de víctimas pasivas en espera de la ayuda gubernamental, sino por el contrario, son sujetos activos y propositivos en cuanto a la formulación de alternativas de vida y construcción de paz.

Gracias a estos estudios se puede identificar y reconocer los aportes que desde la sociedad civil, principalmente desde los sectores de base, viene realizando en torno a temas de vital importancia en el país, para la mitigación de la violencia, el desarrollo integral y la salida política al conflicto armado, que van desde el fortalecimiento interno de sus procesos organizativos, a la creación de nuevas formas de participación y manifestación política en

contra de la violencia, el fortalecimiento de la democracia y la consolidación de una cultura de los derechos humanos, como cultura de paz.

De igual forma estas experiencias sirven de inspiración para otros sectores del país que empiezan a consolidar sus propios proyectos organizativos, así como a la comunidad en general, que en su mayoría solo tienen una idea desalentadora de la sociedad desarrollada a partir de las narraciones fatalistas de los medios de comunicación que privilegian las noticias y la información sobre la violencia y el conflicto armado, invisibilizando proyectos en torno a la democracia y la participación política (constituyentes regionales por la paz) el desarrollo agrario sostenible (Zonas de Reserva Campesina), el respeto por los derechos humanos y la no violencia (Comunidades de Paz).

Sin embargo, se hace conveniente identificar y señalar algunas limitaciones en estos estudios con el fin de fortalecer el campo de la investigación para la paz, al reconocer posibles vacíos en la descripción o interpretación de las experiencias y procesos organizativos de la sociedad civil relacionados con la construcción de paz y a la comprensión del conflicto armado colombiano.

En primer lugar se puede retomar la crítica realizada por González C (2010) al trabajo de Mauricio García sobre el movimiento por la paz, frente a la cual la autora señala que

[...] no enfatiza en el impacto social de estas acciones en cuanto a la solución de las problemáticas que afectan a las comunidades, más bien hace un amplio despliegue y seguimiento histórico de la dinámica de estas iniciativas, estableciendo incluso comparaciones entre el recrudescimiento de la violencia, la represión de la movilización y los índices de agitación social en el país. (p.41)

En esta crítica se puede reconocer el nivel más descriptivo y comparativo de la investigación de García M, relegando un poco las posibilidades de análisis del impacto social que tienen las acciones de paz realizadas por las comunidades en su contexto local inmediato, y por qué no, en un contexto macro o nacional. Empero, esta crítica sobre el papel netamente descriptivo de los estudios sobre las iniciativas de paz en Colombia no se reducen al trabajo de García, de hecho los aportes de González C y Rettberg A presenta la misma dificultad, ya que se basan

principalmente en el fortalecimiento de las bases de datos sobre las acciones populares y en el reconocimiento de éstas en nuevas periodizaciones que abarquen la historia reciente del país.

Por lo tanto, toma gran importancia el papel de futuras investigaciones basada en estudios de caso que permitan conocer y comprender las dinámicas internas de los actores sociales en el desarrollo y constitución de sus experiencias organizativas en pro de la construcción de paz, lo que permitiría enriquecer y ofrecer nuevas perspectivas frente a lo que significa construir la paz en Colombia para que esta no se reduzca a medidas netamente gubernamentales que terminan materializándose en políticas asistenciales o en algunos casos en medidas represivas como lo ha sido el variado número de acciones en contra de la población que se moviliza y protesta por reivindicar sus derechos y que terminan siendo señalados de colaboradores de la subversión desconociéndoseles su autonomía y capacidad de constituirse como sujetos políticos.

Finalmente otra de las limitaciones encontradas en todos los estudios señalados, hace referencia a la excesiva fragmentación o clasificación de las acciones de los sectores de base, lo que quizá podría derivar en centrar la atención mucho más en las acciones que en los sujetos mismos. Por lo tanto, se proponer hacer mayor énfasis en la acción de los sujetos como eje articulador de las distintas acciones colectivas o iniciativas de paz y su trabajo en la construcción de paz como expresión de actores específicos que las promueven: afros, campesinos, indígenas, comunidad LGBTI.

### **1.3 Iniciativas de Base y Construcción de Paz: Las Zonas de Reserva Campesinas como iniciativa agraria de paz**

En el marco de la investigación para la paz en Colombia, la construcción de paz amplía su sentido y trasciende su definición formal<sup>12</sup>. Sus análisis integran además el estudio de las iniciativas de paz que surgen desde la sociedad civil y sus aportes a la construcción de paz con justicia social. De esta manera la noción de construcción de paz tendría que ser entendida como el proceso de desarrollo social, político, cultural, económico y ambiental necesario para avanzar hacia un posible “posconflicto”, lo que las organizaciones sociales de base han sabido comprender muy bien, como se observa en sus acciones y en sus ideas de paz, que son tanto de carácter reivindicativo como propositivo, puesto que a la vez que exigen sus derechos desarrollan toda una serie de proyectos productivos como alternativas de desarrollo integral que ataquen las causas del conflicto en Colombia .

Por esta razón, es que las iniciativas de paz desde la base se constituyen en experiencias realistas de construcción de paz, porque sus principios así como sus acciones se enfocan en lograr una paz que no tiene nada que ver con una mirada reducida de la paz, puesto que comprenden que la paz solo es real y duradera cuando se logra alcanzar unos niveles mínimos de desarrollo con justicia social como lo afirma la Asociación de Zonas de Reserva Campesina ANZORC (2012) “La paz que anhelamos, y en la que reclamamos participación, es la paz con justicia social, la de la distribución equitativa de la riqueza, la del reconocimiento político, y la vida digna para todos” (P.4).

Esta sería la principal motivación al resaltar los esfuerzos que se realizan desde las bases en la construcción de paz, en una necesidad de hacer visibles sus proyectos y luchas, como parte vital del pasado reciente de la sociedad Colombia. Puesto que, la historia del pasado reciente en Colombia se nos presenta como producto de hechos violentos y traumáticos debido al énfasis en la narración sobre la violencia, sin embargo hay que agregar que la historia del pasado reciente no puede ser presentada únicamente como sucesión de hechos traumáticos, a su lado se crean resistencias así como proyectos alternativos.

---

<sup>12</sup>En términos del posconflicto se entiende por *construcción de paz* “Una serie de medidas dirigidas a reducir los riesgos de caer o recaer en un conflicto mediante el fortalecimiento de las capacidades nacionales en todos los niveles de la gestión de conflictos y sentar las bases para la paz y el desarrollo sostenible. (United Nations Peacebuilding Fund, s.f.)

De igual forma, la reconstrucción del tejido social pasa también por el recuerdo de las causas y proyectos políticos por los cuales se movilizan los sectores de base, proyectos que si bien surgen de la necesidad de responder a problemas locales se programan también como proyectos de nación, por ello resulta vital empezar a dar a conocer las iniciativas de sectores de base como el campesinado, con sus propuestas reales en la construcción de paz en Colombia, que trascienden el ámbito de lo local para insertarse dentro de las necesidades del país como lo es en el caso de las Zonas de Reserva Campesina que podríamos señalar como una iniciativa agraria de paz desde las bases para el desarrollo y la consolidación de la paz en Colombia.

### **1.3.1 Las Zonas de Reserva Campesina**

Las Zonas de Reserva Campesina (ZRC) son el resultado histórico de la organización y movilización de los campesinos en su lucha por la tierra (Fajardo D, 2006). Quienes han reivindicado su uso para la vida y el desarrollo sostenible; afectados por la violencia, el latifundio, el narcotráfico y los proyectos económicos transnacionales, han reclamado la necesidad de contar con territorios para su desarrollo y protección.

De ahí que, a inicios de los ochenta, un primer nombre que recibieron estos territorios fue el de “resguardos campesinos”<sup>13</sup>, como lo cuenta Alfredo Molano, lo que además permite evidenciar cómo ha sido históricamente la situación del campesinado colombiano, al punto de tener que pensar en la consolidación de resguardos colectivos para salvaguardar su vida y su cultura.

Es así como la figura de ZRC nace de las necesidades históricas de los campesinos pero también de las problemáticas propias del contexto rural, lo que llevó a su reconocimiento en la ley 160 de 1994 la cual establece dentro de sus objetivos

[...] establecer *zonas de reserva campesina* para el fomento de la pequeña propiedad rural, con sujeción a las políticas de conservación del medio ambiente y los recursos

---

<sup>13</sup> En palabras de Alfredo Molano: “La primera vez los tratamos de llamar resguardos campesinos, para guarecerse, refugio de la economía campesina frente a la tempestad y la brutalidad de la violencia, como un escampadero para poder trabajar, un resguardo era la idea original” Notimundo 2010. *Zonas de Reserva Campesina. Alfredo Molano I.* [Vídeo]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Waa6cEhh99o>

naturales renovables y a los criterios de ordenamiento territorial y de la propiedad rural que se señalen.(Artículo 1, párrafo noveno)

Y sin embargo, la ley no ha sido favorable al campesinado colombiano, aun la estructura agraria sigue manteniéndose intacta en lo referente a su estructura clásica, originaria de los primeros conflictos por la tierra

[...] a pesar de la influencia del mercado y en sí de los efectos de reformas estructurales en las últimas décadas, el *carácter bimodal* de la tenencia de la tierra [...] y las demás características de este subsisten, y contrario a lo que se supondría frente al cambio tecnológico y la profundización del capitalismo con el paso del tiempo, todo parece apuntar a que esa inercia de la estructura agraria "clásica" en Colombia se ha consolidado en los últimos años (Suescún C, 2013, p. 679).

Tenemos entonces un contexto en el que, históricamente, el campesinado no ha sido favorecido por la ley, a quienes incluso se les ha atacado, ya sea de manera armada, o a nivel burocrático y gubernamental, frente a estas condiciones es que el campesinado se ha visto en la necesidad de organizarse y movilizarse por su derechos, dando como resultado lograr la inclusión de algunas de sus demandas en la promulgación de la ley 160 de 1994, entre ellas la figura de ZRC.

Como figura jurídica, las ZRC están legalmente establecidas, lo cual no solo legaliza sino además legitima su implementación; la ley 160 de 1994 sienta las bases jurídicas de estos territorios campesinos, junto con el Decreto 1777 de 1996 que las reglamenta. Son producto del consenso entre gobierno y campesinos, señalando su legitimidad y contradiciendo su “ilegalidad” como suponen hacer ver sectores políticos y militares que las señalan de “repúblicas independientes”<sup>14</sup>, tratando de desconocer y ocultar su origen, así como su función social, aun cuando la misma ley lo señala:

Las zonas de reserva campesina tienen por objeto fomentar y estabilizar la economía campesina, superar las causas de los conflictos sociales que las afecten y, en general, crear las condiciones para el logro de la paz y la justicia social en las áreas respectivas (Decreto 1777 de 1996)

---

<sup>14</sup> A propósito: Verdad Colombia, 2014. *El peligro de las Zonas de Reserva Campesina (ZRC)*. [Video]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=yfBtUxFZ1R4>.

Sin embargo, la ley no resulta ser suficiente mientras sea instrumento de intereses extranjeros y privados, como lo manifiesta la Asociación Nacional de Zonas de Reserva Campesina ANZORC (2012) para quienes

La ley ha sido desde inicios del siglo pasado, instrumento de los acaparadores de tierras, [...] los tímidos intentos de redistribuir la tierra han sido rápidamente neutralizados por nuevas leyes regresivas[...] la imposición del Banco Mundial de crear un mercado de tierras, que más bien favoreció de nuevo a latifundistas y narcotraficantes ( p.1)

**Mapa 2. Distribución de las Zonas de Reserva Campesina**



Fuente: García-Reyes, P. (2013). *Informe: III Encuentro Nacional de Zonas de Reserva Campesina*. San Vicente del Caguan, Caquetá, 22 y 23 de marzo de 2013.

Las ZRC constituyen una de las muchas posibles soluciones integrales al problema de la tierra, porque no solamente tocan temas relacionados con la tenencia, lo que reduciría el problema a títulos y entrega de predios. Reúne, también, en su propuesta la posibilidad de afectar varios fenómenos implícitos dentro de la “cuestión agraria”, entre ellos lo concerniente al *Ordenamiento territorial con justicia social* como medio para mitigar el conflicto, así como el impacto climático y el *Fortalecimiento y protección de la cultura campesina*; el campesinado cuenta con una cultura propia ligada a la tierra, lo que implica unos conocimientos y saberes ancestrales que se relacionan con el medio rural, que deben ser reconocidos como parte del patrimonio cultural de la nación.

Actualmente se encuentran seis ZRC constituidas, siete en proceso de constitución y diez solicitudes más para ser estudiadas (García P, 2013). Es importante señalar que las ZRC se encuentran ubicadas en lugares estratégicos de la geografía colombiana lo que las hace, por un lado, vulnerables a los ataques de los actores armados, incluyendo el ejército, pero, por otro lado favorable para la consolidación de proyectos de desarrollo rural como medio para la mitigación del conflicto armado (ver: Mapa 2).

### **1.3.1.1 Ordenamiento territorial con justicia social**

Hasta el momento todo intento de atender el problema de la estructura agraria en Colombia a través de leyes y reformas agrarias ha resultado inútil, la estructura agraria parece mantenerse intacta. El latifundio se ha incrementado con el conflicto armado, ya no solo ganaderos, también narcotraficantes, multinacionales y grupos armados controlan las tierras y su producción, el conflicto armado resultó no ser un problema para los modelos de desarrollo rurales basados en la reprimarización de la economía nacional, el conflicto “se volvió un dato más de la realidad del país, sobre todo porque se incorporó a la dinámica económica, es decir, se pudo costear” (Salgado C, 2012, p.14). Pensar el desarrollo de una nación a través de la reprimarización de su economía solo puede resultar beneficioso para pequeños sectores privados pero nunca para todo un país.

Y es que el control de la tierra ha resultado fundamental para la implantación de proyectos macro-económicos que se usufrutuan de la misma, pero sin devolverle nada a esta, ni a sus habitantes, pareciera que se tratara de tierras deshabitadas. Sin embargo, no es así, la tierra

nunca ha estado sola, la han habitado durante décadas indígenas, campesinos, afros, mestizos, colonos etcétera.

Tenemos entonces que una de las consecuencias más graves del conflicto armado es la ocupación del territorio, ya no de la tierra, sino del territorio, esto es, la misma tierra habitada, donde no solo se siembra, también se vive, se territorializa: sus habitantes cubren de sentido el espacio a través de prácticas materiales y simbólicas en donde se soporta su experiencia de vida, sus costumbres, su identidad, su memoria, lo que constituye una historia y una cultura propia en torno a la tierra como territorio. En ese sentido resulta vital tomar como punto de partida ya no la tierra como problema, sino el territorio, lo que implica una lógica del ordenamiento territorial en torno a la justicia social, como expresión de igualdad en lo económico, en lo político y en lo social.

Hacer dicho reconocimiento es tomar en cuenta experiencias alternativas de ordenamiento territorial, en torno a la justicia social, como lo es la experiencia de las ZRC como expresión de territorialidad campesina, entendida “como una serie de formas en que el campesinado ha orientado el uso y la organización de los territorios, aprovechando y protegiendo recursos naturales estratégicos, organizando la vida social, cultural, política y económica” (ANZORC, 2013, P.1).

Las ZRC son experiencias de ordenamiento territorial con justicia social, porque son producto del trabajo colectivo, de la organización comunitaria; cuentan con una estructura política democrática, las decisiones se toman colectivamente, lo que permite un efectivo control social; el saber acumulado en torno a las relaciones con el medio natural ha permitido tomar medidas de cuidado y a conservación de los recursos, lo que no sólo favorece a la región sino a toda la nación<sup>15</sup>; la economía solidaria, los mercados campesinos, son muestras de proyectos económicos locales que a medida que crecen y cuentan con apoyo llegan a impactar a nivel local y nacional garantizando una soberanía y seguridad alimentaria<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> Y al mundo en su totalidad, en tiempos en los que se enfatiza en la necesidad de contar con estrategias que permitan afrontar el cambio climático la creación de las ZRC permite ordenar el territorio en torno al buen uso de los recursos, con ello poner límites a la contaminación que se produce por la expansión de la frontera agrícola a zonas de reserva forestal, regular la explotación minera etc. Lo cual se logra en gran medida frenando el latifundio y la concentración de la tierra que escapa al control social y gubernamental en términos de cuidado del medio ambiente y los recursos, lo cual estimula el conflicto armado y lo sostiene.

<sup>16</sup>Según ANZOR (2013) “En la actualidad las economías campesinas controlan tan solo el 14% de la tierra, accedemos al 5% del crédito, nos han adjudicado tan solo el 10% de los apoyos productivos del Estado, y el 60% de nosotros nos encontramos dentro de los pobres monetarios del país (es decir que no alcanzamos a ganar \$106 mil pesos mensuales).” Y sin embargo, la población campesina es responsable de la producción agrícola

Las ZRC se convierten en territorios de paz, que han trascendido de la dinámica individual de resistencia frente al conflicto armado, lo que además las convierte en experiencia y ejemplo de defensa y reivindicación de los derechos Humanos, como de Derecho Internacional Humanitario, bajo la figura primera de resguardos, desde la cual se ha trascendido a territorios productivos, de economía y cultura campesina, con una proyección de alcance local y nacional.

Lo anterior ha sido muestra de que el campesinado colombiano se piensa el campo para la ciudad, para la nación, “[...] no queremos un campo para los campesinos, queremos el campo para el país, el campo para la soberanía alimentaria, para la conservación de los ecosistemas, para el futuro de nuestros hijos. El campo articulado a las ciudades.” (ANZORC, 2012, p.4).

Por ello, pensándose como actores políticos claves en la realización de un proceso de paz que permita poner fin al conflicto armado en Colombia, para la *construcción de una paz estable y duradera*, ANZORC, en un comunicado dirigido a la mesa de conversaciones recordó

Es necesario recordar que las ZRC están consagradas en la ley 160 como figura de ordenamiento territorial con la finalidad contener la extensión de la frontera agrícola; para corregir los fenómenos de inequitativa concentración de la tierra, evitar la fragmentación antieconómica de la propiedad, para crear las condiciones para la consolidación de la economía campesina; para regular la ocupación y aprovechamiento de las tierras baldías, dando preferencia en su adjudicación a los campesinos; para crear y constituir una propuesta integral de desarrollo rural, de ordenamiento territorial, de gestión pública y política; para facilitar la ejecución integral de las políticas de desarrollo rural, fortalecer los espacios de concertación social, política, ambiental y cultural entre el Estado y las comunidades rurales, garantizando la adecuada participación del campesinado en las instancias de planificación y toma de decisiones (ANZORC, 2012)

Por ello, las ZRC son propuestas de vida y desarrollo, que deben ser reconocidas, respetadas, así como protegidas por el Estado y la sociedad, como herramientas de ordenamiento territorial con justicia social, que ordenan el territorio en torno al cuidado del medio

---

del país, ello quiere decir, que a pesar de las condiciones el campesinado, han demostrado vocación para garantizar la seguridad alimentaria de la nación.

ambiente, al buen manejo de los recursos naturales; que son garantías de soberanía y seguridad alimentaria, que promueven el ejercicio de los derechos, así como el acceso a mejores servicios públicos por parte de la población rural, lo que permite ir cerrando las brechas de la desigualdad entre el campo y la ciudad.

De igual forma, son experiencias que nos permiten conocer la capacidad de las comunidades y sectores de base para el desarrollo del país, que cuentan con capacidad para fortalecer y crear nuevos mercados articulados a nivel nacional como internacional, lo que favorece las condiciones de vida de los colombianos al contar con mayor diversidad de alimentos a precios más económicos, lo que incrementa la capacidad adquisitiva de la población y con ello un estímulo positivo a la economía nacional.

### **1.3.1.2 Las ZRC una iniciativa agraria de paz**

Estamos seguros de que las ZRC en los campos de Colombia son el primer paso en el largo camino del reconocimiento del campesinado, como sujeto político promotor de la justicia social, la vigencia plena de los derechos humanos, el desarrollo rural y la paz (ANZORC, 2012)

En el marco de lo que se viene reconociendo como Iniciativas de Paz en Colombia es necesario agregar la experiencia específica de las ZRC en la construcción de paz. Ya que a pesar de ser un conjunto de acciones y proyectos populares que construyen sociedad en medio del conflicto, que emergen desde las bases sociales, que resisten de forma pacífica la violencia y que pueden y pretenden forjar la estructura agraria y sostenible del país; han sido desconocidas u olvidadas en su papel como constructoras de paz, segregándolas del tejido social que enmarca el accionar nacional por la paz y descuidando su papel en la construcción de una sociedad justa, igualitaria y digna.

Este problema contribuye directamente al desconocimiento tanto del rol político y social del campesinado como también de la necesidad imperante de una reforma agraria nacional. Es así que no solo se desconoce a las ZRC, también se desconoce el problema agrario del país, debido a que una de las mayores apuestas y propósitos de las ZRC es impulsar una reforma agraria que reconozca a todos los actores del campo y del territorio colombiano, entiéndase a los campesinos, los indígenas, las comunidades afro e incluso a los grupos empresariales.

Al respecto, no hay que olvidar que el desconocimiento de la reforma agraria y del rol político del campesinado, ha sido una de las causas más importantes para el inicio, sostenimiento y fortalecimiento del conflicto armado en Colombia, puesto que los problemas de índole agrario se tienden a mediar, por parte de los diferentes gobiernos, a partir de la represión y el descuido al campesino, al cual se le ve como escollo y no como el motor de la economía agraria nacional.

Es así, que reconocer las ZRC como iniciativas de paz no incide solo en la ampliación de una categoría de estudio histórico y sociológico de la construcción de paz en el país, sino que, y en gran medida, podría llegar a incidir de una forma holística en la proyección de estas organizaciones, recibiendo mayor apoyo y protección nacional y gubernamental, abriendo escenarios de participación política a nivel nacional e internacional e incluso, en una posible disminución del hostigamiento militar.

En busca de este fin, son diversas las características que poseen las ZRC que les permiten ser comprendidas como iniciativas de paz, dentro de ellas se encuentran por ejemplo, el ser una organización campesina de base, que se comprende a sí misma como autónoma frente a otras organizaciones sociales e independiente frente a las instituciones gubernamentales, pero con la capacidad de establecer relaciones de cooperación y reciprocidad con éstas mismas en el proyecto de la construcción de una sociedad más justa, soberana y sostenible.

Al ser una organización campesina de base, las ZRC mantienen un constante trabajo por la defensa y la lucha por los derechos humanos al hallarse sumergidas territorial, política y económicamente en territorios en disputa por parte tanto de actores armados legales e ilegales, como también, por parte de empresas nacionales e internacionales que buscan la apropiación de la tierra para la minería, los monocultivos, la ganadería y demás propósitos de la ampliación de zonas latifundistas.

En esta línea de acción, las ZRC sufren constante hostigamiento, acoso y atentados contra su integridad. La violencia física y simbólica circunda sus territorios y proyectos convocando a los campesinos a la lucha y resistencia pacífica en medio de las condiciones adversas que se tejen en el marco del conflicto armado nacional. Construyendo de esta forma alternativas de paz, comunidad, economía y país, basadas en el respeto a la tierra, la cultura de paz y la dignidad campesina. Para esto, las ZRC proponen entre otras alternativas:

[...] formular una propuesta de control social sobre la extensión de los cultivos de coca, la construcción y afianzamiento de las guardias campesinas, replicar el ejercicio de asambleas populares en todo el país y dinamizar los procesos organizativos hacia la Asamblea Nacional de Procesos Constituyentes, proyectando la participación efectiva de las ZRC en la futura Asamblea Nacional Constituyente. (ANZORC, 2016)

Como se ha expresado anteriormente, otro de los elementos de las ZRC para ser tomadas como iniciativas de paz se relaciona directamente con el territorio, y con todo el proyecto agrario que han estructurado a partir de su conocimiento sobre la tierra, los ciclos de cultivos, y las relaciones sociales y económicas que emergen del trabajo campesino digno.

Este proyecto agrario se estructura en torno al desarrollo sostenible del campo y a la defensa de una economía nacional con base agraria, afectando directamente al sostenimiento del conflicto armado, al tener en cuenta que la propuesta de las ZRC se presenta como parte de la solución al problema de la tierra transformando los grandes latifundios en territorios delimitados legal y sosteniblemente para todos los actores rurales como las comunidades campesinas, indígenas y afro. Quienes serían la base para la estabilidad alimentaria no solo de sus regiones sino de todo el país.

En este sentido, es necesario reconocer que el ámbito de acción de las ZRC logra ir más allá de la resistencia no violenta frente a los violentos, en su proceso de lucha, su resistencia toma un sentido más dinámico, porque en la medida en que reivindican y defiende su derecho a la vida, su accionar se llena de un contenido político y programático con miras a impactar a la sociedad en su conjunto a través de su auto-reconocimiento como sujetos políticos con mucho que aportar a la construcción de paz en Colombia. Permitted evidenciar de esta forma que los sectores de base son fundamentales en el desarrollo del país, puesto que no se puede crear un país y construir la paz si no se les tiene en cuenta, “El país, y particularmente los sectores dominantes que han ostentado el poder, no pueden seguir negándose a la participación política real, a la democratización, a la justicia social”. (ANZORC, 2012). Es por estos motivos que se apuesta, en esta investigación, a reconocer a las ZRC como *una iniciativa agraria de paz*, siendo esta una necesidad para la construcción de paz en Colombia.

## 1.4 A modo de cierre

- *La investigación para la paz*

Resulta de suma importancia la revitalidad que experimenta la investigación para la paz a través de los trabajos de los autores aquí presentados, puesto que se amplía la mirada sobre el conflicto, este ya no sería únicamente la expresión de la violencia, también expresa condiciones de posibilidad que se reflejan en los esfuerzos de los actores no armados al oponerse a la deshumanización de la guerra de forma solidaria y creativa. Sin embargo, es de aclarar que no se trata de desbordar el análisis del conflicto armado en una mirada ingenua del mismo, en donde las acciones de los actores no armados que trabajan en pro de la paz terminaría siendo suficientes para hacer frente a la violencia, olvidando la influencia de actores armados y la responsabilidad social del Estado, al igual que la responsabilidad de otros estados en el sostenimiento y recrudecimiento de la guerra. De lo que se trata es de tener un panorama mucho más amplio en el que se integra al estudio del conflicto armado tanto el análisis de la violencia y sus causas, así como sus alternativas y posibilidades y con ello fortalecer la esperanza y aprender de estas experiencias para transformarnos en actores políticos activos frente a los impactos de la guerra y el bienestar de la sociedad en general.

- *El campesinado como sujeto político en la construcción de paz*

Queda claro el reconocimiento del campesinado como sujeto político, lo que trasciende la mirada marginal que suele tenerse de este como trabajador analfabeta que solo se encargaba de las labores del campo y su producción agrícola. La experiencia de las ZRC es ejemplo de la capacidad política del campesinado en la construcción de paz, porque nos permite observar como sus acciones no se limitan únicamente a la reivindicación colectiva de sus derechos. Su lucha se desenvuelve por la garantía de los mismos, a través de propuestas concretas que buscan impactar en la sociedad en general como lo son sus proyectos de desarrollo sostenible con justicia social.

## CAPITULO 2. DISEÑO DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

### 2.1 Presentación

El siguiente capítulo corresponde a la conceptualización y planeación de la propuesta pedagógica, encaminada a desarrollar procesos de formación política desde un enfoque de construcción de paz con jóvenes estudiantes en escenarios escolares.

Esta propuesta pedagógica tiene como objetivo general *generar espacios de formación política a partir de la enseñanza de iniciativas de paz en la escuela, desde un enfoque de construcción de paz.*

Además, se busca que la propuesta pedagógica sirva de insumo para la consolidación de la *Catedra para la Paz* en el colegio Ramón de Zubiría IED, no tanto como una asignatura más, sino como escenario de encuentro de diversos saberes, un espacio en el que los estudiantes puedan expresar sus ideas y proyectos en torno a sus problemáticas institucionales y locales, en una ambiente formativo a través de los presupuesto teóricos y pedagógicos que se viene desarrollando a lo largo de este trabajo.

Conforme a estos propósitos, este capítulo se ha dividido en cuatro acápite. En el primero, se presenta la propuesta pedagógica argumentando la importancia de implementar este tipo de enseñanzas en la formación integral de niños y jóvenes en espacios escolares. En el segundo, se problematiza la relación que existe actualmente entre las ciencias sociales escolares y las iniciativas de paz en el país, teniendo en cuenta los lazos y dificultades que emergen entre los postulados propuestos desde el Ministerio de Educación Nacional y el trabajo desarrollado en aula por parte de los profesores de ciencias sociales. En el tercero, se presenta la fundamentación conceptual y procedimental bajo el cual se desarrolla esta propuesta pedagógica que toma los aportes de la pedagogía de Paulo Freire, en lo que respecta a desarrollar una pedagogía problematizadora y liberadora en espacios escolares formales como las escuelas públicas. Posteriormente, se realiza el diseño de las fases y componentes pedagógicos que se realizaron en el aula: Fase 1: Componente Ontológico vivencial; Fase 2: Componente Histórico espacial; Fase 3: Componente Ético político y Fase 4: Componente de Participación.

Finalmente, en el último apartado se encuentra el diseño de la implementación de esta propuesta pedagógica en el aula, se presenta la planeación elaborada en el colegio Ramón de Zubiría IED y se describen las fases y actividades realizadas con los estudiantes del grado 802.

## **2.2 Justificación de la propuesta pedagógica.**

Esta propuesta se suma a los trabajos que se han desarrollado en la línea de Formación Política y Construcción de Memoria Social (FPMS)<sup>17</sup>, que le apuestan al fortalecimiento procesos de formación política con estudiantes de diferentes instituciones escolares, a través del conocimiento y análisis del cumulo de saberes y experiencias de los sectores de base, como el campesinado, en la construcción de paz y la resistencia civil; a la vez, se busca incentivar la apertura del currículo de las ciencias sociales a nuevos contenidos para su fortalecimiento en el marco de una cultura de paz y respeto por los derechos humanos.

De lo que se trata es de presentar a los estudiantes experiencias de construcción de paz que permitan crear escenarios de reflexión y debate para el fortalecimiento de su *formación política*, desde el conocimiento y reconocimiento de otras formas de incidencia en lo público, que no pasan necesariamente por el ámbito oficial y que no necesitan recurrir a la violencia como medio para la tramitación de los conflictos. Experiencias que son el resultado de una cultura de paz con diversas expresiones políticas y geográficas, construidas a partir del conocimiento, las reflexiones y las acciones efectuadas por sujetos conscientes de su realidad, su contexto y sus problemáticas.

La pertinencia de esta propuesta pedagógica parte, en primer lugar, de la importancia que tiene conocer y reconocer el papel que juegan los sectores de base en los procesos de construcción de paz en Colombia, principalmente a partir de sus experiencias organizativas, porque,

El hecho de que muchas de estas iniciativas civiles de paz persistan y perduren tantos años a pesar de los diferentes tipos de violencias que les acechan (conflicto armado, violencia estructural y cultural) indica su nivel de fortaleza así como su capacidad de construcción de paz y de resistencia. Por tanto, son señales de esperanza y guías

---

<sup>17</sup> Erazo (2010); Manrique, Andrea Yazmín; Rojas, Cesar Augusto & Sánchez, Jenny Cristina. (2005); Pachón Bautista, Diana Marcela & Palacios Téllez, Julieth Alexandra. (2007), entre otros.

impulsoras de cambios a diferentes niveles y desde diferentes lugares dignos a ser apoyados desde los diversos actores internacionales locales que fomentan la paz.  
(Barbero A, 2006, p.4)

De igual forma, la escuela como espacio de socialización e intermediación entre la comunidad, el Estado y la sociedad, se convierte en espacio de posibilidad para la construcción de paz a través del conocimiento y diálogo de saberes con diversas experiencias educativas, políticas y culturales, estimulando la puesta en práctica de otros tipos epistemes que permitan la formación de sujetos consientes y capaces de defender y respetar los derechos humanos como expresión de cultura de paz.

En segundo lugar, porque se hace imperativo la consolidación de una cultura de paz dentro de la escuela que aporte a la construcción de paz en Colombia; con el propósito de estimular y formar en los estudiantes la necesidad de actuar políticamente frente a sus problemáticas locales, y a la vez, crear colectivamente proyectos políticos y democráticos que contribuyan a la construcción de paz desde sus territorios.

En tercer lugar, para que los estudiantes puedan realizar un ejercicio real referente al conocimiento y defensa de sus derechos, con el fin de iniciar procesos que permitan su potenciación como sujetos políticos con capacidad de actuar e impactar en el ámbito de lo público. Situación que exhorta a los jóvenes a comprender y aplicar aprendizajes que contribuyan a fomentar su formación política; puesto que, su constitución como sujetos políticos no se da al margen del escenario político regional y nacional, por el contrario, demanda la creación de condiciones necesarias de aprendizaje que les permita fomentar y afianzar su comprensión de la dimensiones políticas del país.

Lo que implica, ir más allá de aquello que podría denominarse como una formación política clásica, sin prescindir de ésta, en la que se enseña y aprende las relaciones entre el poder político, el Estado y la sociedad. Se trata también, de una formación que contemple otras maneras en las que se manifiesta el poder y la política, que si bien quedan por fuera del ámbito oficial, no se mueven por fuera del ámbito de lo político, como lo han sido las experiencias de los sectores de base en la consolidación de sus iniciativas de paz.

Partiendo de lo anterior, se propone una mirada reflexiva a las iniciativas de paz, vistas como resultado de la organización solidaria de sectores de base en torno a la defensa de sus derechos, como aportes a la construcción de paz con justicia social en el país. Esto con el fin de incentivar a los estudiantes a reconocer la capacidad transformadora que reside al interior de la sociedad civil en general, y de los sectores de base en particular, quienes transforman su realidad desde el conocimiento crítico de su situación particular llevándolos a organizarse desde valores y posicionamientos políticos, como la autonomía, la solidaridad, la justicia social, el trabajo colectivo, la defensa del territorio, el diálogo, la resistencia civil, etcétera.

Se espera que los estudiantes descubran su capacidad como sujetos políticos con gran posibilidad de incidir en los asuntos públicos de la nación, para transformarla a través de sus propios proyectos de construcción de paz, fortaleciendo su criterio y capacidad de pensar-actuar a través de lo que pueda significar el reconocimiento de un cumulo de experiencias que han consolidado los sectores de base como constructores de paz y fomentar, de esta manera, el autodescubrimiento de sus capacidades políticas.

### **2.3 Construcción de paz en el marco curricular de la enseñanza de las ciencias sociales**

La escuela, como espacio de socialización e intermediación entre la comunidad, el Estado y la sociedad se encuentra permeada por diferentes fuerzas que marcan y encauzan las relaciones sociales y proyectos que en ella surgen.

Dentro de estas fuerzas resaltan notoriamente las políticas educativas, creadas desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y las Secretarías de Educación, que proponen estrategias conducidas a encaminar los procesos educativos realizados en las aulas escolares para las diferentes áreas y proyectos educativos.

Dentro de los lineamientos y estándares de la enseñanza escolar de las ciencias sociales en Colombia se encuentra explícita la necesidad de atender las diferentes habilidades y competencias que los estudiantes de primaria, básica y media deben desarrollar y fortalecer para su formación integral. Para ello, se ha dividido la enseñanza escolar no sólo por grados, sino también por ciclos, con el propósito de agrupar y organizar la estructura curricular y pedagógica en temporalidades más amplias que el año escolar, creando así una clasificación

del proceso de enseñanza-aprendizaje basada en la edad y los procesos cognitivos de los niños.

Esta distribución por ciclos de enseñanza busca dotar a los niños y jóvenes colombianos no sólo de conocimientos académicos explícitos, o de competencias para su desempeño como adultos, sino que también plantea la necesidad de formar ciudadanos activos, participativos y reflexivos frente a los diferentes aspectos de la sociedad colombiana actual. Sean estos la comprensión y el cuidado del territorio, el reconocimiento de su pasado dentro del contexto nacional y la formación política en pro de la participación ciudadana.

Una de las principales propuestas desde el MEN para la enseñanza de las ciencias sociales se encuentra relacionada con la formación en competencias ciudadanas, las cuales son entendidas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), en alianza con el MEN, “como la capacidad de hacer juicios críticos sobre problemáticas ciudadanas y como un actuar propio de un ciudadano democrático, con actitudes acordes.” Teniendo como ejes temáticos centrales la “convivencia y paz, participación democrática, y pluralidad y diversidad” (ICFES, 2013).

A partir de éstas bases institucionales se pueden identificar y argumentar la necesidad de formar niños y jóvenes como sujetos políticos activos y conscientes de su realidad local y nacional, que busquen ir más allá del mero conocimiento sobre la historia nacional, demandando una formación que les permita realizar juicios críticos sobre las problemáticas sociales actuales.

Sin embargo, la implementación de estas políticas y propuestas educativas convergen con diversos escenarios que problematizan su ejecución, dado que los espacios escolares gozan de una pluralidad de sujetos y contextos que dificultan la implementación de una serie de políticas homogéneas que buscan la formación de competencias críticas pero que no discernen la variedad contextual de los colegios.

Si bien es cierto que el MEN ha buscado y creado estrategias para potenciar la enseñanza de las ciencias sociales críticas y propositivas en la escuela, éstas se han quedado cortas en el momento de su ejecución, ya que no se proyecta la atención a problemas puntuales de las comunidades sino que se crean estrategias genéricas que los docentes, con pocos recursos y

posibilidades, deben intentar incluir en su práctica educativa. Se proponen videos, talleres y salidas pedagógicas en colegios donde no hay televisores, ni fotocopiadoras y mucho menos rutas de transporte escolar.

Pero el problema de la relación entre las políticas públicas y la enseñanza de las ciencias sociales escolares no se limitan a la falta de recursos, los docentes y estudiantes encuentran en su práctica educativa otros problemas que dificultan en mayor medida su formación integral como ciudadanos críticos y propositivos.

Uno de los más importantes se relaciona con el gran cumulo de saberes, competencias y habilidades que se deben desarrollar desde las ciencias sociales comparado con el poco tiempo que le es otorgado, en la gran mayoría de colegios públicos y privados. En 3 o 4 horas semanales los estudiantes deben aprender sobre los temas propuestos por el MEN para su grado de escolaridad (temas referentes a tres asignaturas específicas: historia, geografía y democracia), sumado a las temáticas propias de los proyectos del área como afrocolombianidad, gobierno escolar, competencias ciudadanas, y desde este año, la catedra para la paz.

En este sentido vale la pena cuestionarse sobre el impacto de estas políticas en la escuela, ¿Qué tanto de los estándares y propuestas se efectúan adecuadamente en el escenario escolar? En cuanto al puente que debe unir las políticas educativas con el trabajo en el aula ¿En cuáles lugares se rompe? ¿En qué partes no existe? ¿Qué se puede hacer para construirlo o remediarlo?

Es en este complejo escenario de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela es donde se pretende, desde el MEN, comenzar a formar a las nuevas generaciones de colombianos para la paz. Siendo esta una tarea ardua y difícil, no sólo por lo que implica la formación de pensamientos y acciones de paz en los jóvenes, sino por la falta de apoyo que otorga el gobierno para este objetivo (no se otorga más diversidad de espacios escolares, ni presupuesto, ni recursos, ni formación docente) pasando, claro está, por los diversos contextos de violencias, problemáticas y conflictos de niños, jóvenes, profesores, colegios y barrios que enmarcan este escenario.

Este gran interés por formar a los niños y jóvenes colombianos en temas de paz toma mayor fuerza en este momento de coyuntura nacional (los diálogos de paz entre el gobierno de Juan Manuel Santos y la guerrilla de las FARC-EP), ya que, en décadas pasadas si bien se buscaba la formación en competencias ciudadanas no existía un decreto nacional dirigido para tal fin, es así que surge la propuesta desde el gobierno nacional de implementar la Catedra para la Paz en todas las instituciones educativas del país como mecanismo mediante el cual se espera educar a la población en temas relacionados con la paz y la mediación de los conflictos. Entendiendo este marco surgen los siguientes cuestionamientos ¿Qué tipo de enseñanza para la paz pretende fomentar el gobierno? ¿Cómo se relaciona la paz de la Habana con la paz en la escuela?

Es por ello que se demanda de las ciencias sociales escolares una reflexión profunda y honesta sobre qué es la paz, qué tipo de paz se quiere enseñar, cómo relacionar la paz de la Habana con la paz en la escuela y cómo formar en los estudiantes habilidades para que ellos mismos puedan construir paz en sus contextos personales y locales. Y esta tarea no se le debe otorgar plenamente al gobierno representado en el MEN y en las secretarías de educación, por el contrario, esta es una tarea que debe aceptar todo docente, primero para evitar que se siga reproduciendo la ruptura entre políticas educativas y prácticas educativas, y segundo porque es desde su trabajo en el aula que se construye pensamiento de paz y prácticas de paz, es desde este escenario que se pueden contemplar los conflictos personales y locales a los cuales hay que atender para que la enseñanza de la paz no se torne un proyecto más en el ámbito académico, sino que permita construir paz con y desde los niños y jóvenes.

Ahora, si bien es cierto que la implementación de una nueva catedra plantea algunas dificultades que no se contemplan en la ley 1732 de 2014, ni en el decreto 1038 de 2015, como lo referente a una reestructuración del currículo, que implica la adaptación de este a la creación de una nueva asignatura como la catedra para la paz, en muchas instituciones escolares ya se adelantan experiencias en formación política y derechos humanos e incluso cátedras de paz.

De por sí, no es nada novedosa la propuesta del ejecutivo. Sin embargo, vista desde otro punto de vista –indirectamente- la reglamentación de la catedra para la paz se convierte en un reconocimiento pedagógico que legitima las acciones que se vienen llevando a cabo tanto por

docentes como por organizaciones sociales en torno a la formación política en derechos y la construcción de paz y su interrelación con escenarios escolares.

Con lo que el desafío es que la cátedra para la paz no se convierta en una asignatura más, sino que logre ser un lugar de encuentro de los diversos esfuerzos y experiencias pedagógicas en torno a la construcción de paz, así como un escenario de nuevos proyectos estudiantiles que le apuestan a transformar realidades a través de sus acciones y reflexiones políticas, por medio de diversas expresiones juveniles.

## **2.4 Fundamentación conceptual y pedagógica**

El desarrollo de esta propuesta se soporta desde la perspectiva pedagógica de la educación liberadora y problematizadora desarrollada por el maestro Paulo Freire a través de su vida y obra.

Al contrario de lo que algunos podrían pensar, Freire se pensó la educación en su totalidad, sus reflexiones no giraron únicamente en torno a la educación de adultos y mucho menos se limitó a pensar una educación restringida a los sectores marginados, la escuela como espacio de socialización también la concibió como espacio para la libertad.

Y es que el desconocimiento de la obra de Freire no es raro, resulta ser común, al igual que sucede con muchos autores tan conocidos que poco se sabe de ellos. Al parecer el propio Freire no era ajeno a esta situación como lo describe Torres R (2004)

Y es que, a menudo, como él mismo bien sabe y reclama, el Freire que ha circulado de boca en boca y de cita en cita por el mundo es un Freire simplificado, formulizado, unilateralizado, estereotipado a partir de un conjunto de nociones fijas —educación bancaria, alfabetización, educación de adultos, conscientización, diálogo, palabra generadora— y virtualmente suspendido en los años 60-70, junto con sus dos primeros libros: *La educación como práctica de la libertad* (1965) y *La Pedagogía del oprimido* (1969). Muchos admiradores y críticos, incluso dentro de la propia América Latina, desconocen su trayectoria durante los últimos 25 años (¡un cuarto de siglo!): su experiencia de trabajo en Europa y África; su reencuentro con el Brasil después del largo exilio; su gestión como secretario de Educación del Municipio de Sao Paulo entre 1989 y 1991; su prolífica obra, siempre inacabada,

traducida a múltiples idiomas y esparcida por todo el mundo; su continuo aprendizaje y su eterna disposición para dejarse sorprender por lo nuevo o lo no percibido con anterioridad. (p.7)

Sin embargo, aun cuando encontramos en la vida de Freire una amplia trayectoria pedagógica, en la educación formal sus aportes resultan relegados y/o desconocidos por muchos docentes o instituciones educativas; esto por varias razones, por un lado, porque se tiene mayor preferencia por la aplicación de modelos pedagógicos basados en enfoques psicológicos, ya sea porque cuentan mayor reconocimiento o porque las instituciones educativas así lo demandan.

Por otro lado, porque en el ámbito social la pedagogía de Freire ha resultado ser tabú para algunos sectores sociales conservadores e incluso para algunos maestros que asocian la pedagogía de Freire directa y únicamente con el “Discurso fundacional” o Paradigma Clásico de la Educación Popular que se consolidó en la década de los setenta, en la cual “lo popular se asimiló al desarrollo de la lucha de clases y lo educativo al desarrollo de la “conciencia de clase” (Torres A, 2007, p.37).

En ese sentido, la obra de Freire quedaba proscrita a los movimientos y organizaciones sociales de carácter popular que pensaban en la lucha de clases como la posibilidad del cambio social, lo cual para las mayorías políticas, posteriores al fin de socialismo real, se convirtió en discurso trasnochado y para otros en discurso subversivo y peligroso.

En lo que respecta a la escuela, la pedagogía de Freire desde una lectura parcial y restringida de la *Pedagogía del oprimido* fue vista como un rechazo a la educación en las escuelas, así como a los espacios educativos formales, lo que determinó ver en Freire

[...] el símbolo de la antiescuela (la crítica a la escuela confundida con su negación), el antimaestro (la crítica al sistema personificada como crítica al maestro) e incluso la anti enseñanza (la confusión entre autoritarismo y autoridad, entre manipulación y ejercicio de la directividad que supone toda relación pedagógica). (Torres R, 2004, pp. 11-12)

Y sin embargo, Freire dedica uno de sus libros a los maestros, entre otros, a entablar un diálogo con ellos a través de sus *Cartas a quien se atreve a enseñar*, mostrándoles que la

lucha por una escuela democrática es posible, que defender la profesionalización docente también es parte de su afirmación ontológica; que el miedo no los puede controlar, que se deben atrever a ser con los otros, a dialogar con ellos, a escucharlos, a amarlos, a luchar, hacer de su práctica un acto humanizador, por lo tanto liberador, el cual sólo es posible en comunión.

No obstante, aun cuando su obra empezaba a ser conocida y apropiada por maestros y estudiantes de distintas nacionalidades, siempre surgieron preguntas relacionadas con el cómo desarrollar una pedagogía liberadora en las escuelas, ya sean estas públicas o privadas. Puesto que su implementación no parece fácil, a primera vista resulta ser complicada, ya que exige del docente un posicionamiento ético-político frente a su formación como a la educación en general, posicionamiento que resulta ser desafiante, no solo ante la estructura educativa, sino también frente a otros docentes, frente a la cultura escolar misma, lo cual genera grandes niveles de angustia en el que el docente puede llegar a sentirse sólo, abandonado, incluso por sus estudiantes quienes suelen presentar lo que Freire denominó como *adherencia al opresor*<sup>18</sup> al igual que el *miedo a la libertad*<sup>19</sup>, implícito en cada uno de nosotros, lo que nos lleva a aceptar el estado de cosas, del cual se deriva cierta seguridad que resulta ser engañosa.

Lo anterior no es otra cosa que una de las múltiples preguntas dirigidas a Paulo Freire, por maestros que empezaban a conocer su obra y que querían aplicar sus principios, lo que llevaría a algunos a abandonar sus ideas liberadoras y a otros a profundizarlas, tal es el caso de Ira Shor, quien compartiría sus postulados y en coautoría con Freire deciden publicar un libro diálogo: *Miedo y osadía*, donde la reflexión y análisis pedagógico de centran en “la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora”.

Resulta ser de vital importancia dicha obra para la práctica docente transformadora y una respuesta a la pregunta formulada por el “cómo”, en donde se contempla no solamente las posibilidades de la educación liberadora en el espacio escolar sino también sus posibles

---

<sup>18</sup> Es la negación o la dificultad de abandonar prácticas bancarias o dominadoras a las cuales nos acostumbramos, lo que se expresa, por ejemplo, en el cambio de lenguaje opresor a uno liberador por parte del docente y que en primer momento puede resultar confuso para el educando.

<sup>19</sup> En *Pedagogía del oprimido*, Freire retoma dicho concepto de Erich Fromm, para señalar como oprimidos y opresores lo padecen. Los primeros, a través de la falsa seguridad que garantiza el no asumir riesgos ni involucrarse en procesos de transformación tanto de si como del mundo; los segundos, quienes se niegan a perder la libertad de oprimir, ya sea consciente o inconscientemente.

limitaciones, que se derivan sobre todo de una concepción ingenua de la liberación, entendida de forma unilateral, vertical, e incluso impositiva, como si se tratase de algo mecánico, no orgánico, aquella que lleva a pensar al docente que es suficiente con asumir una actitud más amena con el estudiante, como si se tratara únicamente de su liberación, olvidando que el proceso es mutuo, se da en comunión, lo que implica una mayor reflexión sobre sí mismo, convirtiéndose en sujeto de estudio de sí, para identificar aquello que hay de opresor en él, su grado de alienación, sus temores y limitaciones, así como sus potencialidades.

Suele ser común que el docente que quiere trabajar desde una pedagogía liberadora en principio fracase o termine por reforzar el paternalismo y con ello legitimando indirectamente el autoritarismo, lo cual niega la educación liberadora. Quizá en gran parte es lo que suceda a muchos docentes que quisieron aplicar la pedagogía liberadora en la escuela y no encontraron como hacerlo sin sacrificar sus empleos o desistiendo de los escenarios educativos formales, lo que los llevó a ver en la educación liberadora un imposible en la educación formal.

Resulta de gran importancia entonces un libro que se escribe a modo de diálogo, que aborda la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora en la escuela, lo que además reúne los aportes de dos grandes maestros que desde sus particulares contextos encuentran la forma de reflexionar en torno a un mismo problema en común como lo es la educación y su práctica liberadora, así como sus principales desafíos para aquellos docentes que se atreven a implementarla en su praxis educativa.

De este modo, encontramos en la obra Freire tanto a nivel específico de algunos de sus trabajos, como a nivel general de su obra, distintos elementos de análisis para la comprensión e implementación de una pedagogía liberadora en el aula que por su carácter problematizador y dialógico nos lleva a hacer del currículo no tanto un obstáculo en el aprendizaje sino un punto de partida de la educación liberadora puesto que en la pedagogía de Freire este cumple el papel de ayudar a develar la ideología dominante implícita en la educación bancaria, lo que es posible en la medida en que el docente empiece a problematizar sus elementos constitutivos junto con el educando en aras de construir las nuevas bases de la educación humanizadora, no alienante, no domesticadora (Freire P, 2014)

En ese sentido, en la obra de Freire se puede afirmar la existencia de un modo de aprendizaje solidario entre educador-educando que se constituye en método enseñanza, llegando incluso a

superar los modelos pedagógicos tradicionales, método que se soporta en una concepción humanista de la educación, que hace del acto educativo un acto concientizador. Para ello Freire propone una serie de elementos, como puntos de partida, que permitirán al educador hacer de la educación un acto liberador y de su práctica un proceso de aprendizaje basado en la solidaridad entre educador y educando, y desde los cuales esta propuesta fundamenta su sentido pedagógico, los cuales se definirán a continuación.

## **2.5 Ruta Metodológica para la educación liberadora**

### **2.5.1 Partir del contexto y decodificar la realidad**

La educación como práctica para la libertad se soporta en una concepción del hombre como ser de la búsqueda y de la posibilidad, que se sustenta en aquello que Freire denominó como *vocación ontológica de ser más*, vocación que tiene que ver con la capacidad de los hombres de ser sujetos de la pregunta y de la búsqueda en su vocación de humanizarse (Freire P, 2012).

En la relación educador-educando lograr este reconocimiento es percibirnos como seres inacabados, inconclusos, históricos que en el proceso de búsqueda van leyendo el mundo y a través de esa lectura van dando sentido a sus acciones y las de los otros con la posibilidad de recrear el mundo a través de su propia palabra.

En ese sentido, Freire propone como punto de partida de la educación el contexto de los educandos. Se trata de que el educador involucrando el contexto del estudiante, guíe a éste, a través de la formulación de preguntas generadoras que permitan ir decodificando su realidad junto con la de los otros educandos, como medio para ir desarrollando una conciencia crítica de su realidad.

Para Freire la realidad de los educandos se encuentra codificada, para su decodificación es necesaria su objetivación, la cual se logra a través de la composición de preguntas que resultan generadoras, estas preguntas se componen de palabras que son usadas comúnmente por los educandos en su medio cultural, ligadas a alguna situación problema que involucre el ejercicio del pensamiento.

Una forma de involucrar a los estudiantes en el estudio de la historia o de la realidad es a través de la creación de lo que Freire denomina preguntas generadoras, estas son preguntas que están compuestas por elementos característicos de la realidad de los sujetos que se pueden insertar dentro de la reflexión de un problema mayor o dentro de una realidad macro.

A partir de esta inclusión e interrelación de la realidad y los problemas de los estudiantes con contextos macro, los jóvenes pueden empezar a cuestionar el mundo y comprender que son parte de un todo y empezar a indagar por las conexiones que se dan entre su realidad y la totalidad de la realidad de la cual hacen parte. En este sentido Freire P (2012) considera que,

Distanciándose de su mundo vivido, problematizándolo, “descodificándolo” críticamente, en el mismo movimiento de la conciencia, el hombre se redescubre como sujeto instaurador de ese mundo de su experiencia. Al testimoniar objetivamente su historia, incluso la conciencia ingenua acaba por despertar críticamente, para identificarse como personaje que se ignoraba, siendo llamada a asumir su papel. (p. 11)

### **2.5.2 El Diálogo como relación gnoseológica**

La educación como práctica para la libertad se fundamenta en el diálogo, entendido este como aquel que “fenomenaliza e historiza la esencial intersubjetividad humana” (Freire P, 2012, p. 21). Además, el diálogo como proceso intersubjetivo se desarrolla en relación horizontal entre los sujetos, no puede ser imposición o arbitrariedad ni del educando ni del educador.

De allí la importancia de no imponer el diálogo sino generarlo ya que el sujeto es sólo conciencia de sí y conciencia de mundo a través del diálogo, la única forma para que el sujeto logre decir “yo” es que logre también decir “tú”; la forma de reconocerse a sí mismo es reconocer primero a los otros y en ese proceso reconocerse con ellos.

Es en este momento de diálogo y de reconocimiento del otro, que el sujeto puede ser conciencia de sí y conciencia de mundo y solo en este proceso logra el aprendizaje y el conocimiento de la realidad, puesto que, en palabras de Freire, “nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los seres se educan en comunión mediatizados por el mundo” (Freire P, 2012, p.

61) lo que implica una comunicación dada a través del diálogo, y al diálogo como experiencia de la conciencia que intenciona al mundo.

De igual forma, el diálogo es praxis, acción que supera al verbalismo, “no hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo.” (Freire P, 2012, p. 82). Y la palabra verdadera es aquella que se construye con el otro, que surge entre dos sujetos que se piensan el mundo y lo reflexionan a través del diálogo.

De ahí la importancia de que las relaciones educador-educando se desarrollen en torno al diálogo, el cual contempla la necesidad del reconocimiento de las lecturas de mundo que puedan tener tanto educador como educando. Mas explícitamente se puede afirmar que en el aula es importante reconocer la necesidad de confrontar tanto las lecturas de mundo de los estudiantes como las del docente con el fin de entrar en diálogo que permita objetivizar aquellas características particulares de las “situaciones límites” de los sujetos inmersos en el diálogo y conectarlas con las situaciones límites totalizantes de un contexto más amplio.

Por otro lado, solo a través del diálogo se logra superar la educación bancaria puesto que uno de las características que la identifican es la negación constante del diálogo entre educador y educando, negación que se hace explícita en todo el currículo y que va condicionando las relaciones entre los sujetos reforzando su extrañamiento mutuo a partir de la distancia que crea entre uno y otro, al asignar a cada uno un rol que los define como ese “otro” que no soy “yo”.

## **2.6 Propuesta Pedagógica**

Tal como se ha presentado, la propuesta pedagógica se desarrolla desde la perspectiva de la educación liberadora, lo que involucra varios elementos formativos con el fin de fortalecer la educación como proceso integral, y que reconoce en el sujeto a un ser complejo atravesado tanto por su historia como por su experiencia. En ese sentido, son cuatro los componentes pedagógicos que se desarrollan dentro del aula y que involucran en su diseño estas dos perspectivas.

### **2.6.1 Fase 1: Ontológico vivencial (la lectura del mundo)**

En esta primera fase se propone, reflexionar en torno a algunos elementos relacionados con lo que se ha denominado dentro de la filosofía: “la pregunta por el ser”. Sin embargo, no se trata de sumergir al estudiante en la reflexión puramente metafísica del ser; de lo que se trata es de situar y relacionar problemas políticos, sociales, económicos y culturales del país que se expresan dentro del ámbito de la experiencia de vida de los estudiantes; lo que implica tomar como punto de partida el contexto mismo de los estudiantes, partir de su “lectura del mundo” y de la relación de esta con la configuración de su subjetividad.

Se trata de plantear preguntas relacionando los recuerdos y las experiencias de los estudiantes, para reflexionar a partir de su “lectura del mundo” sobre la manera como ellos se han constituido a sí mismos y su relación dialéctica con el medio que los rodea, con el fin de ir historizando la experiencia individual y colectiva de los educandos, algo así como historizar lo ontológico (Foucault M, 1988)

### **2.6.2 Fase 2: Histórico espacial (la lectura de la palabra)**

Esta segunda fase corresponde a adentrarnos en lo que Freire ha denominado como la “lectura de la palabra”, para lo cual se desarrollan lecturas y análisis sobre la realidad histórica colombiana desde la forma como se ha ido narrando el conflicto, enfocando la mirada en la comprensión de la historia desde la perspectiva genealógica, propuesta por Foucault, lo que implica ir ontologizando el presente, preguntarnos por las condiciones de posibilidad que fueron, que están siendo y pudieron ser.

### **2.6.3 Fase 3: Ético político (lectura de otras lecturas)**

Cuando el educando confronta su lectura de mundo, con la lectura de la palabra, no se dicotomiza su saber del otro saber (el saber sistemático) sino que se logra una síntesis de los contrarios (Freire, 2004). Lo que implica una relectura de su lectura anterior de mundo y así volver a leer el mundo y la palabra y con ello ir creando y recreando de forma crítica su realidad.

Ahora, para que los jóvenes vayan más allá de la lectura de su realidad inmediata y se inserten en una lectura más profunda de la historia, es necesario que a partir del conocimiento

y lectura de mundo se lancen a reflexionar y analizar contextos más amplios con situaciones políticas igual o más complejas a las de su espacio inmediato.

Es por ello que, en esta tercera fase, se presentan las zonas de reserva campesina como iniciativa de paz, para acercar a los estudiantes a la reflexión y comprensión de otras lecturas de mundo y palabra que, al igual que las de ellos, convergen en un contexto de conflicto, violencias y resistencias de las cuales ellos pueden aprender y crear lazos de solidaridad través de su práctica política.

#### **2.6.4 Fase 4: Participación (aprendo a decir mi propia palabra)**

En esta cuarta fase se espera que en la medida en que los estudiantes van tomando conciencia de su contexto, de su mundo y de su lugar en él, a través de su lectura, de la lectura de “otros”, y de la lectura de la palabra, se genere en ellos la capacidad y la necesidad de afirmar su propia palabra, así como asumir una posición crítica y creadora frente a su contexto, y en esa medida ir descubriendo la capacidad que poseen para transformar su mundo y su realidad y así ir encontrando en la construcción de la paz un camino de realización.

#### **2.6.5 Planeación y desarrollo de la propuesta pedagógica**

En concordancia con la propuesta pedagógica, se crean unos cuadros de registro para la sistematización de la experiencia. Cada cuadro contiene de forma particular la fase en la que se encuentra la práctica pedagógica, como el componente bajo el cual se desarrolla. De igual forma, se reseñan algunas conclusiones referentes al desarrollo específico de cada sesión. Lo anterior con el fin de describir el modo como se iba desarrollando el proceso educativo a la vez que se permitía la recolección de datos cualitativos sobre los estudiantes.

En ese sentido, los cuadros cumplen una doble función, la primera, permitir el registro de algunos resultados y análisis parciales a modo de sistematización; la segunda, servir de guía para el desarrollo de cada sesión al señalar el componente pedagógico con respetos a la fase que le corresponde.

FASES		COMPONENTES				
<p><b>1 Exploratoria</b></p> <p><b>Ontológico vivencial (la lectura del mundo):</b> en esta primera fase se busca explorar, junto con los estudiantes, aquellos elementos constitutivos de la cultura y la cultura escolar que van condicionando el comportamiento de los sujetos, impidiendo su reconocimiento político y su capacidad de acción. El punto de partida será un estudio sobre el contexto de los estudiantes a través del desarrollo de biografías escolares.</p>						
<b>SEMANA 1 Fecha: septiembre 24 de 2015</b>						
Qué se hizo	Tiempo utilizado	Para qué se hizo	Resultados	Dificultades	Recursos	Observaciones
<p>1. Contextualización de la propuesta pedagógica en la coyuntura actual de los diálogos de paz.</p>	60 minutos	<p>Para mostrar a los estudiantes las relaciones que hay entre la escuela y el ejercicio de la política en el ámbito de lo público, así como su impacto en la vida personal y colectiva.</p>	<p>Se despertó cierto interés por la propuesta pedagógica, sobre todo por el hecho de sentirse involucrados. También surgieron expectativas por las actividades que se fueran a desarrollar en el aula y el papel que ellos pudieran tener.</p>	<p>El nivel académico es muy bajo, lo que dificultaba el nivel de comprensión de la presentación lo que implicaba a la vez tener que explicar casi todas las palabras o conceptos que se usaban, así como una contextualización constante de cada tema, lo que generaba que en algunas ocasiones se perdiera el hilo de la conversación descentralizando el tema a exponer.</p>	<p>*Tablero *Marcador *PC TV</p>	<p>A pesar del interés que pudieran presentar los estudiantes por la propuesta pedagógica, no se atrevían a preguntar por aquello que no entendían salvo uno o dos estudiantes que lo hacían de forma desafiante: “y eso para qué sirve?” y a usted quién le dijo eso” etc.</p>

2. Ronda de preguntas	30 minutos	Se esperaba conocer la opinión de los estudiantes sobre lo propuesto	Se recogieron algunas de sus inquietudes de forma escrita.	. El desinterés por la participación oral dificultaba el dialogo, así como poder conocer sus expectativas e inquietudes	*Tablero *Marcador *PC TV	La primera impresión señala que los estudiantes presentan dificultad en la participación oral.
3. Se solicitó a los estudiantes expresar de forma escrita sus habilidades y necesidades formativas.	30 minutos	Pensándose en la idea de liderar proyectos desde los estudiantes, que se relacionen con la consolidación de una cultura de paz dentro de la escuela, era necesario conocer tanto sus habilidades como sus necesidades, lo que permite de igual forma ir caracterizando la población.	Se identificaron necesidades de tipo recreativo en la población, relacionadas con el arte, la cultura y el deporte. De igual forma surgieron otro tipo de necesidades formativas en otros saberes, como en otras áreas que no contempla el currículo en general, pero que fortalecerían el proceso de aprendizaje, por ejemplo, saberes específicos relacionados con el área de la medicina, la comunicación: actoral, escrita y oral: graffiti, música, otros idiomas.	<b>En lo académico:</b> se observan dificultades en la escritura y poco interés en la lectura. <b>En lo comunicativo:</b> muestran problemas para comunicarse frente a sus compañeros, la mayoría no habla por temor a burlas. Por el momento la participación es muy baja, no responden a las preguntas que se les realiza <b>En lo social:</b> poco se conocen entre sí, prima la ley del más fuerte, responden más fácilmente a los gritos.	*Tablero *Marcador	

SEMANA 2 Fecha: septiembre 30 y octubre 1 de 2015						
Qué se hizo	Tiempo utilizado	Para que se hizo	Resultados	Dificultades	Recursos	Observaciones
<p><b>Actividad:</b> el confesionario</p>	90 minutos	<p>Para que los estudiantes se motivaran a dialogar en medio de sus diferencias, pudiendo exponer sus puntos de vista sin temor a ser objeto de burla.</p>	<p>Se logró que los estudiantes participaran de forma oral y escrita, exponiendo sus acuerdos y desacuerdos de forma respetuosa y analítica proponiendo diferentes salidas a los conflictos o problemáticas que iban emergiendo de cada uno de los mensajes leídos.</p> <p>Se logró identificar una serie de problemáticas tanto a nivel institucional como a nivel de las relaciones sociales entre los estudiantes los profesores y el personal en general de la institución.</p>	<p>Los estudiantes tienden a dispersarse con facilidad, una forma en la que se logra tener mayor atención es a través del uso de material audiovisual, sin embargo, no siempre se pudo contar con la sala de audiovisuales.</p> <p>La institución no cuenta con cierta unidad institucional a la hora de implementar actividades estas surgen en muchas ocasiones sin previo aviso a los docentes lo cual rompe con los procesos educativos</p>	<p>*Tablero *Marcador *Papeles *Lápices</p>	<p>En ocasiones responden mejor al lenguaje autoritario por el hecho de estar acostumbrados a que se les discipline, esto ya lo señalaba Freire en alguna ocasión, refiriéndose a como los oprimidos, que llevan la mayor parte de su tiempo habituados a un lenguaje autoritario, se les dificulta en principio entender lo que se les quiere transmitir a través de un lenguaje liberador, lo que además puede llevar al docente a sentir cierta frustración, sin embargo es una situación que se va superando con el tiempo en la medida en que se van habituando poco a poco a un nuevo lenguaje, lo cual demanda paciencia y seguridad por parte del docente en su labor de enseñanza, así como mucho amor y esperanza en el otro.</p>

**SEMANA 3 Fecha: octubre 14 y 15 de 2015**

Qué se hizo	Tiempo utilizado	Para qué se hizo	Resultados	Dificultades	Recursos	Observaciones
<p><b>Taller:</b> escritura creativa</p> <p>Lectura cuento de Andrés Caicedo <i>Maternidad</i></p>	90 minutos	<p>La primera sesión correspondió a la realización de un taller de escritura creativa, como introducción a la construcción de las biografías escolares, el objetivo del taller era que los estudiantes conocieran formas literarias en las que se relata y entremezcla realidad y experiencia personal, lo cual les serviría de inspiración y autoconocimiento del relato como producción autobiográfica ligada a marcos sociales compartidos.</p> <p>En la segunda sesión se desarrollaron las biografías escolares, las cuales tenían como objeto servir de instrumento de objetivación de la realidad para así poderla analizar y comprender a través de sus recuerdos y experiencias y de cómo estos iban configurando</p>	<p>La obra de Caicedo sirvió como instrumento provocador para el desarrollo de las biografías escolares, para los estudiantes la experiencia escolar y personal parecía no tener valor, o por lo menos sentían que no tenía importancia para nadie, si bien los cuentos de Caicedo corresponden a otro contexto y a otras intenciones, para los estudiantes era muy significativo que en su se tocara temas relaciones con experiencias de jóvenes en su ciudad con sus amigos, con la vida etc.</p> <p>Las biografías escolares permitieron tener una acercamiento a la cotidianidad de los estudiantes en el ámbito de lo personal a la vez que se daba una relación con el ámbito de lo colectivo y con ello el de lo público, así se dio la existencia de un reconocimiento del lugar del sujeto como ese <i>ser ahí</i>, situado espacial y temporalmente, arrojado hacia sus posibles, en ese sentido se logró que los estudiantes reconocieran el carácter históricos de su propia experiencia y de las relaciones</p>	<p>En la cultura escolar está muy insertado y legitimado el autoritarismo por parte de la comunidad académica en general lo cual en la mayor parte de las ocasiones pareciera ser el único lenguaje mediante el cual se puede acercar a los estudiantes, lograr su atención para que trabajen o desarrollen las actividades propuestas por el docente.</p> <p>Hubo dificultades en la lectura de las biografías por la ortografía así como la escritura que no era legible.</p> <p>En un principio se dio mucha resistencia por parte de algunos estudiantes para</p>	<p>*Tablero *Marcador *Cuento *Papeles *Lápices</p>	<p>Abordar el estudio de biografías escolares permitió acercarse a lo Freire denomina como lectura de mundo y comprender que aun en medio de las dificultades comunicativas que puedan tener los sujetos estos logran leer su realidad comunicarla y decodificarla, así mismo se dio un acercamiento a la cultura escolar, se descubrió junto con los estudiantes la existencia de una serie de prácticas y valores que tienden a ser reproducidos por los sujetos lo cual condiciona el comportamiento e impide en muchos casos realizar análisis de la realidad sumergiendo al sujeto en la desesperanza al sentir que no cuenta con los elementos necesarios para comprender su realidad y transformarla y que en ese sentido se opta por tomar lo que hay, lo que el medio ofrece, lo cual sería una de las causas de la reproducción de la violencia que se presenta como único medio y lenguaje para vivir dentro de la institución y su normatividad</p>

		<p>su subjetividad y comportamiento de la experiencia que cada uno hubiera tenido y de cómo cada experiencia se convierte también en experiencia colectiva porque se daba en un tiempo y un lugar dentro de un marco de relaciones sociales que les resultaba común: la escuela el barrio.</p>	<p>intersubjetiva que se desarrollan al interior de sus institución y de sus contexto.</p>	<p>compartir sus experiencias.</p>		
--	--	--	--	------------------------------------	--	--

FASES		COMPONENTES				
2	Fundamentación	<p><b>Histórico espacial (la lectura de la palabra):</b> en esta fase se desarrollaran elementos teóricos y de análisis que permitirán al estudiante interpretar y comprender las problemáticas sociales que han ido identificando en su contexto inmediato para poder situarlas en un contexto más amplio y reconocer su relación con la política y lo público. Los temas a tratar giran en torno al problema del conflicto armado en la historia de Colombia y de cómo esto ha ido configurando no solo la política publica nacional sino la vida personal y colectiva.</p>				
<b>SEMANA 4 Fecha: 21 y 22 de octubre de 2015</b>						
Qué se hizo	Tiempo utilizado	Para que se hizo	Resultados	Dificultades	Recursos	Observaciones
Proyección del documental <i>Retratos de familia</i>	60 minutos	La proyección del documental servirá como introducción al desarrollo y abordaje de la 2 y 3 fase de la propuesta pedagógica con el fin de que los estudiantes se acerquen al análisis de una experiencia relacionada con el conflicto armado a través de los relatos de las familias de los jóvenes asesinados, lo cual corresponde a una forma de ir ontologizando el conflicto, humanizándolo, para señalar que en él participan y se ven involucrados seres humanos, lo cual nos pone en una situación de posibilidad y plantea preguntas por lo que fue, por lo que está siendo y por lo que pudo ser.	<p>Se sensibilizo a los estudiantes en torno a lo que implica defender los derechos humanos en contextos de violencia en los que el estado viola constantemente los derechos humanos ya sea de forma directa o por omisión.</p> <p>Para los estudiantes el conflicto armado era algo que solamente se daba entre guerrilleros y militares en el campo, con la proyección del documental se logró dar a comprender como el conflicto armado llega a otros escenarios como las ciudades con dinámicas distintas que no siempre corresponde al enfrentamiento armado en donde los derechos humanos de la población se ve afectados.</p>	<p>Al comienzo del documental hubo dificultades para que los estudiantes permanecieran concentrados, se dispersaban mucho.</p>	<p>*Tablero *Marcador *Cuento *Papeles *Lápices</p>	

<p><b>Taller</b> de derechos humanos, derecho internacional humanitario y cultura de paz</p>		<p>En rechazo a la violencia estatal, la cultura de paz, entendida también como cultura de los derechos humanos, toma vital importancia en contextos escolares en los que se quiere que los estudiantes se formen políticamente como jóvenes constructores de paz desde sus territorios y contextos, para ello resulta fundamental que comprendan la importancia que adquiere la defensa de los derechos humanos como primer paso en la consolidación de una cultura de paz, a través de la promoción de una serie de valores y prácticas enfocadas en defender y respetar los derechos humanos.</p>	<p>Se logró que los estudiantes comprendieran la diferencia entre derechos humanos y derecho internacional humanitario.</p> <p>También, que solo el estado es quien viola los derechos humanos, por ser el ente institucional que cuenta con los mecanismos para su garantía, porque entre la relación ciudadano-estado los derechos humanos surgen para protegerlos de los poderes del estado.</p> <p>En ese sentido, se comprendió la diferencia entre garantía y defensa de los derechos humanos, la primera corresponde al estado y la segunda a la sociedad. De ahí que se entendiera y reconociera la importancia de las instituciones sociales que emergen de la sociedad civil para su defensa y la importancia de la formación y organización política en torno al respeto como a la reivindicación de los derechos humanos.</p>	<p>El nivel académico de los estudiantes es muy bajo, lo que dificulta la explicación de los temas que se quiere abordar con ellos, muchas de las cosas que se veían en los videos además de lo que se explica tocaba recontextualizarlo y volverlo a explicarlo todo</p>	<p>*Tablero *Marcador *PC *TV *Papeles *Lápices *Video Historia de los derechos humanos</p>	<p>Para los estudiantes los derechos humanos resultan ser algo abstracto, porque para ellos en la sociedad nada se respeta y terminan asociando en muchas ocasiones los DDHH a una imposición por parte del estado, algo así como un formalismo jurídico para que todo esté en orden y no medidas de reconocimiento de su condición humana.</p> <p>En el imaginario de los estudiantes los derechos humanos no servían para nada porque nada cambiaba, por lo tanto poco les importaban.</p>
<p>Proyección video <i>Historia de los derechos humanos</i></p>	<p>60 minutos</p>					

SEMANA 5 Fecha: octubre 28 de 2015

Qué se hizo	Tiempo utilizado	Para qué se hizo	Resultados	Dificultades	Recursos	Observaciones
<p>Actividad: creando al enemigo</p> <p>Lectura del poema de Sam Keem</p> <p>Análisis y conclusiones</p>	60 minutos	<p>En el tablero se escribieron frases alegóricas a los imaginarios más comunes en torno a la imagen prejuiciosa que se tiene de los estudiantes, de su barrio, de su institución, cada frase se relacionaba con un párrafo o característica del poema escrito por Sam Keem, "Para crear un enemigo", posteriormente se pidió a los estudiantes que imaginaran que alguien entraba al aula y repetía esas frases en contra de ellos y se les preguntó qué responderían al respecto, cada estudiante pasaba al tablero y en frente de cada frase escribía su respuesta, las respuestas fueron igual o peor de negativas a las que estaban escritas, posteriormente se leyó el poema y se mostró lo fácil que era crear un enemigo cuando se lograba despojarlo de su humanidad y que después de ello cualquiera podría "matar sin culpa y masacrar sin vergüenza". Con ello se buscaba demostrar que ninguno de nosotros estaba exento de cometer un crimen contra otro ser, solo bastaba con deshumanizar a una persona, deformarla, y hacerla parte de nuestros temores para</p>	<p>Los estudiantes lograron comprender como directa o indirectamente se legitima la guerra en contra del otro, solo bastaba con asociar la imagen de un ser humano a todos nuestro temores para deshumanizarlo y matarlo, e incluso someterlo a tratos crueles y degradantes, se comprendió entonces como había sido posible que en Colombia las masacres, los asesinatos, las desapariciones y las ejecuciones sucedieran sin que en muchos casos pareciera importar a la sociedad, se partía de la idea de que si algo le pasaba a alguien era porque algo había hecho, sin embargo, con el desarrollo de la actividad se logró notar como aun cuando no habíamos vivido la guerra de forma directa todos sabíamos de alguna manera como justificarla e incluso legitimarla, sin conocer sus causas ni a quienes hacían parte de ella, lo que llevo cuestionar el papel de los medios en la construcción de la imagen del enemigo, no solo en lo referente al conflicto armado sino también en caso de delincuencia</p>		<p>*Tablero *Marcador *PC *TV *Papeles *Lápices *Poema</p>	<p>. Producto de las inquietudes de los estudiantes se hace necesario abordar el tema de las dictaduras en América Latina para comprender en otros contextos como la población civil se había convertido en el enemigo y como ello había llevado a los crímenes de estado y a su legitimación y cuales habían sido las respuestas de la sociedad y del mundo frente a estas situaciones</p>

		<p>exterminarla, lo anterior hacia parte del modo en el que se justificaba la guerra y se hacía culto a la muerte como algo necesario y benéfico para todos, mas sin embargo cualquiera podría ser parte de dicha deshumanización, de ahí la importancia de deconstruir la imagen del enemigo, de humanizarlo, y con ello humanizar la guerra lo cual se convertiría en una posibilidad de detenerla.</p>	<p>común como sucedía en muchos casos con ellos mismos a quienes se le relacionaba con la delincuencia y de ahí que la policía y el ejercito los persiguiera y la sociedad lo legitimaba aun cuando no los conocían.</p> <p>Por otro lado, se recordó lo sucedido con los jóvenes de Soacha y se comprendió la intencionalidad del documental como estrategia de sensibilización y humanización de jóvenes que habían sido señalados como delincuentes como una forma de legitimar sus muertes, de ahí se llevo a la conclusión de la importancia que resulta ir cambiando los imaginarios que pesaban sobre ellos, su barrio, su institución y la necesidad de ir consolidando una cultura de paz entendida como cultura de los derechos humanos.</p>		
--	--	---	--	--	--

**SEMANA 5 Fecha octubre 29 de 2015**

Qué se hizo	Tiempo utilizado	Para qué se hizo	Resultados	Dificultades	Recursos	Observaciones
<p>Proyección documental: <i>Escuadrones de la muerte: la escuela francesa</i></p>	90 minutos	<p>Se quería mostrar a los estudiantes como la doctrina de seguridad nacional tenía un sustento ideológico y militar que se soportaba en la experiencia de guerra de los paracaídas franceses, asesores de grandes dictadores latinoamericanos, quienes se sentían orgullosos de sus tácticas de tortura en contra de la población, asumiéndolas con orgullo hasta sus últimos días de vida porque creían en la teoría del enemigo interno, para ellos nunca murió un civil, solo enemigos de la sociedad.</p> <p>También se buscaba que los estudiantes comprendieran como los conflictos internos se desarrollan dentro de un contexto mucho más amplio y unos intereses que trascienden el ámbito nacional.</p> <p>Por otro lado, se dio relación entre lo sucedido con los jóvenes de Soacha y la actividad relacionada con la creación del enemigo</p>	<p>Empiezan a surgir las preguntas por el accionar de la sociedad, se preguntaban los estudiantes ¿cómo era posible que nadie hiciera nada? Se aprendieron dos cosas: la primera, que es la población civil y sus organizaciones sociales las que cuentan con la capacidad de enfrentar la violencia estatal a través de la organización colectiva, pero a la vez por lo mismo es objeto de guerra, la segunda, que no toda la población civil se organiza en defensa de los derechos humanos, que en muchos casos legitiman la guerra, porque sufren de la manipulación política y mediática que les hace pensar que no es con ellos, que solo es una parte pequeña de la población, aun cuando los ataques son sistemáticos y generalizados.</p>	<p>Es difícil que los estudiantes mantengan concentrados por largos periodos de tiempo lo que equivale para ellos más de media hora, sin embargo, se considera que los estudiantes deben aprender a lograr concentrarse por más tiempo, no todo se puede convertir en lúdica o en actividades como sucedía en algunos casos con docentes que ante la falta de concentración de los estudiantes implementaban cualquier tipo de actividades tal de mantenerlos “entrettenidos” de lo cual resultaba poca profundidad académica, si bien las clases no pueden ser puramente magistrales tampoco pueden derivar en actividades para entretener.</p>	<p>*Tablero *Marcador *PC *TV *Papeles *Lápices *Video Escuadrones de la muerte</p>	<p>. Sin embargo, aun cuando se logra reconocer con argumentos la existencia de los crímenes de estado y la complicidad política y social, algunos estudiantes tenían muy arraigado el pensamiento de que si te pasa algo es porque te lo buscaste y que lo mejor era no estar metido en política.</p>



FASES		COMPONENTES				
3	<b>Profundización</b>	<p><b>Ético político (lectura de otras lecturas):</b> la concepción sobre el Diálogo en la obra de Paulo Freire será transversal a toda la propuesta. Por ello en esta tercera fase, para que los jóvenes vayan más allá de la lectura de su realidad inmediata y se inserten en una lectura más profunda de la historia, es necesario que se lancen a reflexionar y analizar contextos más amplios con situaciones políticas igual o más complejas a las de su espacio inmediato. Se trabajara con ellos alternativas al conflicto armado que ha surgido desde la sociedad civil y que se han sido reconocidas a nivel a nacional e internacional como <i>iniciativas de construcción de paz</i>.</p>				
<b>SEMANA 6 Fecha: noviembre 4 de 2015</b>						
Qué se hizo	Tiempo utilizado	Para qué se hizo	Resultados	Dificultades	Recursos	Observaciones
<p>Proyección documental: <i>Estela</i></p> <p>Proyección documental: San José de Apartado: La comunidad de paz / serie Refugiados en su propio suelo - Cap XIV</p> <p><b>Taller:</b> defensa y garantía de los derechos humanos</p>	90 minutos	<p>Del documental se quiso resaltar algunos elementos de análisis sobre la situación que se vivió en la Argentina y de cómo mucho de lo que sucedió se hubiera evitado si la sociedad hubiera sido más consciente de lo que pasaba, si no se hubiera autocensurado así misma, lo que se traducía en una negación a aceptar lo que estaba pasando, como incluso le sucedió a Estela, aun siendo víctima del régimen, aun cuando todos los días habían desaparecidos, detenidos, torturados, cadáveres arrojados en la calle se negó por un tiempo a aceptar la realidad hasta no verse sumergida en ella.</p> <p>Se trataba también de cuestionar la participación de sectores de la sociedad como la iglesia en las</p>	<p>Se comprendió la importancia de actuar y concientizar frente a los casos de violación de derechos humanos además de constiatarse la importancia que tiene su garantía y defensa como mecanismo para evitar que sean vulnerados.</p> <p>Se comprendió el accionar de las organizaciones sociales que defienden los derechos humanos, se despertó cierta empatía por la labor de la comunidad de paz de san José de apartado reconociéndose el coraje y potencial de los sectores de base para enfrentarse a la violencia como medio por el cual se construye paz con justicia social a través de una real</p>	<p>Los estudiantes no trabajan por fuera de clase, no es posible poner trabajos que complementen su aprendizaje, lo cual dificulta su participación porque es a la vez una forma de excluirse del proceso.</p> <p>Los estudiantes no gustan de trabajar en grupo, se encierran distanciados por sus diferencias étnicas y culturales</p>	<p>*Tablero *Marcador *PC *TV *Papeles *Lápices *Video San José de Apartado *Video Estela</p>	.

		<p>desapariciones y detenciones bajo la idea de que lo que sucedía en la argentina hacia parte de un mal menor para recuperar la sociedad del comunismo.</p> <p>Se quería resaltar la labor, la valentía y el éxito de madres y abuelas que tuvieron el coraje de enfrentarse al régimen, lo que se convertía en un ejemplo de cómo se defienden los derechos humanos.</p> <p>La idea de tomar el caso argentino y chileno tenía como intención mostrar cómo ha operado el miedo y la violencia como mecanismo para controlar y disciplinar a la población, lo cual sucede de igual forma en Colombia ante lo cual las organizaciones de derechos humanos y la población civil ha tenido que organizarse en torno a la defensa de sus derechos.</p> <p>En un segundo momento se presentó un capítulo de la serie <i>refugiados</i> que narra la experiencia de la Comunidad de Paz de San José de Apartadó frente a la violencia del conflicto armado y los crímenes de estado para ir introducción</p>	<p>consolidación de cultura de paz en el territorio.</p>			
--	--	---	--	--	--	--



SEMANA 6 Fecha: noviembre 5 de 2015						
Qué se hizo	Tiempo utilizado	Para que se hizo	Resultados	Dificultades	Recursos	Observaciones
Exposición formal sobre la categoría de construcción de paz y su desarrollo en el contexto colombiano		Se parte de la preguntas ¿Qué es construcción de paz? ¿Cómo se construye paz en Colombia? Se inicia presentando como antecedente las ideas peacebuilding, derivadas de la teoría del posconflicto liderado por la ONU, en donde la consolidación de la paz hace referencia a todas aquellas estrategias que se puedan crear posterior a la negociación de un conflicto para que cree, fomento y mantenga la paz; lo cual incluye aspectos como la inversión social, la creación de centros de memoria, la educación para la paz, el manejo de la verdad, etc. En segunda medida, se relaciona estos postulados de peacebuilding con el contexto colombiano, invitando a reflexionar sobre las principales características que adquiere en nuestro país: 1) las implicaciones de la construcción de paz en medio de un conflicto armado activo, 2) las acciones de la población en pro de la paz aun en medio de la guerra, 3) por lo	Los estudiantes comienzan a identificar rasgos de la resolución de conflictos en contextos tanto de conflicto activo como de postconflicto. La comparación entre construcción de paz en escenarios de postconflicto de conflicto activo permite a los estudiantes comprender las grandes dificultades del contexto colombiano para las organizaciones sociales. Se logra generar notorio interés por organizaciones y comunidades colombianas que se lanzan a pensar y construir propuestas de paz desde sus contextos específicos a pesar de tener como adversidad la violencia, el descuido estatal y el desinterés de gran parte de la población colombiana	Si bien se ha logrado que los estudiantes participen más en clase, se presentan grandes dificultades en los jóvenes en el momento de explicar o argumentar sus ideas, tal vez por factores de miedo o inexperiencia para crear oraciones y argumentos frente a un grupo de personas.	*Tablero *Marcador *PC *TV *Papeles *Lápices	
Dialogo grupal sobre la importancia de las tres características de la construcción de paz en Colombia	60 minutos					

		<p>general la peacebuilding son medidas de carácter gubernamental, pero en Colombia son medidas que surgen desde la sociedad civil y diferentes organizaciones incluida la estatal.</p> <p>Estas tres características toman al contexto colombiano como muy particular en todo el mundo, ya que en el se construye paz en medio de la guerra. Reivindicando cambios sociales y generando transformaciones sociales, como es el caso de las iniciativas de paz entendidas como propuestas para el fortalecimiento de la democracia y la defensa de los DDHH y el desarrollo del país.</p>				
--	--	--	--	--	--	--

**SEMANA 7 Fecha: noviembre 11 de 2015**

<b>Qué se hizo</b>	<b>Tiempo utilizado</b>	<b>Para que se hizo</b>	<b>Resultados</b>	<b>Dificultades</b>	<b>Recursos</b>	<b>Observaciones</b>
<p>Exposición formal sobre la categoría de construcción de paz y su desarrollo en el contexto colombiano</p> <p>Trabajo cartográfico sobre la relación acciones violentas y acciones de construcción de paz</p> <p>Reflexión escrita y dialogo sobre la importancia y el significado del movimiento por la paz en Colombia</p>	<p>90 minutos</p>	<p>Como experiencia emblemática de carácter nacional en construcción de paz, se encuentra el movimiento por la paz en Colombia, siendo una evidencia de la capacidad que tiene la sociedad civil de producir cambios en todos los ámbitos de la vida, a pesar de la cantidad y diversidad de adversidades a las que se puedan enfrentar.</p> <p>Otro rasgo importante del movimiento por la paz es que éste no solo expresaba el sentimiento de algunos pocos colombianos, al contrario, representaba el deseo y el trabajo de todo un país entorno a la necesidad de que el conflicto acabe. El movimiento por la paz demostraba que hay muchas personas, colectivos y organizaciones que buscan la paz, no importa su cultura, ubicación geográfica, clase social e incluso su ideología o religión.</p>	<p>Se logra la identificación y reflexión referente a algunas las acciones colectivas de la sociedad civil en pro de la paz en el marco del movimiento por la paz.</p> <p>Los estudiantes identifican conflictos y acciones colectivas de paz de sus regiones de origen, las cuales, en la mayoría de los casos, eran desconocidas para ellos, a pesar de abarcar sus propios territorios.</p> <p>Se logra cada vez una mayor participación de los estudiantes, el interés por expresar sus opiniones, debatir las de sus compañeros y encontrar puntos en común es cada vez mayor.</p>	<p>Los estudiantes no tienen ideas básicas en cuanto a orientación, cartografía y análisis espacial. Muchos de ellos no logran ubicar a Bogotá en el mapa y mucho menos a sus departamentos o zonas de origen</p>	<p>*Tablero *Marcador *PC *TV *Papeles *Lápices</p>	<p>La falta de materiales escolares como lápices, colores, hojas calcantes es notoria, mas sin embargo los mismos niños dentro del aula de clase se consigán por iniciativa propia sus materiales.</p>



SEMANA 7-8 Fecha: noviembre 12 y 18 de 2015						
Qué se hizo	Tiempo utilizado	Para qué se hizo	Resultados	Dificultades	Recursos	Observaciones
Presentación general de las iniciativas de paz		Se aborda la relación entre zonas rojas e iniciativas de paz, reflexionando sobre los niveles de adversidad que sufren las comunidades para llegar al punto de querer enfrentar sus problemáticas y comenzar a construir soluciones de paz al conflicto.	Se logra la identificación y reflexión referente a algunas iniciativas de paz en el país, con el fin de	La mayoría de los estudiantes tenían dificultad para relacionar al campesinado con su dimensión política, se manejaba una concepción del campesino como ser muy trabajado pero iletrado y sumiso.	*Tablero *Marcador *PC *TV *Papeles *Lápices *Imágenes	Se observa en varios de los estudiantes una visión despectiva hacia el campesinado, a pesar que muchos de ellos vienen de las áreas rurales del país e incluso tienen familia campesina.
Descripción con imágenes y graficas de algunos Ejemplos de iniciativas de paz en Colombia	150 minutos	Se torna de vital importancia abordar el conocimiento del contexto inmediato para fortalecer la dimensión política de los sujetos y así generar reflexiones sobre su situación de vida en comunidad y las alternativas de transformación social que se pueden generar desde sí mismos y desde las colectividades.	Los estudiantes identifican conflictos e iniciativas de paz de sus regiones de origen, las cuales, en la mayoría de los casos, eran desconocidas para ellos, a pesar de abarcar sus propios territorios.	También se le dificultó un poco a algunos estudiantes comprender que las problemáticas y transformaciones generadas en el campo tienen incidencia en todo el país y por ende también en las ciudades.		
Presentación sobre las Zonas de Reserva Campesina (ZRC)		La identificación de campos de acción de las iniciativas de paz son muy importantes porque a partir de estos es que las comunidades han abordado sus conflictos y han construido transformaciones entorno a la paz.				

		<p>Se trabaja en torno a las palabras de ANZORC “La paz que anhelamos, y en la que reclamamos participación, es la paz con justicia social, la de la distribución equitativa de la riqueza, la del reconocimiento político, y la vida digna para todos.” con el fin de comprender que la paz no es el fin de un conflicto sino toda una situación de participación, vida digna y justa y reconocimiento político. Por ende es tan importante para el país las iniciativas de paz, porque ellas van dirigidas hacia cambios estructurales en el país, cambios que nos convocan a todos los habitantes de Colombia.</p> <p>Resulta vital dar trabajar y reflexionar a partir de las iniciativas de sectores de base como el campesinado, con sus propuestas reales en la construcción de paz en Colombia, que trascienden el ámbito de lo local para insertarse dentro de las necesidades del país.</p>			
--	--	---	--	--	--

## **CAPÍTULO 3. REFLEXIONES EN TORNO AL LUGAR DEL DOCENTE**

### **3.1 Presentación**

Si bien en un inicio se establecieron una serie de objetivos investigativos que buscaban el análisis específico de la formación política de los estudiantes a partir de la enseñanza de las iniciativas de paz en Colombia y del estudio de las Zonas de Reserva Campesina en el país, este proyecto de investigación desde un principio se encontraba en lo que podía denominarse como una “paradoja pedagógica”, puesto que la estructuración de la práctica educativa se pensaba desde la pedagogía liberadora, a la vez que se diseñaba e implementaba desde un enfoque tradicional de la investigación, en la que en última instancia, se daba consciente o inconscientemente mayor relevancia a la obtención de resultados.

En esta experiencia se quiso proceder conforme a lo planeado inicialmente, alcanzar una serie de metas trazadas en el objetivo general y en los objetivos específicos correspondientes a delimitar el devenir de la investigación. De esta manera, los objetivos específicos buscaban en primer lugar desarrollar el problema social a través del estudio de las iniciativas de paz en Colombia, como otra forma de narrar el conflicto desde el accionar de actores no armados, para posteriormente proponer la inclusión en los estudios sobre iniciativas de paz a la experiencia de las Zonas de Reserva Campesina como una iniciativa agraria de paz (capítulo I).

En segundo lugar, se diseñó una propuesta pedagógica que tenía por objeto trabajar con estudiantes de grado octavo el problema social desarrollado en el primer capítulo, convirtiéndolo de esta forma en un insumo para el fortalecimiento de la formación política de los estudiantes como jóvenes constructores de paz (capítulo II).

En este sentido, y siguiendo con el rumbo marcado por la investigación, el siguiente paso era la implementación de la práctica y el registro de los resultados obtenidos en cada una de las sesiones planeadas, a través de formatos de registro que se encuentran al final del capítulo II, para posteriormente proceder a su sistematización en el capítulo III.

Sin embargo, a medida que se desarrollaba la práctica pedagógica, el ejercicio de enseñanza-aprendizaje durante las sesiones se tornaba algo mecánico a pesar de desarrollar diferentes

actividades, de contar con estudiantes muy diversos regionalmente, de reflexionar día a día el proceso pedagógico, de poner en discusión la situación con compañeros de semestre, docentes del colegio, de la universidad, etcétera. La práctica seguía colindando en una relación mecánica estudiante -aprendizaje- enseñanza- docente.

Además, antes de iniciar el proceso educativo con los estudiantes, previamente se tenía conocimiento de que una de las posibilidades al momento de desarrollar la práctica pedagógica, estaría relacionada con la predisposición que mostraban comúnmente los estudiantes de no querer desarrollar las actividades que solicitaban los docentes, empero sucedió lo contrario, respondieron a todas las actividades y cuando surgía algún tipo de oposición, por fuerte que esta fuera, resultaba pasajera, lo cual en un principio parecía un síntoma positivo en el desarrollo de la práctica. Sin embargo, lo que se evidenciaba era cuan acostumbrados están los estudiantes a responder a las actividades con tal de salir del paso y procurando no entrar en contradicción con el docente. En ese sentido, la práctica parecía fracasar.

No obstante, se continuó con lo programado y se siguieron llenando los formatos de registro esperando encontrar alguna particularidad que mostrara que había avances positivos, así fueran pocos; lo que terminó atrapándome, en principio, en una búsqueda vertiginosa por querer entregar resultados.

Pero por otro lado, paralelamente a los formatos de registro, ocurrían una serie de situaciones dentro de la práctica que estimulaban la reflexión pedagógica en un sentido mucho más amplio y profundo, pero que no encontraban cabida dentro del registro de actividades, quedando a merced de un tipo de escritura mucho más libre que transcendía incluso el diario de campo.

Bajo esta dinámica, aparecieron múltiples páginas que se escribían en primera persona relatando muchas de las situaciones ocurridas en los bordes de la práctica concreta, relacionadas más que todo con circunstancias cotidianas inmersas en la dinámica escolar, y que buscaban una interpretación que fuera más allá de los muros de la escuela, introduciéndose así en la reflexión pedagógica que emergía de la educación liberadora.

Noté, que empezaba a surgir un cambio en lo que respecta al problema planteado y sus objetivos; entonces, termine enfocando mi atención de forma más reflexiva en aquellas realidades que hacen parte de la cotidianidad del docente pero que no se tienden a tomar como objeto de estudio y enseñanza, como por ejemplo, lo relativo a su experiencia personal, como sus miedos y sus angustias dentro del contexto escolar, su estado de alienación, su miedo a la libertad; todas éstas como ladrillos que van formando implicaciones directas en el desarrollo de su práctica pedagógica y que exigen ser comunicadas a través del testimonio.

Con lo anterior surgía un nuevo problema que, a mayor profundidad, no solo resultaba metodológico sino epistemológico: cómo, desde la voz del docente, se puede narrar la experiencia escolar, para hacer de ella objeto de conocimiento y enseñanza, sin desplazar o descentralizar al sujeto por el método o la técnica que se utilice en la sistematización de su experiencia, todo con el propósito de reflexionar y transformar la práctica docente y a la vez, construir conocimiento científico<sup>20</sup>.

Sucedió que la narración en primera persona resultaba fundamental para el proceso de sistematización debido a que muchas de las situaciones que se crean en el escenario escolar y que trascienden el currículo necesitan ser comunicadas más allá de lo superficial y representativo, para insertarse en una descripción densa e introspectiva de la propia práctica docente, permitiendo no solo conocer y develar los niveles cognitivos y afectivos de sus estudiantes en lo referente a sus condiciones de vida o su grado de alienación, sino también reconocer los propios, los de los maestros, como elementos constituyentes de la cotidianidad y práctica pedagógica que demandan ser considerados como objeto de estudio con el fin de generar transformaciones reales en las relaciones escolares.

Así fueron surgiendo una serie de preguntas en torno a varios de los elementos teóricos, metodológicos y analíticos propuestos por Paulo Freire a través de su obra. De esta forma, la reflexión por la cotidianidad y la experiencia del docente poco a poco fueron copando los

---

<sup>20</sup> La tendencia del pensamiento colonial y occidental restringido trataba de hacernos pensar que lo científico pertenecía estrictamente a la ciencias exactas o positivas, queriendo así, hacerse al monopolio sobre la producción del conocimiento; sin embargo, con Fals Borda aprendimos que la producción de conocimiento “científico” transcendía las academias y emergía igualmente de la necesidad de responder a necesidades colectivas de comunidades específicas, no solo de las elites, que se lanzaban a pensar y reflexionar en la búsqueda de soluciones contextuales. En ese sentido, referirse a la construcción de conocimiento científico remite al esfuerzo de reflexión y análisis de problemas concretos, haciendo uso de variadas herramientas ya sean teóricas o metodológicas, cuantitativas o cualitativas, para llegar a la comprensión de un fenómeno que movilice acciones transformadoras.

espacios de la sistematización, ya no para presentar resultados obtenidos de la práctica sino para hacer un mayor énfasis de la reflexión pedagógica a un nivel narrativo más personal, con el fin de trascender a un nivel interpretativo más profundo en el que el docente-investigador se asume ya no como sujeto *de* la práctica, sino *en* la práctica, inmerso en ésta, apropiándose de ella y convirtiendo su experiencia en objeto de conocimiento y enseñanza.

Opté entonces, por realizar un ejercicio de sistematización narrando la experiencia de la práctica a través de las tensiones, preguntas, deseos y contradicciones que surgían de variadas situaciones que, por tiempo y espacio, no pudieron ser desarrolladas en su totalidad; más sin embargo, me permitían descubrir una forma de abordar la realidad escolar y lograr su transformación a través de la consideración de tres elementos en la investigación docente: la autobiografía, la etnografía y la crítica social implícita en la educación liberadora, dando como resultado un modo de sistematizar que podría denominarse *auto-etnografía crítica escolar*, esto es la consideración de la práctica docente desde la experiencia individual, articulada al estudio de la cultura escolar desde un enfoque de la pedagogía liberadora.

Teniendo en cuenta lo anterior, y respondiendo a los nuevos desafíos planteados por la experiencia educativa, tanto a un nivel metodológico como reflexivo, este tercer capítulo se desarrolla de la siguiente manera: en primer lugar, se buscará realizar una breve presentación de lo que podría denominarse como *auto-etnografía crítica escolar*; en segundo lugar, nos introduciremos en la narración de la experiencia educativa desde la voz del docente que se atreve a enseñar desde una pedagogía liberadora; en tercer lugar, se abordará el papel de la crítica en la educación liberadora frente a la educación tradicional; y por último se presentaran una serie de conclusiones generales dentro del marco de lo que significó tomar como punto de partida en la práctica docente la educación liberadora.

### **3.2 La auto-etnografía crítica escolar**

Sé que lo que aquí escribo podría resultar no ser muy innovador pero si interesante, y podría servir como guía para el desarrollo de investigaciones más profundas sobre la realidad escolar que desborden el nivel institucional de la investigación educativa, esto es, que trascienda los muros de la escuela y se inserten en la crítica a la sociedad.

Al momento de querer buscar una forma de sistematizar que permitiera comunicarme de una manera más abierta y libre con el posible lector, pensé que la mejor forma sería a modo de diálogo ¿qué mejor que éste para comunicar? Mi primera inspiración fue Paulo Freire, cuando uno lee sus libros es como si él se sentara en frente de uno y empezara a hablar, no solo a decir, él pregunta, confronta y desafía. Cuando leí *Miedo y Osadía* me pareció espectacular, tuve la posibilidad de acercarme a un *libro diálogo*, como lo habían denominado sus autores, para justamente dialogar con dos grandes maestros: Paulo Freire e Ira Shor. Comprendí que ese era el estilo de escritura que me gustaba, el que construye diálogo, a diferencia de otros tipos de escrituras que en vez de diálogo parecen, en ocasiones, sentencias e imposiciones.

Sin embargo, no sabía cómo lograr algo similar, ellos tenían una amplia trayectoria académica, sus diálogos se consideran serios, yo solo tuve una pequeña experiencia y muchas expectativas. Supuse que quizá pudiera encontrar una metodología que medianamente me permitiera desarrollar un ejercicio similar, en el cual se sustentara un modo riguroso de investigar, así como el reconstruir el lugar de experiencia individual del docente en el escenario escolar. Así, en medio de la búsqueda, me encontré con una vertiente de la investigación cualitativa que parece reunir algunas de las características que espero me orienten en el desarrollo de mi sistematización: la autoetnografía.

Debo señalar que poco conozco de dicho método investigativo, sin embargo por lo que presenta Blanco (2012) parece reunir características de lo que conviene a esta sistematización: [...] la autoetnografía amplía su concepción para dar cabida tanto a los relatos personales y/o autobiográficos como a las experiencias del etnógrafo como investigador —ya sea de manera separada o combinada— situados en un contexto social y cultural. (p.55)

Lo anterior, aplicado al estudio de la dinámica escolar, no solo permite, sino invita, al docente a considerar su experiencia individual como vital en el proceso investigativo de fenómenos y problemas escolares, no solo por su doble rol, investigador-investigado, sino además por su pertenencia directa al contexto sociocultural investigado: el escenario escolar.

En ese sentido, a mi modo de ver, la autoetnografía podría llegar a trascender la etnografía escolar, puesto que la etnografía, aun cuando el investigador logra hacer una descripción

densa de lo observado, siempre lo hace tomando distancia o interpretando la realidad observada, con la autoetnografía el sujeto investigador está inmerso en el problema, a la vez que puede tomar distancia del fenómeno y volver a él sin perderse.

Ahora, ¿por qué una autoetnografía crítica escolar? En términos generales la crítica es implícita a la investigación, pero no toda crítica transforma, o por lo menos delimita sus alcances con respecto al enfoque o paradigma seleccionado. Considero que para el caso concreto de la educación, por su eminente carácter político, la crítica es desafiada a ir más allá de la institución educativa, así, la crítica a la educación es a la vez la crítica a la sociedad en general.

Lo que supone además, que un problema pedagógico va más allá de su análisis inmediato, sabemos que los problemas cognitivos tanto en estudiantes como docentes no se reducen a las capacidades de ambos sujetos para aprender o enseñar, éste se inserta en una lógica mucho más amplia y profunda que, vista desde cierta perspectiva crítica, podría llevarnos a cuestionar la forma cómo se distribuye el capital cultural en la sociedad.

Con lo anterior, empieza a notarse que la crítica en la educación, necesariamente nos lleva a la transformación por su carácter eminentemente político, por eso “la educación liberadora no es un manual de habilidad técnica; es sobre todo, por eso, una perspectiva crítica sobre la escuela y la sociedad, la enseñanza dirigida hacia la transformación social” (Freire. & Ira, 2014, p.33).

En suma, hablar de una autoetnografía crítica escolar, estaría relacionado con el desafío de vincular una metodología de la investigativa cualitativa, dentro de lo que se ha considerado el paradigma socio crítico, desde el enfoque de la pedagogía liberadora como herramienta de transformación de realidades por parte del docente que se atreve a enseñar.

### **3.3 La experiencia de quien se atreve a enseñar**

#### **3.3.1 Primeras sensaciones**

##### **3.3.1.1 Miedo**

Considero que soy una persona fuerte, muy segura de sí misma. Si me preguntan cuál sería mi actitud frente a X situación diría que es desafiante, o por lo menos siempre trato de que

sea así. Por otro lado, no soy impulsivo, pienso y planifico mis ideas y acciones, a la vez que soy muy reflexivo. En términos generales diría que soy muy seguro de mí y de lo que hago, lo cual considero que es una gran ventaja para enfrentar cualquier situación.

Sin embargo, los primeros días de la práctica los sentí como si fueran mi primer día de clases, como cuando uno era pequeño y sentía mucho miedo por estar en un lugar extraño, sin saber qué era lo que iba a pasar, ni cuándo terminaría.

A la llegada al colegio, lo primero que sentí fue ansiedad, mucha ansiedad, al punto que empecé a cuestionarme el porqué de dicha sensación, e incluso me reclamaba por sentirme así, empecé a pensar y me dije: “quizá es normal”, incluso asocié dicha sensación de forma inmediata a otra sensación positiva: “es la emoción”, puesto que ya había tenido otras experiencias similares en espacios escolares y laborales, iguales o incluso más complejos, como había sido el trabajo con habitantes de calle, en condiciones en las que uno podía esperar agresiones físicas y verbales en cualquier momento sin poder hacer otra cosa que no sea soportar o dejar el empleo; así que no se trataba del contexto, ni de la población lo que producía mi ansiedad y miedo, era otra cosa y debía saber qué era; aproveché el tiempo que tenía antes de empezar la práctica pedagógica para reflexionar e identificar aquello que me hacía sentir así, necesitaba saber qué era lo particular de esta experiencia que no tenían las otras.

Lo primero que hice fue compartir mi sensación con mi pareja, quien era mi contacto y vínculo con la institución, además, ella me conoce más que cualquier otra persona, por lo tanto sería objetiva y sabría que lo que siento no era miedo de principiante. Entonces le conté como me sentía, hizo una pequeña sonrisa y me dijo que estuviera tranquilo, lo hacía como si ya hubiera pasado por eso o aún le siguiera pasando.

Empezamos a hablar y recordamos su primer día de clase, de cómo nos preparamos para afrontar lo desconocido, de cómo la universidad no preparaba para ello, de que lo único que teníamos que hacer era esperar a ver qué pasaba e ir aprendiendo en la marcha, recuerdo que yo le decía que tenía que ser muy fuerte y tener mucho temple y relajarse un poco, que tenía que dar una buena impresión, que yo había aprendido en lo que llevaba de mi experiencia de vida que a cualquier lugar que uno llegara como “el nuevo” los demás los observaría y pondría a prueba, y que lo que vendría sería una serie de “ritos de iniciación” para ponerle a

uno el carácter a prueba y que lo mejor era demostrar que éramos espíritus fuertes y así se nos tratarían.

En ese instante, mientras recordábamos algunos momentos de su experiencia escolar, identifique la particularidad de mi experiencia: se había acordado con la institución educativa que mientras permaneciera allí sería presentado como profesor ante la comunidad académica, lo que si bien no implicaba asumir todas las responsabilidades del cargo si involucraba ejercer el rol de docente dentro de la institución. Lo que a la vez me causaba cierta emoción, ya que tendría la oportunidad de experimentar en primera persona lo que era la cotidianidad del docente.

Entonces supe lo que pasaba, en la medida en que relacionaba la experiencia de mi compañera y de otros compañeros docentes: teníamos la actitud pero no sabíamos cómo ser docentes, por lo menos no en términos prácticos, solo en términos teóricos, en donde todo parece estar estructurado, racionalizado, controlado, casi predecible, en donde el pensamiento parece ser amo y señor de la escritura y de la lectura: entiende como quiere y escribe como quiere, e incluso cuestiona lo elaborado conforme su propia interpretación, asignando el valor que mejor considere su pensamiento, acepta o rechaza las ideas, siempre seguro.

Empero, en la práctica todo es variable y en gran parte impredecible, aun cuando existen condicionamientos y mecanismos sociales de control que pueden ser instrumentalizados por el docente para contener ciertas situaciones, como lo son el disciplinamiento o el autoritarismo, sumándole que por su formación y educación cuenta con los conocimientos disciplinares necesarios, así como con las herramientas teóricas y metodológicas en términos didácticos y pedagógicos para ejercer su labor docente. No obstante, los contextos y sujetos a los que se enfrentan un docente no pueden ser previsibles, ni siquiera con un conocimiento previo del contexto y de la población, era lo que empezaba a comprender. El conocimiento que pueda tener un docente sobre su contexto escolar y los sujetos a los cuales va enseñar siempre será parcial.

Entonces lo que tenemos es una experiencia que siempre irá cambiando y renovando, lo único que lograremos controlar medianamente será nuestra actitud frente a X situación, porque el contexto y los sujetos siempre serán distintos e imprevisibles.

Lo anterior no es otra cosa que parte de lo que puede reflexionar previo a mi práctica como “docente” y que me permitía, por un lado, estar más tranquilo al comprender medianamente lo que me pasaba. Por otro lado, traía otra angustia: sabía cómo debía proceder, pero no sabía qué esperar, lo cual además podía bloquearme al momento de presentarme al curso y exponer lo que tenía preparado. No obstante, proseguí, según mi cronograma de actividades, me dirigí al aula junto con mi compañera para presentarme y presentar el trabajo y la dinámica que se tenía preparada para el curso 802.

En el camino al salón de clase seguía sintiéndome ansioso, lo que me hacía recordar a Freire en sus *Cartas a quien se atreve a enseñar*, específicamente a aquellas páginas en las que se refería al *miedo*, el cual resultaba inmovilizador si no se asumía y afrontaba, empero, nunca tuve un seminario sobre el miedo, ¿miedo a qué? Quizás a lo desconocido, a fracasar, a no poder llevar a cabo una tarea en la cual se le encomienda al docente la responsabilidad de afectar positivamente la subjetividad de los educandos conforme lo establece la educación, el estado, la sociedad, así como a su criterio profesional.

Más sin embargo, me propongo entonces llevar a cabo las recomendaciones del maestro Paulo Freire, empecé por reconocer mi miedo, no lo oculte, lo viví, trate de educarlo con el fin de que de dicha experiencia emergiera mi valentía. Lo que hice fue lanzarme a ver qué pasaba conmigo. En ese instante lo que sobrevino fue lo que uno no quiere que le suceda frente a 30 estudiantes: equivocarse, pronunciar mal alguna palabra, que le tiemblen las manos o la voz, más aun en un contexto en el que los estudiantes están pendientes de todo lo que uno dice y hace; ellos quieren descubrir quién es uno, su mirada es de intriga y sospecha, usualmente los subestimamos creyendo que no pueden leernos e identificar nuestras emociones, creyendo que podemos ocultarlas, generando en ellos un cierto desprecio hacia al docente que oculta sus emociones, quizá porque en el fondo, el espíritu que es libre rechaza lo inauténtico. Qué paso entonces, pues erré, me equivoqué un poco al principio y notaron cierto nerviosismo, al punto de decir lo que uno no quiere que pregunten “profe está nervioso”.

Ese es un momento en el que curiosamente uno se da cuenta que allí mismo se definirán muchas cosas en las relaciones dependiendo de cómo uno actúe, por un lado uno piensa “los perdí”, por el otro, “acá es cuando debo mostrar autoridad y reprender”. Sin embargo hay una

tercera opción, actuar con autenticidad, hacer de la situación un momento de aprendizaje, actuar con normalidad, ¿acaso es el docente la única persona que se puede llegar a poner nervioso por x o y motivo? No, eso lo saben los estudiantes, el problema es cuando uno los subestima y trata de actuar diferente y ocultar ante ellos la parte humana del docente, para mostrar en cambio una imagen autoritaria o del perfecto docente que no se equivoca, lo que en adelante definirá negativamente su actitud frente aquel docente que termina por fortalecer la imagen del adulto y la sociedad que repudian, esa que les miente todo el tiempo.

Qué sucedió, opte por reírme con ellos, acepté mi miedo, lo enfrenté, quizá les demostré que no tenía temor a fallar o que temer era algo humano, lo cual al parecer les generó confianza y me permitió proseguir con la presentación. Al finalizar comprendí que no se está preparado para muchas cosas aun cuando uno pueda contar con un ambiente seguro, como el que tenía en ese momento, porque estaba acompañado de la maestra que querían y respetaban, quien traía a su esposo a trabajar con ellos y que además podía reprenderlos.

Aun cuando todo lo tenía bien planificado y contaba con ventaja sobre el tema a tratar, ellos tenían preguntas que uno no se espera, como “profe no tiene nada más que hacer” o “si el gobierno quiere la paz porque nos echan la policía”, pienso que esa es la potencialidad del estudiante que en muchos casos el docente reprime: la capacidad de desafiar y de controvertir, potencialidades que por lo inesperadas terminan siendo mal enfocadas.

También comprobé que nunca se pierde el miedo; y quizá, contrario a lo que se suele pensar, no debe perderse, se aprende a controlar, se educa, como lo señala Freire. Aspecto que me llevó a aprovechar pequeños momentos que tenía para charlar con algunos docentes de la institución e indagarles acerca del miedo en la práctica docente, puesto que por sus edades los consideraba veteranos en el asunto, quería saber si lo sentían aun y de qué forma.

Por lo que me contaban había todo tipo de miedos, pero no todos surgían de la reflexión pedagógica, la mayoría se relacionaban con los “gajes del oficio”, como por ejemplo, que algún estudiante agrediera de forma grave a otro dentro de su clases mientras se dirigían a sala de profesores, puesto que aquello implicaba el correspondiente proceso disciplinar hacia el profesor por ser quien estaba a cargo del curso.

Pero hubo otro tipo de miedo que me llamó mucho la atención, fue el de una profesora que decía sentir miedo cada vez que reprendía a un estudiante, o le llamaba la atención por algún motivo, y que por ello, pudiera “tirársele la vida”, “me da miedo dañar un estudiante”, me decía. Yo le pregunte por qué, no entendía cómo podría uno dañar un estudiante. Ella me contó de un caso de una niña a quien ella le hacía seguimiento y hablaban constantemente, la niña le contaba cosas y ella le aconsejaba, sin embargo, aun cuando la niña mostraba muchos cambios en su actitud no presentaba trabajos y tenía varias fallas y según el procedimiento del colegio había que citar a los padres para saber qué pasaba con la niña, no era la primera vez que la profesora citaba acudientes, ya sabía cómo tratar con padres muy conflictivos, es más tenía su propio método que en principio era escuchar a los padres, luego destacar las cualidades del estudiante y con ello preparaba el terreno para una mejor comprensión de los problemas a tratar, siempre haciéndolo de forma conciliadora con el fin de ayudar a sus estudiantes y eso era lo que ella tenía pensado al momento de recibir al acudiente.

Al llegar el acudiente, resultó ser solo el papá, un señor alto y acuerpado, con una actitud agresiva e intimidante, al que parecía no importarle ser grosero delante de todos los profesores, puesto que lo que empezó a decir el papá, aun sin enterarse previamente del motivo de su citación, era que ya estaba cansado de su hija, que él no le iba a aguantar que fuera igual de “perra” que la mamá, que él optaría por entregar a la niña a bienestar familiar, que no le importarían las consecuencias.

Fue un momento de mucha tensión, el papá no entraba en razón, la profesora profundamente angustiada y muy dolida, puesto que lo que ella venía haciendo con la niña era ayudarle a fortalecer su autoestima y carácter, ella trataba de “devolverle la esperanza” a una niña que no creía en nada ni en nadie como resultado al trato que recibía en su hogar, y ahora la institución hacía lo mismo con ella, querían enviarla a bienestar familiar, lugar en el que ella ya había estado, donde se recibían abusos y había mucha drogadicción, según lo que ella le comentaba a su profe, a esto se suma la intervención de uno de los profesores presentes, que apoyaba que la niña fuera internada, debido a las múltiples oportunidades que se le habían dado a la estudiantes desde años anteriores.

Al final se logró resolver todo con la ayuda de otros profesores que se oponían a que se llevaran a la niña a un internado, argumentando que no era una solución, que la niña ya había establecido compromisos y los estaba cumpliendo y que se había citado al papá para

informarle no solo las faltas de la niña sino también su progreso. En este aspecto fue vital la intervención de gran parte de los profesores que conocían a la estudiante y estuvieron dispuestos a participar en una discusión que excedió bastante su horario laboral e incluso formularon una serie de acuerdos a los que ellos mismos se sometieron con el fin de darle seguridad al padre de familia para dejar a su hija en el colegio.

Son situaciones imprevisibles, que aún con los años de experiencia que pueda tener un docente lo desafían cada día; situaciones ante las cuales el miedo resurge para traer consigo valentía en la medida en que el docente haya aprendido a educar sus miedos, miedos que se renuevan a partir de uno de los elementos humanos más notorios: la posibilidad. Pero resulta también que un miedo puede traer consigo otro miedo, como el no querer involucrarse de nuevo, resulta menos riesgoso mantenerse al margen, tal vez por comodidad o porque las situaciones pueden ponerse en contra del docente al punto de hacerlo desistir de su profesión.

Si bien no todos los profesores se preparan para implementar una educación liberadora, muchos de ellos parecieran perseguirla, son aquellos docentes que uno encuentra todo el tiempo en constante desafío con toda la estructura educativa, la cual siempre tratará de ponerse en su contra queriendo recordarle al docente que sus funciones no van más allá del acto mecánico de hacer depósitos en los estudiantes, que el involucrarse con ellos, en sus vidas, no hace parte de sus funciones, que para eso existen las instituciones del Estado; que a lo mucho habrá que guiarlos como ovejas, pero nada más, que todo aquello que trate de involucrar al docente y al estudiante puede ser considerado peligroso.

Pero ¿por qué quise hablar del miedo? Simple, porque no se quiere hablar de él. Aun cuando resulta ser parte esencial del ser humano y por lo tanto del ser docente, en vez de enseñarnos a educarlo nos lo enseñan a esconder; ya que se supone y dice que el docente como adulto y figura de autoridad no puede sentir miedo, al punto que para algunos docentes hablar de sus miedos resulta ser tabú, consideran que el tener miedo es el resultado de su “fracaso” como profesionales y que por lo tanto éste aspecto no corresponde a la reflexión pedagógica ni al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un docente nunca se atreverá en su primer día de clase a decir frente a sus estudiantes que tiene miedo, porque lo considera una desventaja, lo ocultará, lo que desde un inicio es un acto fallido, el estudiante lo descubre y con ello empieza a experimentar su primer extrañamiento

frente al docente, así se establece la primer distancia, porque desde el inicio se establece que el docente y el estudiante son distintos, que el uno es niño y el otro adulto, que el uno sabe, el otro no, que son diferentes, que el uno representa la autoridad y el otro debe someterse.

Ese día que quizá lo sentí como el primero, me atreví a aceptar mi miedo, lo que me producía aún más miedo, por temor a quedar vulnerable frente a los estudiantes que además se suelen representar como hostiles, sin embargo, el resultado fue distinto, por un instante se acortó la distancia entre ellos y yo, mi estrategia fue tratar de tomarme de la mejor forma la situación y no solo asumir mi miedo, sino hablar de él, lo que considero fue sumamente importante, aunque fuera valiéndome del humor<sup>21</sup>, lo que me hacía comprender que el miedo no era solo una debilidad sino también un potencial problema pedagógico que valía la pena tratar, pienso que de no serlo así Freire no hubiera considerado hablar del miedo en sus libros. El miedo siempre está presente en la práctica docente, resultando abrumador, no solo por las implicaciones que acarrea en términos de sus demandas formales sino además por su carácter ético-político inmanente que exige del docente ayudar a fortalecer el rol transformador y liberador de la educación.

En fin, tuve el privilegio de experimentar la sensación de miedo de un docente en su primer día de clase, privilegio porque pude hacerlo sin ser docente de manera oficial, al fin al cabo si no me sentía a gusto me era más fácil desistir de mi responsabilidad, muy distintos a algunos compañeros, los cuales no podían desistir fácilmente de sus responsabilidades sin que ello les acarrearía muchos problemas, no solo laborales, sino también morales y sentimentales, quienes en algunos caso no lograron controlar el miedo, no pudieron educarlo, lo que los llevó incluso a desistir de su labor en instituciones de educación secundaria y con ello sentirse que habían fracasado.

### **3.3.1.2 La Frustración como desesperanza**

Pienso que este es uno de los sentimientos más comunes además del miedo en una práctica docente, sin embargo también dependerá de la experiencia individual de cada persona, pero en lo que pude constatar, tanto en mi práctica, como en la experiencia docente de compañeros

---

<sup>21</sup> No sé si como anécdota sirva, pero lo que hice en el momento en que me indagaban por qué me veían algo nervioso, fue decirles que era normal sentir miedo al ver tantos estudiantes en un espacio cerrado, que a los adultos también nos habían enseñado a tener miedo hacia los niños y los jóvenes, que si acaso nunca se había preguntado cómo se sentía un adulto al ver películas de terror como *El grito*, *El señor de las moscas* y sobre todo *Los niños de maíz*.

de universidad y compañeros graduados, es otro sentimiento al cual se enfrenta el docente en su práctica, tanto al inicio como durante su experiencia profesional, haciéndome considerar de suma importancia narrarlo a través de la experiencia pedagógica que me permitía el posicionarme desde la educación liberadora, lo que se constituye además como parte de mi reflexión pedagógica y didáctica.

En principio estaba preparado para soportar la frustración, o no permitirle embargarme, puesto que sabía, por lo que me contaban los profesores, que no iba a ser fácil, que habría resistencia por parte de los estudiantes, que tratarían de sabotear la clase, que me abordaría con preguntas incómodas y desafiantes como “y si no queremos hacer nada qué va a hacer”. Incluso que podría ser probable que a uno lo desafiaran verbal y físicamente, como le había sucedido a uno profesor al cual uno de sus estudiantes, luego de informarle que no pasaría su materia si no presentaba los trabajos faltantes, se abalanzó sobre él y lo empujó con la cabeza para decirle “entonces qué va a hacer”, lo cual además sucedió enfrente del rector y otros profesores, lo que demostraba que no le importaba si le llamaba la atención otro profesor e inclusive lo que ellos consideran la máxima autoridad del colegio: el rector.

No obstante, no me sentía amenazado, algo prevenido pero nada más. Incluso, ese tipo de reacciones me llenaba de cierta esperanza, puesto que me hacían pensar que lo que les faltaba a los estudiantes era aprender a enfocar ese coraje en situaciones productivas que los llevarían muy lejos de ser así.

Entonces me lanzo a iniciar mi práctica pedagógica. Al entrar al aula todo procede conforme se había planeado, se inicia la clase presentando las temáticas, con la prevención de que quizá los estudiantes saboteen la clase, o no los interese el tema, puesto que en la dinámica de la institución es lo habitual. Lo curioso es que todo procede normal, los estudiantes ponen atención, el tema parece interesarles, trabajan conforme las actividades lo exigen, al parecer todo sale bien, todo señalaba que no habría dificultades en el trabajo con el curso 802.

Sin embargo, los problemas empezaban a surgir en las sesiones posteriores. Lo habitual empezó a mostrarse, desde el inicio no querían dejar desarrollar las actividades, gritaban, corrían, saltaban, se pegaban, se tiraban las cosas, se salían del salón. Entonces se enfrenta uno al desafío de llamar la atención de los estudiantes sin acudir al autoritarismo, se espera poder entrar en diálogo, y crear un ambiente en el cual todos podamos expresar nuestra

palabra, pero no se lograba, era difícil captar su atención, parecían no comprender lo que se les decía.

En ese instante entra mi compañera y les recuerda cual debe ser su comportamiento frente al trabajo que se iba desarrollando y de las implicaciones académicas que tendría. Los ánimos parecen calmarse, no sin expresar su descontento por estar en clase, ellos no quieren estar en clase, al punto que proponen que se les deje salir a la cancha a jugar como una forma de beneficio mutuo, algo así como “profe no queremos clase y usted no nos aguanta, déjenos salir y problema resuelto”, lo que en algunos casos solía hacerse.

Al final accedieron a trabajar, pero qué sucede cuando trabajan sin presentar los resultados esperados, me refiero a lo sustancial del proceso de aprendizaje, personalmente, mi interés no es solamente que ejecuten las labores asignadas, uno espera que en el desarrollo de las clases se despierte cierta animosidad, se espera que el ambiente que genera el docente a partir de la preparación rigurosa de sus clases, así como su disposición al diálogo, en una metodología dialógica que parece “comprender”- *Educación liberadora*- se den resultados distintos a los de la educación tradicional.

Pero resulta que no es suficiente con tener una disposición para el diálogo, es necesario crear un ambiente para el diálogo. Ahora, ¿qué sucede cuando son los estudiantes los que demandan la aplicación de una educación tradicional? uno cree que la educación tradicional sólo funciona bajo la imposición y no bajo la aceptación de la misma, pero, lastimosamente, parece que en la escuela sucede lo contrario.

Esta situación, entre sus variadas consecuencias, dificulta en demasía entrar en diálogo. Los estudiantes se confunden ante un docente que no grita, que no sanciona, que no amenaza. Entre ellos exigen en algunas ocasiones que se les castigue si no se comportan, puede ser normal que le digan a uno “profe, si no se sienta sáquelo”, “profe le traigo el observador” y no necesariamente lo hacen los estudiantes más “disciplinados”, proviene también en el mayor de los casos de aquellos estudiantes considerados como los más “indisciplinados”.

En situaciones de este tipo, los ánimos de uno parecen bajar, uno ve que todo el tiempo los tratan mal, los disciplinan y reprenden de maneras en las que uno no está acuerdo y esperaría que a un trato distinto reaccionaran positivamente, demandando mayor respeto, siendo

tolerantes, que reconocieran e identificaran las situaciones de opresión antes las cuales uno espera ellos decidan no estar de acuerdo.

De ahí que, en algunos casos pareciera que toda la preparación y fundamentación recibida hubiera sido en vano, o que no existiera correspondencia alguna entre la teoría, la práctica y las aspiraciones profesionales del docente, puesto que el escenario resulta ser frustrante, porque en principio todo parece no querer cambiar, los sujetos parecen haberse adaptado a su situación de alienación y haberla convertido en modo de vida.

Entonces qué queda, ¿seguir conforme lo demanda la educación tradicional y reproducir el autoritarismo como mecanismo de control y aprendizaje? O persistir en una práctica dialógica que a nadie pareciera interesarle, ni afectarle, no solamente a los estudiantes, sino a toda la institución, puesto que los docentes también se resisten en parte a cambiar las prácticas autoritarias.

Quizá una de las dificultades mayores que se presentaron al principio de la práctica se relacionaba con la dificultad de entrar en diálogo con los estudiantes, puesto que ingenuamente supuse que basta con hablarles de forma directa y transparente sobre “su situación opresora” olvidando cuan acostumbrados al lenguaje opresor estamos, que comunicarse de otra forma que no fuera a través de dicho lenguaje, no solo constituiría una necesidad sino un desafío, esto pasa porque se está más adecuado al autoritarismo y a un tipo de educación tradicional y por ello, el hacer algo que se salga de sus marcos de interpretación puede resultar incomprensible.

Ahora, no se trata de reducir el lenguaje ni igualarlo al lenguaje opresor, el desafío está entonces en construir un lenguaje democrático en el aula, esto es un tipo de medio de comunicar que contemple el lenguaje de ambas partes como significativo, lleno de valor y sentido, fue en ese instante que comprendí la importancia real de partir de las lecturas de mundo no solo como medio por el cual el docente “conoce” al estudiante, sino además como elemento indispensable de confrontación con la lectura misma que el docente hace del estudiante.

Sin embargo, el acceso a dichas lecturas no resultaba fácil, eran estudiantes con autoestima muy baja. Si uno les pregunta por lo que ellos pensaban, o les pedía su opinión personal, se

sentían vulnerables, por alguna razón pensaban que el docente los pondría en ridículo, lo cual no era extraño, las relaciones entre docentes y estudiantes eran complejas, unos y otros habían perdido la confianza; el lenguaje que se manejaba era bastante rudo, no era del todo insólito que un docente tomara por el brazo a un estudiante para decirle que su actitud lo iba a llevar a ser un bueno para nada en el futuro, que por qué no le pedía a los papás que retiraran los papeles de la institución, que era un vago.

Suena exagerado pero no lo es, así sucedió con uno de los estudiantes más problemáticos de la institución mientras yo estaba presente, lo que no supe cómo explicar en el momento era cómo el profesor lograba aplicar el autoritarismo sobre alguien que rompía las reglas de la autoridad, ya que días antes ese mismo estudiante había tratado al mismo profesor de estúpido y fracasado, además de reírse y gritarle con todos sus amigos que él era un chiste; así cuando el profesor tomó por el brazo al estudiante yo pensé que este le respondería física y verbalmente, y me sorprendió al ver que el estudiante se quedaba quieto, esbozaba algunas palabras y dejaba pasar el momento.

Aquí lo que prosigue es la reflexión pedagógica, en torno a qué tan habituados estamos al autoritarismo lo que Freire P (1969), explica muy bien

La estructura de su pensamiento se encuentra condicionada por la contradicción vivida en la situación concreta, existencial en la que se forman. Su ideal es, realmente, ser hombres, pero para ellos, ser hombres, en la contradicción que siempre estuvieron y cuya superación no tienen clara, equivale a ser opresores (p.16)

Es lo que Freire llamaría *adherencia al opresor*, sin embargo, no es un síntoma único del educando, también lo padece el educador, el problema viene del paternalismo que se puede despertar en el docente y desencadenar en una falsa praxis en la que se piensa que el acto educativo liberador es unilateral, olvidando que es acto colectivo y de ahí el desafío: construir con el otro en vez de construir para el otro. Descubrí así que no se trata de transformar al “otro” sino de transformarse con el otro.

### **3.4. Enajenación y alienación**

En alguna ocasión me preguntaba junto con mi colega y compañera de la institución cómo llega un docente a perder la esperanza, por qué “ya no son críticos”, “cómo perdieron el

horizonte transformador” o si “alguna vez lo tuvieron” hacíamos referencia a aquellos profesores que parecían apáticos ante las realidades de los estudiantes, tanto de la institución en la que se desarrolla esta investigación como también en todas las diferentes instituciones educativas por las que ella y yo habíamos pasado a lo largo de nuestra vida. Hablábamos de nuestras experiencias en primaria, bachillerato e incluso en nuestros espacios de educación profesional, y para mi sorpresa, en cada una de ellas encontramos ese profesor que se muestra cansado, apático y que parece que su accionar se centra en esperar.

Lo primero que se nos vino a la cabeza fue que “se dejaron enajenar y con ello terminaron alienados”. Pero entonces nos preguntábamos cómo sucedió, ¿nos sucederá a nosotros? Esta serie de preguntas nos surgían a partir de la actitud “desinteresada” que a lo largo de nuestra vida habíamos percibido en algunos de nuestros propios docentes, actitud en la que incluso, ella, yo o cualquiera de nuestros compañeros podría caer, era un riesgo al que todos los que nos decidimos por el proyecto docente nos arriesgamos.

Reflexionamos que en los profes jóvenes también sucede, pero parece que por nuestra trayectoria que apenas inicia, o lleva poco tiempo, aun mantenemos la inocencia de la primera utopía, o etapa ingenua respecto al cambio, la llamábamos *primera* porque creíamos que la utopía se transformaría positivamente si uno la educa para así lograr trascender su ingenuidad.

También nos preguntábamos si alguna vez, esos profes habían sido cómo nosotros, que veíamos en todo posibilidades de cambio, y que quizá con el tiempo ellos habían perdido la esperanza, de igual forma nos preguntábamos si se pierde totalmente. Decidí entonces indagar a mi colega<sup>22</sup> más cercana y le pedí que me escribiera en una hoja la posible relación que ella encuentra entre su labor docente y la frustración, cómo las definía y las relacionaba, le pedí que me contara algo que saliera de su voz de la manera más natural posible. Esperaba saber si su experiencia le era alienante o enajenante.

No demoró en escribir lo que pensaba y sentía, dejándome ver una faceta de lo que un docente vive o sufre y que anexo a continuación

---

<sup>22</sup> Ella actualmente es docente de planta del Ramón de Zubiría IED, egresada de la universidad Pedagógica de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en de Ciencias Sociales y candidata a magister en estudios sociales de la misma universidad.

*Si me pidieran describir la labor docente en una sola frase, diría que es un salto de fe que inicia con cada timbre para el cambio de clase. Es un salto a lo desconocido, a lo inesperado, al mundo de las posibilidades, un salto que bien puede terminar en una sonrisa o en llanto.*

*Si no recuerdo mal, en la universidad nunca tocamos el tema del dolor emocional de ser maestro, siempre hablamos de unidades didácticas, de cómo enseñar el neoliberalismo en la escuela, de cómo formar políticamente a los estudiantes, e incluso de lo bien o mal que podrían funcionar en la práctica los textos de pedagogía leídos en el pregrado. Inconscientemente nos creamos una especie de capa protectora que nos apartaba de la calidad de sujetos existenciales en relación con otros sujetos existenciales, como si el ser proclamado profesores nos limpiara de las emociones humanas que emanan de nuestra calidad de seres sociales.*

*El problema surge ese primer día de clase, cuando te das cuenta que nunca preparaste la voz para hablar frente a 40 adolescentes durante una o dos horas, surge cuando no sabes cómo reaccionar frente a 30 estudiantes que te ignoran de todas las formas posibles; surge cuando te das cuenta que de 20 palabras que dices para explicar un fenómeno social 10 son ininteligibles para tus estudiantes. Entonces, procedes a alzar lo último que te queda de voz, a inventar chistes para llamar la atención y a sacar todo un arsenal de sinónimos para que el niño del celular, las niñas del maquillaje, el niño que está comiendo, los dos jóvenes que juegan “triqui” y la niña que le escribe una carta a su novio, comprendan un poco las causas del conflicto armado en Colombia y puedan hacer el taller que les tienes preparado.*

*Después de esas primeras dos horas de clase, sales cansado, con sed, preguntándote si lo hiciste bien o mal y con ganas de sentarte y hablar con un adulto para sacar todo lo que tienes en la mente. Y allí, tan solo unos momentos después de haber dado ese primer salto de fe, te das cuenta que volvió a sonar el timbre y la misma situación se repite, con diferentes sujetos, en diferentes salones, con diferentes temas, pero siempre contigo como el factor de continuidad en la historia. (Manuscrito profesora del colegio Ramón de Zubiría Sede C, jornada tarde, 11 de marzo de 2016)*

Después de leer lo escrito por la profesora reflexionamos en torno a lo que ella experimentaba en su cotidianidad, y cómo estas situaciones podrían llevarnos a esos estados de alienación que experimentan muchos docentes a medida que su práctica se desarrolla de

forma tan enajenante, que termina atrapándolos en la frustración, el miedo, la desesperación y la desesperanza inmovilizadora que caracteriza a un profesor agotado por su labor docente.

Nos preguntamos entonces por el significado de estar alienados, mi primer referente fue Erich Fromm, algo había leído sobre alienación a través de sus palabras, me remití entonces a un ensayo suyo titulado *Alienación y capitalismo*. Empieza Fromm en dicho ensayo a definir la alienación como uno de los efectos más importantes del capitalismo sobre la personalidad de las personas, dice así:

Se entiende por alienación un tipo de experiencia en la cual la persona se experimenta así misma como un extraño. Podríamos decir que se ha vuelto un extraño para sí mismo. Ya no se percibe como el centro de su mundo, como el creador de sus actos; por el contrario, sus actos y las consecuencias de ellos se han erigido en amos, a los que obedece y aun adora. [...] (Fromm E, 1972, p.11)

Sin embargo, en este caso en particular la alienación no se presentaba por un *acto de adoración sumisa*, debido a la ausencia del ídolo, objeto, cosa o situación en la que el docente pudiera proyectar su ser para luego inclinarse ante él, lo que además genera cierto placer por la comodidad o seguridad que emana el ídolo. Esto a razón de que las clases no resultan ser ídolos para el docente, ni siquiera sus estudiantes, a menos que despertase cierto amor ingenuo hacia ellos que lo hicieran someterse.

Para nosotros este era un tipo de alienación que desgastaba, comprendimos entonces que la alienación de este tipo y en este caso se debía al despojo, *alienación por despojo*, desde que se ingresa a la universidad, hasta llegar a ejercer la profesión, al sujeto que se convertirá en docente, se le pide que entregue su ser, que deje de ser lo que era y se transforme en otra cosa.

El primer paso era ser estudiante y como tal tenía que renunciar a ciertas prácticas que pudieran resultar contrarias a su formación, ya educado como docente se le pide que al interior de la escuela se desprenda de sus otras facetas que lo hacen humano, el sujeto deja de ser esposo o esposa, hijo o hija, amante, aventurero, crítico, tierno, amoroso para poder personificar la figura del perfecto docente que tiene por función, no crear algún tipo de relación con los otros, sino ser un extraño que ejecuta lo que el currículo y la sociedad exige,

de ahí que esté mal visto que un docente juegue en su clase, cree vínculos afectivos muy fuertes con sus estudiantes, use un lenguaje distinto al habitual, involucre su experiencia de vida en sus clases, decida salirse del rol y formato que lo condiciona para asumir una actitud libre y creativa en la producción del conocimiento, etcétera.

Tenemos que el docente que la educación tradicional exige no es un humano, es un pedazo de este, quien además debe sacar de su conocimiento y de su esfuerzo intelectual todo lo necesario para desarrollar sus clases sin que esto sea retribuido más allá del salario que devenga. Así, su práctica se vuelve alienante producto del despojo, puesto que lo que le queda al docente es tratar de recuperar lo que le ha sido enajenado, lo que empieza a reflejarse en la calidad de sus clases y en su compromiso social.

Pero entonces nos surgía la pregunta por cómo cambiar dicha lógica. Cómo lograr que las clases, el currículo y las funciones que acompañan la profesión dejen de ser el medio que despoja al docente de su humanidad, y con ello evitar su alienación. Coincidimos entonces que una forma de recuperar, o ganar lo perdido, sería posible al transformar las prácticas de despojo en prácticas de intercambio y retribución, las relaciones debían transformarse, y un primer paso era acabar con la dicotomía educador-educando lo que señalaba Freire como uno de los principales rasgos de la educación bancaria.

El punto de partida entonces debería ser el conocimiento y reconocimiento del docente como ser social de múltiples facetas, que necesita del otro para liberarse y que por ello reconoce al educando como portador de conocimiento, permitiéndole enfrentarse al despojo y evitar su alienación en la medida en que ya no es quien hace depósitos sino quien crea un ambiente de intercambio y retribución, que se constituye en acto solidario que hermana a educador y educando en la medida en que se reconocen como sujetos en la producción del conocimiento, como reflejo auténtico de su búsqueda ontológica por ser más en el mundo (Freire, 1969).

En ese sentido, una forma que encuentra el docente para enfrentarse a la alienación por despojo se refleja en aquellos momentos en los que se genera el intercambio de saberes y experiencias a través del diálogo que humaniza y desestraña a educador y educando, permitiéndole a ambos recuperar aquello que les ha sido enajenado. No todos los días de un docente son enajenantes, también muchos de ellos generan gran satisfacción, como aquellos

en los que logras crear un vínculo con tus estudiantes y las relaciones se dan de forma horizontal, el diálogo traducido en socialización como medio que crea y recrea el mundo.

### **3.5 La crítica en la educación liberadora rompe la dicotomía educador-educando desafiándonos a ir más allá**

La crítica de la educación liberadora desde la escuela busca desbordar la institución en sí misma, así como su contexto en particular, extendiéndose a la sociedad en general, dicho momento empieza cuando el docente decide cuestionar la principal contradicción que se vive en el aula: la dicotomía educador-educando, puesto que

El educador liberador debe estar atento al hecho de que la transformación no es sólo una cuestión de métodos y técnicas. Si la educación liberadora fuera solo eso, entonces el problema sería cambiar algunas metodologías tradicionales por otras más modernas. Pero ese no es el punto. *La cuestión es el establecimiento de una relación diferente con el conocimiento y la sociedad.* (Freire P, 2008, p.63)

He ahí uno de los puntos que considero sustanciales en la implementación de la educación liberadora: el cambio de las relaciones. Algo bastante complejo. Lo que nos lleva a enfrentarnos de nuevo a la dicotomía existente entre educador-educando. Ahora, dicha complejidad va más allá de la relación entre educador-educando, puesto que el proceso que quiere llevar a cabo el educador liberador le implica, en la mayoría de las veces, la emergencia de nuevas dicotomías en las relaciones sociales, como la dicotomía educador-educador.

Cuando me encontraba en la institución y por alguna razón no se podían implementar las actividades programadas, con los estudiantes nos poníamos hablar de cosas que eran consideradas banales por los docentes dentro del aula de clase, o que no correspondían con el currículo, como, qué música les gustaba, qué pensaban del amor, qué les disgustaba, si tenían novio o novia, alguna experiencia dolorosa o feliz etcétera. Mi intención era acercarme a la cultura escolar, tratar de identificar su nivel de alienación, para conocer de primera mano su contexto inmediato, más allá de los muros de la escuela.

Estos diálogos resultaba en mejorar nuestras relaciones, al darnos a conocer como humanos que éramos, qué sufríamos, amábamos, teníamos expectativas de vida más allá de lo que

ofrecía la institución. Sin darnos cuenta en el instante, rompíamos el desentrañamiento que separa al profesor del estudiante, lo que se obtenía sin renunciar a la autoridad<sup>23</sup> y rigurosidad que identifica al docente.

Sin embargo, los resultados positivos en mis relaciones con los estudiantes no necesariamente se reflejaban del mismo modo con otros docentes, es más, surgía un cierto extrañamiento dentro del grupo de trabajo, supongo que era debido a las grietas que producía el establecer relaciones más horizontales de las tradicionales con los estudiantes, me imagino que cuando algo ha funcionado de la misma forma por mucho tiempo cualquier cambio resiente la estructura del sistema.

Entonces se da uno cuenta que la dicotomía empezaba a trasladarse a las relaciones entre docentes, lo que puede desencadenar cierto desasosiego, porque en el principio uno no comprende cómo algo que está resultando positivo no es reconocido y se torna en “amenaza”, ¿amenaza a qué? Supongo que al orden institucional, orden gracias al cual muchos docentes pueden desarrollar su práctica a través del autoritarismo y el cuestionarlo termina cuestionando a algunos de ellos y a la institución en general.

De igual forma, este extrañamiento, no terminó necesariamente en rencores o malos momentos, de hecho mientras algunos docentes sencillamente mostraban algo de apatía, otros mostraban curiosidad e interés por los posibles resultados de la particularidad que surgía con los estudiantes.

Sin embargo, el análisis es más profundo y se relaciona directamente con las implicaciones que tiene asumir una pedagogía liberadora, puesto que “la crítica en el aula liberadora va más allá del subsistema de la educación y se convierte en la crítica de la sociedad” lo que sucedía con los docentes y esa nueva dicotomía no es otra cosa que una parte de los distintos niveles de la crítica en el aula que tiene por objeto ser crítica de la sociedad, y por ello empieza a

---

<sup>23</sup> Esta resulta ser una de las múltiples prevenciones que tenían los docentes que se interesaban por la pedagogía liberadora, y que aún muchos tienen, que el docente deje de ser docente por cambiar ciertas aptitudes y prácticas que siempre lo han identificado: “como el que mantiene el orden en clase”. Más no es lo mismo autoridad que autoritarismo y esto Freire lo comprendió muy bien y lo menciono varias veces en su obra, la autoridad no necesariamente deriva del autoritarismo, pero si el docente debe renunciar al autoritarismo para que su autoridad derive de algo distinto como puede ser su criterio profesional y humano, lo cual, además, hace que gane un mayor respeto por sus estudiantes. Los estudiantes respetaran más aun docente que demuestra haber sido riguroso en su aprendizaje, de las cosas que les enseña, a aquel que impone lo que cree que debe ser aprendido, es la clásica diferencia entre quien usa la doxa para ganar un debate y quien lo hace desde la episteme, la primera producto del autoritarismo, la segunda de la demostración.

despertar nuevas contradicciones que nos llevan a cuestionar y develar el sistema en su conjunto.

Lo que ocurre con la práctica liberadora es que en el momento en el que se empieza a implementar, contrario a lo que uno espera, ésta no armoniza las relaciones escolares, o para llegar a ello primero las confronta, puesto que la educación liberadora no transforma, sino devela, desafía al sujeto, quien es en última instancia quien decide si asume la transformación de la realidad.

Ese sentido comprendí que el siguiente paso era buscar la forma de armonizar las relaciones con los docentes, de no olvidar que al igual que yo y mis estudiantes, ellos también se encontraban en estado de inconclusión, en la búsqueda ontológica de ser más. Pero no todo acaba ahí, todo era como una bola de nieve, una cosa llevaba a la otra. Además de la primer situación descrita con los estudiantes puede que, aún en un estado positivo, empiece a revertirse y volver a lo mismo, o quizá obedecer a otro tipo de cambios más sutiles que tendemos a pasar desapercibidos.

Al respecto el profesor Ira S (2008), se refiere en lo que concierne a la forma como pensamos las transformaciones, siempre esperamos que sean inmediatas y/o de gran envergadura

Si el profesor no piensa en términos de gradualidad, puede caer en la trampa inmovilizadora de decir que todo ha cambiado de una sola vez, o que no vale la pena intentar cambiar nada. Al vislumbrar tan sólo los grandes cambios, los profesores pueden perder el contacto con el potencial transformativo de cada actividad (p.63)

Sin embargo, hay pequeños cambios de suma importancia que puede señalar el principio de una gran transformación, es el caso de lo que sucedía con algunos estudiantes y hasta mucho después pudimos reflexionar junto con mi compañera contacto en la institución.

En principio los estudiantes más “problemáticos”, aun cuando gritaban e insultaban sin ningún problema, en el aula les daba miedo a hablar, su autoestima era muy baja, tenían problemas para expresarse frente al grupo o hablar sobre sí mismos y no por miedo a algún tipo de coerción, puesto que sus compañeros los respetaban por el miedo que infundían, era algo que parecía más profundo, era tal vez miedo a versen ellos mismos.

Es el caso de uno de los estudiantes de 802, que era considerado uno de los más difíciles de toda la institución, cuando se le pedía el cuaderno para evaluar los ejercicios que se hacían en clase sentía vergüenza, recuerdo que me decía “profe no lea lo que escribí, solo ponga la nota que quiera y ya”, yo le decía que tenía que leer para poderle a evaluar, aun así no quería entregar el cuaderno, recuerdo haber dialogado con el buen rato, le dije que para mí era importante lo que el escribía, que no nos conocíamos y él no me conocía y no me importaba que dijeran de él, que eso lo juzgaría a partir de cómo se comportara en mi clase y no como me lo presentaban.

Al final accedió y me entregó el cuaderno, recuerdo que trate de leer y no le entendía nada, su letra era pequeña y muy confusa, lo poco que puede evaluar se limitó a la ortografía de algunas palabras, fue entonces cuando le pedí que se acercara y me sustentara brevemente su idea, dudó pero lo hizo. Cuando terminó le dije que se sentara, no sabía qué hacer, sus trabajos no eran muy buenos, pero decírselo no sería nada nuevo, no le importaría, no tendría ningún impacto positivo, le puse entonces un 4.5 y le dije que se esforzara más, que tenía buenas ideas y podría mejorar muchas más. Al instante quedó sorprendido, no creía haber sacado buena nota, su ánimo cambió un poco y lo primero que hizo fue mostrarle a todo el que encontraba que había sacado una nota buena.

A partir de ese momento su actitud cambió un poco, se mostró más seguro de sí en las clases, había recibido un trato distinto al acostumbrado. Sin embargo, al salir de clase me sentí mal, me preguntaba si lo que había hecho estaría bien, si me sería contraproducente, si fue ético lo que hice, si debí exigirle más. En el siguiente seminario, cuando me acercaba al aula estaba en la entrada del salón y veía como gritaba y le pegaba a otros compañeros lo cual me hacía cuestionarme de nuevo lo que había hecho, pensé “como lo fui a premiar”. Cuando iba llegando a la puerta todos se entraron menos él, un docente me dijo “ándeale duro a ese chino, no se la deje montar o le coge ventaja”, a lo que pensé mierda, ya me cogió ventaja.

Cuando entré el salón estaba un poco prevenido, el panorama era el de siempre los primeros minutos se reducían a hablar duro, aunque la voz no diera mucho, para que los estudiantes se sentaran en sus puestos, luego había que separar algunos niños de otros por cuestiones de peleas, robos, bullying, en otras palabras para reducir un poco la indisciplina. Reyes quien era el estudiante a quien le había calificado alto su trabajo y que siempre se hacía en la parte

de atrás, en esta ocasión se hizo adelante, me pareció curioso al momento pero inmediatamente no le di ningún valor.

La clase procedió como era habitual, hablar en tono de voz alto, poner orden, hablar por no más de media hora, porque se dispersaban y desesperaban, y luego, aplicar un taller o realizar alguna actividad. Yo trataba de hacerles comprender lo correspondiente a las temáticas que se trataban, pero no lograba resultados trascendentales, no hablaban o lo hacían muy poco, lo único que quedaba eran las actividades para evaluar a partir de las cuales se sacaban las conclusiones. Al terminar la clase lo primero que me preguntaron era como me había ido con Reyes, mi compañera no siempre me acompañaba en todas las sesiones puesto que ayudaba a cubrir algunos cursos en los que no había profesor, para sorpresa Reyes trabaja en las actividades, noté entonces que la nota lo había motivado, seguí evaluándole alto y poco a poco me acercaba más a poder decirle que escribiera más claro, así lograba corregir mejor y ver si había avances, sus resultados eran muy básicos sin embargo hacia lo que antes no: trabajar en clase.

Poco a poco fuimos ganando confianza, en los descansos solíamos hablar, me contaba algunos chismes de la clase, como que fulano y fulana eran novios, que él le pidió el cuadre a cierta estudiante, hablábamos de motos, carros e incluso de ropa, entre otros temas. Eso logró de igual forma acercar a otros estudiantes con los que hablamos en el descanso. Me preguntaban mucho por mi relación con su profesora, cómo nos conocimos y cosas así por el estilo, no tuve problema por compartir mis experiencias con ellos, es más, en algunas ocasiones se reían de lo que me había pasado en ciertas situaciones que les contaba, yo igual me reía con ellos y eso amenizaba las relaciones.

Con respecto a la gradualidad en las transformaciones pude comprender a lo que se refería el maestro Ira Shor, pero fue por accidente, resulta que yo me desanimaba porque si bien habían buenas relaciones con los estudiantes y medianamente se comportaban en clase no veía avances en su formación, participaban un poco más, pero no veía avances, yo esperaba que me hicieran grandes cuestionamientos sociales y cosas así, lo que no pasaba.

Un día salí un momento del salón y mientras retornaba a éste me encontraba preocupado por los posibles males que hicieran los estudiantes en mi ausencia, al volver noté lo extraño que se veía todo, no había nadie por fuera, tampoco canecas de basura rotas, no se escuchaban

gritos ni peleas, y allí me di cuenta de lo “raro” que se veía el salón, incluso en la organización espacial, ya no era necesario cambiar de ubicación a los estudiantes indisciplinados ya que ellos mismos se autorregulaban y varios de ellos se hacían adelante, incluso, Reyes ese estudiante que siempre se escondía en los últimos puestos para molestar, escuchar música o chatear, se sentaba en la misma mesa del profesor, trabajaba, bromeaba y en ocasiones intentaba poner orden en el salón.

Ahí me di cuenta de algo que no sucedía antes, poco a poco cruzaban la línea que separaba al profesor del estudiante, por lo menos en términos espaciales, puesto que en un principio solían agruparse en la parte de atrás y el escritorio del profesor era el sitio en el que nadie se quería hacer, desde ese día, cada vez que pasaba por un salón de clase me fijaba si algún estudiante ocupa la mesa del profesor y cuantos estaban adelante y cuantos atrás, notando que lo usual era ocupar los puestos de atrás, recordé que en mis tiempos de estudiante también buscábamos con otros compañeros sentarnos en la parte de atrás, nadie quería hacerse en primera fila, por cierta apatía hacia el profesor nos hacíamos lo más lejos posible, lo que igual nos permitía hablar, en suma lo más común es no hacerse en la parte de adelante.

Entonces ¿por qué el cambio? Comprendí que no era que no se dieran cambios, no era que las actividades no funcionaran y que todo estaba perdido, era que no valorábamos los pequeños detalles y no pensábamos en términos de gradualidad y así cualquiera pierde la esperanza. Comprendí también que transformar la realidad pasa por transformar las relaciones en el aula y en la institución, para posiblemente replicar estos cambios en otros escenarios sociales como la familia, el barrio, entre muchos otros.

### 3.6 Conclusiones finales

- *Optar por probar, crear y recrear nuevas metodologías para la investigación docente*

El miedo a libertad, se expresa en todas nuestras acciones, lo que incluye la práctica investigativa, nos resulta mucho más seguro optar por metodologías que conocemos o que cuentan con mayor aceptación. O por aquellas que resultan ser más “objetivas” sin importar si sacrificamos al sujeto por el método o la técnica, por el afán de presentar resultados como señal de que nuestras investigaciones fueron positivas. Resulta necesario explorar nuevos enfoques y métodos que no disocien al sujeto de la realidad, necesitamos que el sujeto sea el punto de partida de la investigación, que nuestras acciones se enfoquen más en comprenderlo que en conocerlo, puesto que de esta forma se despierta la solidaridad y el hermanamiento, condición necesaria para la liberación del ser humano.

- *El docente tiene mucho que contar y su experiencia individual es muy valiosa*

De esta experiencia, me quedan una infinidad de preguntas, gustos, miedos, e incluso estrategias para tratar estudiantes, padres de familia y docentes; sin embargo, lo que más queda es admiración por los docentes de escuela, desde el joven y nuevo profesor que llega con el objetivo de cambiar el mundo a través de su salón de clase, hasta el profe anciano que cuenta los dos años que le faltan para su pensión mientras le regala pizza a sus estudiantes por ser el día del género.

Salí inundado de gratitud y respeto por los maestros, incluso aquel que se dejó invadir por el miedo pero que aún aguanta en la escuela, a pesar de los estudiantes que le evaden clase, los apodos que le pongan y los nuevos formatos institucionales que le imponen. Salí ansioso por esos jóvenes que hoy se forman como profesores y que tienen toda la posibilidad de ser tragados por su miedo y desistir ante éste o ser cabalgantes de su temor para ponerle día a día la cara a la adversidad.

Aprendí que la vida del docente es de entrega, una entrega que lastimosamente que queda opacada por las formas de pensamiento que reducen el proceso educativo al aprendizaje de

temas y a la importancia reinante del estudiante, el cual, en ocasiones, parece que es el único que tiene derecho a ser comprendido como ser existencial.

Pienso que en la investigación y reflexión educativa, es necesario quitarnos esa “capa protectora”, de la que habla la profesora del colegio Ramón de Zubiría, que pretende apartar a los maestros de su “calidad de sujetos existenciales en relación con otros sujetos existenciales”, para hacerlos cumplir su rol plano como autoridad en el aula y como dinamizador de aprendizajes. Puesto que, solo al entender que todos en el aula tenemos derecho a sentir, temer, reír, errar y aprender, podemos en realidad comenzar a gestar una educación liberadora.

En algunas ocasiones he escuchado la frase “uno no puede dar de lo que no tiene” haciéndome pensar que para formar estudiantes políticos, críticos, íntegros, autónomos, con autoestima y libertad es necesario respetar, resaltar y fortalecer estas mismas cualidades en los docentes, y esto solo se hace retornándoles ese derecho a *ser* en el aula y no solo a *estar* en ella.

- ***Transformar es transformarse***

El docente que opta por una educación liberadora no debe olvidar que al igual que el educando él es sujeto de la liberación, no en un sentido vertical, sino horizontal, pareciera obvio que así debiera ser, más sin embargo tendemos a pensar que el otro necesita más de nosotros que nosotros de él, nuestro pensamiento tiende a ser pastoral, creemos ser quienes “guiamos” el rebaño hacia un mejor porvenir, y cuando las cosas no nos salen bien, renegamos del otro, como docentes en ocasiones pensamos que el estudiante es quien falla y no aprovecha lo que le ofrecemos, que es él quien no quiere aprender, que debemos liberarlos y ayudarlos a alcanzar un mejor entendimiento del mundo. Empero, la transformación es un proceso mutuo, solidario, que no es posible de forma vertical, de ser así la educación que estamos dando es de carácter asistencialista, porque asumimos que entregamos algo que nosotros tenemos y el otro carece, en vez de enseñarle a obtenerlo; y si resulta que la situación es la misma para ambos, entonces es algo que no se puede enseñar sino aprender mutuamente.

### 3.7 Referencias

Anzorc, (2013). *La propuesta de Anzorc a la sociedad colombiana y a las partes de la mesa de conversaciones de paz de La Habana*. Recuperado de <http://prensarural.org/spip/spip.php?article10505>.

Anzorc. (2012). La paz de los campesinos es la justicia social. Enero 15 de 2015, Recuperado: [www.prensarural.org](http://www.prensarural.org)

Anzorc. (2016). ZRC serán territorios de Paz. En 2016 ¡Vamos por la paz! Abril 1 de 2016, Recuperado: <http://prensarural.org/spip/spip.php?article19018>

Barbero, A. (2006). Construyendo paz en medio de la guerra: Colombia. Escola de cultura de Pau. Enero 10 de 2015, Recuperado de <http://escolapau.uab.cat/>

Benavides, F. (2013) *El largo camino hacia la paz: procesos e iniciativas de paz en Colombia y en Ecuador*. Bogotá: Grupo Editorial Ibáñez. Pp. 423

Chabarro, D y Rampi, D. (2013). Repensar el dialogo: una lectura complementaria del papel de la sociedad civil en el proceso de paz. Cien días, CINEP. Núm. 79, Pp-pp 10-14.

Decreto 1777. Presidencia de la Republica de Colombia, Bogotá, Colombia, 1 de octubre de 1996.

Erazo, A. (2010). *Las comunidades de paz de Urabá desde la enseñanza de la historia reciente* (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Fajardo, M. (2006). *Las reservas campesinas otra experiencia en la brega por la tierra y la organización*. Bogotá: Semillas, Núm. 30, pp. 39-44.

Foucault, M. (1988) *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Madrid, Pre-textos. pp. 76.

Freire, P. (2004) *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina, Siglo XXI. pp.141.

Freire, P. (1965) *La educación como práctica de la libertad*. Argentina, Siglo XXI. pp.151.

Freire, p. (1969) *Pedagogía del oprimido*. Argentina, Siglo XXI. pp. 232.

Manrique, A; Rojas, C y Sánchez, J. (2005). *Conflicto armado, narrativas y memoria social. Una propuesta para generar procesos de pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales* (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Pachón, D y Palacios, J. (2007). *Memoria social de América Latina y Movimientos Indígenas. Una propuesta para la formación política y la producción de pensamiento crítico en el aula* (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

García-Durán, M. (2006). *Movimiento por la paz en Colombia, 1978 - 2003*. Bogotá, Ediciones ANTROPOS. CINEP /Conciencias /ONU, p. 382.

García, M. (2004). Alternativas a la guerra: iniciativas y procesos de paz en Colombia'. En: *Controversia*, número extraordinario, Bogotá/Londres.

García, M. (2006). Paz en el territorio: dinámica de expansión geográfica del accionar colectivo por la paz en Colombia 1978-2003. Bogotá: Territorios, Núm. 15. Pp. 9-32.

García, M. (2007). *Movimiento por la paz en Colombia 1978 - 2006*. Conferencia Pontificia Universidad Javeriana (Cali). 39 diapositivas.

García, P. (2013). *III Encuentro Nacional de Zonas de Reserva Campesina*. San Vicente del Caguán, Caquetá. Recuperado de: <http://www.observatorioidetierras.org/wp-content/uploads/2013/07/III-encuentro-Zonas-de-reserva-Campesina.pdf>

Gonzalez, C. (2010). *Iniciativas de paz en Colombia*. Bogotá: Civilizar núm. 10-18. PP. 35-54.

Jaramillo, J. (2010). *Narrando el dolor y luchando contra el olvido en Colombia*. Recuperación y trámite institucional de las heridas de la guerra. Revista Sociedad y Economía, Sin mes, 205-228.

Jaramillo, J. (2011). *Expertos y comisiones de estudio sobre la violencia en Colombia*. Estudios Políticos, 39, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, (pp. 231-258).

Jelin, E. (2001). *Los trabajos de la memoria*. Argentina: Siglo XXI. pp. 144

Machado, A. (2013). La política de reforma agraria y tierras en Colombia: esbozo de una memoria institucional. Centro Nacional de Memoria Histórica. Bogotá: Imprenta Nacional, 2013.

McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.

Mesa, M. (2008). *Sociedad civil y construcción de paz: una agenda inconclusa*. Pensamiento propio. Núm. 28, Art 13.

Molano, A. (2012). *Colombia: de nuevo las Zonas de Reserva Campesina*. beta2.journaleaks. Recuperado de: <http://beta2.journaleaks.net/?p=297>.

Torres, A. (2007) *Educación Popular trayectoria y actualidad*. Bogotá, El Búho. pp. 145

Notimundo 2010. *Zonas de Reserva Campesina. Alfredo Molano 1*. [Vídeo]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Waa6cEhh99o>

Ortiz, M. (1994). *Historiografía de la violencia*. En La historia al final del milenio: ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana (pp. 371-431). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Peña, W. (2009). *El estudio de caso como recurso metodológico apropiado a la investigación en ciencias sociales*. Educación y desarrollo social. Volumen 2, Art 13, pp-pp 180-195.

Ramirez, L. (2011). *Iniciativas ciudadanas de construcción de paz en Colombia: ¿entre el dinamismo y la dispersión?* En: Estado y ciudadanía para la paz. Serie documentos para la

paz, Observatorio de Construcción de Paz; Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano. Pp. 232-278.

Ramirez, M. (2014). Aproximación bibliográfica a la construcción de paz en Colombia. Revista Universidad de La Salle, [S.l.], n. 63, p. 23-43, apr. 2014. ISSN 0120-6877. Disponible en: <<http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/2968/2440>>. Fecha de acceso: 29 nov. 2015

Rettberg, A. (2006). *Buscar la paz en medio del conflicto, un propósito que no da tregua: un estudio de las iniciativas de paz en Colombia (Desde los años 90 hasta hoy)* Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Ciencia Política, CESO, Ediciones Uniandes, p. 90

Rodríguez, Y. (2012). *Teoría crítica y estrategia contrahegemónica: hacia una lucha social por la memoria en Colombia*. Ciudad Paz-ando. Volumen 5, Núm. 2, pp 90-20.

Rueda, M. (2008). *Nacion y narración de la violencia en Colombia (de la historia a la sociología)*. Revista *Iberoamericana*, volumen LXXIV, número 223, pp 361-378.

Sánchez, G. (2009). *Colombia: violencia y democracia. Comisión de estudios sobre la violencia*. Bogotá: La Carreta Editores. pp. 228.

Sarmiento, F. (2006). *Apoyo a iniciativas ciudadanas para la paz. Una propuesta metodológica y un índice de materiales para el fortalecimiento de las organizaciones que trabajan por la paz*. Colombia: Editorial Gtz.

Suescún, C. (2013). *La inercia de la estructura agraria en Colombia: determinantes recientes de la concentración de la tierra mediante un enfoque espacial*. [En línea] Bogotá: Cuadernos de economía, vol. 32. Pp. 653-682.

Salgado, C. (2012). *Los conflictos rurales y los escenarios a futuro*. En *la Cuestión Agraria en Colombia: tierra, desarrollo y paz*. Bogotá, Planeta Paz. pp. 11-18

Ley N° 160. Congreso de Colombia, Bogotá, Colombia, 3 de agosto de 1994.

Hernández, E. (2004). *Obligados a actuar: iniciativas de paz desde la base en Colombia*. En: *Alternativas a la guerra: iniciativas y procesos de paz en Colombia*. Revista *Controversia*, número extraordinario, Londres/Bogotá: Cinep y Conciliation Resources ACCORD, pp. 24 - 29.

Hernández, E. (2005). *Resistencia civil artesana de paz. Experiencias indígenas, afrodescendientes y campesinas*. Bogotá: Sello Editorial Javeriano. SUIPPCOL/ Universidad Javeriana.

Hernández, E. (2009). *Resistencias para la paz en Colombia. Experiencias indígenas, afrodescendientes y campesinos*. España: Revista Paz y Conflictos, núm. 2, 2009, pp117-135, Universidad de Granada.

Hernández, E. (2012). *Intervenir antes que anochezca: mediaciones, intermediaciones y diplomacias no violentas de base social en el conflicto armado colombiano*. Bucaramanga: Instituto de Estudios Políticos, pp. 521.

Vega, R. (2011). *La burocracia intelectual de la guerra y la creación de una nueva historia oficial sobre la violencia*. Rebelión. Recuperado de <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=132935>.

Zuleta, E. (1985). *Sobre la idealización en la vida personal y colectiva y otros ensayos*. Procultura, Bogotá.