

**LA FORMACIÓN PARA LA PAZ: UNA MIRADA CRÍTICA PARA LOS RETOS
CONTEMPORÁNEOS**

NICXA TATIANA ESTUPIÑÁN NIÑO

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN COMUNITARIA CON ÉNFASIS EN
DERECHOS HUMANOS**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGIA**

**LA FORMACIÓN PARA LA PAZ: UNA MIRADA CRÍTICA PARA LOS RETOS
CONTEMPORÁNEOS**

NICXA TATIANA ESTUPIÑÁN NIÑO

2010253009

**Resultado final de proyecto pedagógico de investigación, realizado como trabajo de
Grado para obtener el título de Licenciadas en educación comunitaria con énfasis en**

Derechos humanos

Asesora

DOLY MARCELA LOPEZ

BOGOTÁ D.C.

2016

AGRADECIMIENTOS

A las bendiciones en mi vida; mi madre y hermana Juliet, quienes a pesar de todo siempre estuvieron con amor y apoyo en cada momento de la vida.

Cxaen: *Txawe'sxyu' kpi'sxyakh, a'yakhpa.*

Naa pickwe ñusyu' wala inussa' chukteyu' he'z itha'busxa' txajx pilte jxtuka'k tha', we'pe' wala nesnxi, nasapwe'sxyakhpa.

(Cxaen: Al hijo del trueno, el agua y las estrellas. Ese hombrecito, de corazón de lluvia intensa y dos coronas en su cabeza, con un sentir agudo de las señas naturales de la montaña, el páramo y sus gentes)

A Fernando, la luz, fuerza y alegría en mi vida, a la familia Quiguanas por el amor puesto en mí a cada momento. A Saúl porque su perseverancia y amor me enseñó que la lucha y la resistencia traspasa cualquier barrera impuesta en la vida.

Al taita Carlos por su ternura, comprensión y claridad frente a las inconsistencias de la vida, por su firme decisión de mantener unido el amor y la esperanza en cada paso en la vida de Cxaen y por sus sabias palabras sin importar el tiempo y la distancia. Pay Pay.

Al profe Nacho, por su ayuda y apoyo a cada momento. A Jhonatan Augusto Ramírez, porque debajo de ese muro esta la persona que me ha permitido ser de otra forma, a él mis respetos y admiración por su firme caminar y la esperanza de seguir al lado de él por mucho tiempo. A la MEDH-UPN, con quienes en familia se ha construido un proceso de largo aliento que tendrá el éxito esperado.

A la profesora Doly, por su paciencia y consistencia a pesar de todo. ¡Gracias a ella!

A la licenciatura, representada en los compañeros con los que hemos vivido y compartido miles de experiencias y a los que les auguro un camino lleno de bendiciones, así como a los docentes que nos han formado con su ejemplo y apoyo incondicional ante las adversidades de la vida.

¡Gracias ¡

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La formación para la paz: una mirada crítica para los retos contemporáneos
Autor(es)	Estupiñán Niño, Nicxa Tatiana
Director	López Cardona, Doly Marcela
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 113 Pg.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	DERECHOS HUMANOS, PAZ, EDUCACION COMUNITARIA, EDUCACION PARA LA PAZ, EDUCACION EN DERECHOS HUMANOS

2. Descripción
<p>Trabajo de grado perteneciente a la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos (LECEDH) que se propone desarrollar, reflexionar y articular una serie de conceptos tales como: Educación Comunitaria, Derechos Humanos, Paz, Educación en DDHH, y Educación para la Paz a la luz de una práctica pedagógica investigativa en la Mesa Estudiantil de Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica Nacional (MEDHUPN) adelantada con estudiantes de la UPN y organizaciones sociales de Bosa y Kennedy.</p>

Este documento plantea un diálogo constante entre teoría, realidad y práctica, tratando de dilucidar el lugar de la educación comunitaria en relación con los procesos populares y los derechos humanos como nuevos derroteros de acción para este campo educativo, a nivel metodológico y teórico, en lo concerniente a la educación en DDHH. Este trabajo recoge además, los procesos constructivos de la educación para la paz y los DDHH como apuesta política de transformación de nuestras comunidades desde los derechos y la paz, en medio de los avatares que propone la globalización. Por último y no menos importante intenta plantear la reflexión sobre el papel del educador comunitario en relación con la consolidación de vínculos comunitarios que lleven a, en términos de Alfonso Torres (2013) *retornar a la comunidad*.

3. Fuentes

ACODESI, (2003). Hacia una educación para la paz. Estado del arte. Colección Aportes No. 8. Ed. Kimpres LTDA. Bogotá DC

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos - Oficina en Colombia. (2001). Igualdad, Dignidad y Tolerancia. Publicado por Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Bogotá.

A/CONF.157/23 Asamblea General Naciones Unidas. Asamblea General- Naciones Unidas. Declaración y Programa de Acción de Viena. Julio, 1993

A/52/469/Add.1 Asamblea General Naciones Unidas. Directrices para la elaboración de planes nacionales de acción para la educación en la esfera de los derechos humanos. Noviembre, 1997

A/59/525/Rev.1 Asamblea General Naciones Unidas. Proyecto revisado del plan de acción para la primera etapa (2005-2007) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos.

Marzo, 2005

Barragán, D. (2016). La Cátedra de la Paz: una papa caliente. Palabra Maestra. (En línea) Vista en: <http://compartirpalabramaestra.org/columnas/la-catedra-de-la-paz-una-papa-caliente> (Tomada el 21 Agos. 2016).

Bedoya, C. (2016). Agenda Interlocal Fundación Social. Entrevista Tesis.

Bausela, E. (1992). La docencia a través de la investigación-acción. Revista Iberoamericana de Educación, 20/, 7-36. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF>.

Catedra para la paz. (2015). (video) disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=uf9J6pFaK5k>: Veredicto NTC.

Choachi & Aponte. (2016). Educación y pedagogías críticas para la paz: formación de maestros en tiempos de esperanza. Magazín Pedagógico UPN, p. 7

Congreso de Colombia. (10 junio de 2011). Ley general de víctimas y restitución de tierras (LEY 1448 DE 2011).

Constitución Política (8 Febrero 1994). Ley General de Educación.

Diago, S. (2013). Línea género y comunicación. Entrevista Tesis

Educar para la paz y la resolución de conflictos. Cascón, Paco. Ed CISS Prain. Barcelona 2000
ISBN. Colección biblioteca básica para el profesorado.

Educar para la paz: una propuesta posible. Seminario de educación para la paz. Madrid, los libros de la Catarata 2000. 14. La paz es posible. Fisas, Vicen. Debolsillo. Intermón Oxfam.

Educar para la paz en tiempos difíciles. Jares, Xesús R. Bakeaz. Bilbao: Bakeaz, 2004

Educación para el desarme. Congreso Mundial de educación para el desarme. Informe y documento final, París, Unesco. 1980

El abecé de la paz y los conflictos. Lederach, John Paul. Educar para la paz, Madrid, Los libros de la Catarata 2000.

El Tiempo, (2016). La cátedra de la paz deberá dictarse en todas las áreas. (En línea) Vista en: <http://www.eltiempo.com/politica/proceso-de-paz/catedra-de-la-paz-para-colegios-y-universidades/16518780> (Tomada el 21 Agos. 2016).

Farias, Ignacio. (____). Aceptaciones para currículo. Capítulo en evaluación. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

Fajardo, S. (2014). *La cátedra para la paz es carreta*. <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/catedra-paz-carreta-articulo-521759>

Ferriere, A. (1926). *Entrevista: La Educación Autónoma*.

Figueroa, O. (2016). Mesa Cultura para la Convivencia. Entrevista Tesis

Fisas, V. Cultura de paz y gestión de conflictos. Barcelona, España. Icaria antrazyt. Ediciones UNESCO

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

_____. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Bs. As., Argentina: Siglo XXI

García Márquez, G. (1995). Por un país al alcance de los niños.

Herrera & Infante (2004). Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002.

Hernández, L, & Saray, V. (2014). Infancia, cuerpo y protección: Reflexiones alrededor de la educación comunitaria y espacios de protección comunitarios, en el trabajo adelantado con niños y niñas de la vereda la Requilina, Usme (Bogotá, D.C) (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

Hicks, D. Educación para la paz. Cuestiones, principios y prácticas en el aula. Madrid, España. Ediciones Morata S.L. Ministerio de Educación y Ciencia. 1993.

IIDH (2010). Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Rescatado el 7 abril de 2016, en: <http://www.iidh.ed.cr/>

JARES, X. (1991). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. POPULAR.

Jares, X. Educación para la paz. Su teoría y su práctica. Madrid, España. Editorial Popular S.A. 1999.

LECEDH. (2013). *Documento maestro para la renovación del registro calificado*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

_____. (2012). *Proyecto Pedagógico Curricular*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Lechner, N. Democracia y modernidad. Ese desencanto llamado posmodernismo. Revista Foro, No. 10. Septiembre 1989.

Magendzo, A. (2006). Educación en derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy. Santiago de Chile: Editorial LOM.

_____. (1999). INTRODUCCIÓN. LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN AMERICA LATINA: Una mirada de fin de siglo. IIDH

McLaren, P (2001). *Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. México D.F: Siglo XXI Editores.

Medellín P. (2004), La política de las políticas públicas: propuesta teórica y metodológica para el estudio de las políticas públicas en países de frágil institucionalidad. Chile. Serie: Políticas Sociales, núm. 93, CEPAL

Mejía, M.R., & Awad, M. (2003). *Educación Popular hoy: en tiempos de globalización*. Bogotá: Ediciones Aurora.

MEN, Ministerio de Educación Nacional. Desde la escuela la paz de los mil días. Mil actos de paz. Presidencia de la República, Organización de estados iberoamericanos, Ministerio de Educación Nacional.

MEN, Ministerio de Educación Nacional. Plan estratégico de educación 2000 – 2002. Documentos de trabajo. Ministerio de educación Nacional.

Mirón Pérez, M. (2004). Eirene: Divinidad, género y paz en Grecia antigua. En: Dialogues D'histoire Ancienne, 1st ed.

MOLINA RUEDA, Beatriz y MUÑOZ, Francisco A. (2004) Manual de Paz y Conflictos, Granada. Sobre los Derechos Humanos igualmente en: HERRERA

Naciones Unidas (1974). “Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la cooperación y la Paz y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales.”

Naciones Unidad (2010). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado el 4 febrero 2016, en: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

OEA. Organización de Estados Americanos. Programa educación para la paz en el hemisferio. Cartagena de Indias, Colombia. OEA. 1999

OEA. Organización de estados Americanos. Programa educación para la paz en el hemisferio. Elementos de reflexión para la construcción del programa. Bogotá, Colombia. OEA. 1999

ONU. Organización de Naciones Unidas, Asamblea general. Declaración y programa de acción sobre una cultura de paz. Naciones Unidas. 1999.

ONU. Organización de Naciones Unidas. Decenio de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo. Informe del Secretario General. Naciones Unidas. 2000.

Palacios Valencia, F. (2016). ¿Una cátedra de paz obligada? Las 2Orillas. [Online] Vista en: <http://www.las2orillas.co/una-catedra-de-paz-obligada/> (Tomado el 21 Agos. 2016).

Palacios Mena, N. (2016). La cátedra para la paz y los estándares de competencias ciudadanas. Palabra Maestra. [Online] Vista en: <http://compartirpalabramaestra.org/columnas/la-catedra-para-la-paz-y-los-estandares-de-competencias-ciudadanas> [Tomada el 21 Agos. 2016].

Paz por medios pacíficos. Galtung, Johan. Red Guernica. Bakeaz y Guernica gogoratzuz. 2003

Posada, J., Sequeda, M., Torres, A., Unda, M.P., Calvo, G., Cendales, L.,... & Galindo, S. (1995).

La educación comunitaria campo educativo emergente. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Rendón, A. El aprendizaje de la paz. Métodos y técnicas para su construcción desde procesos pedagógicos. Bogotá D.C., Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio. 2000.

Seminario de Educación para la paz. Asociación pro-derechos humanos. Educar para la paz, una propuesta posible. Madrid, España. Lo libros de la Catarata. 2000.

Sequeda, M. (Agosto, 1998). *Educación Comunitaria, cultura democrática, proceso de paz: Construyendo amaneceres*. Universidad Pedagógica Nacional. Ponencia llevada a cabo en el VII Encuentro Nacional de la Red de Universidades por la paz y la convivencia – Redunipaz, Neiva, Colombia.

Skliar, Carlos. La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos, Buenos Aires: Noveduc, 2007.

Torres, A. (2013). *El retorno a la comunidad: problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Bogotá: CINDE – Ediciones el Búho

UNESCO, Oficina internacional de educación. Conferencia internacional de educación. 44ª reunión. Informe final. Ginebra, Unesco. 1994.

_____. Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. Boletín 38. Santiago, Chile. Unesco 1995.

_____. Conferencia internacional de educación. 45ª reunión. Informe final. Ginebra, Unesco. 1996.

_____. Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. Boletín 40. Santiago, Chile. Unesco 1996.

_____. Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. Boletín 47. Santiago, Chile. Unesco 1998.

_____. Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. Boletín 48. Santiago, Chile. Unesco 1999.

_____. Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. Boletín 49. Santiago, Chile. Unesco 1999.

Universidad Pedagógica Nacional. Proyecto pedagogía para la paz. Bogotá, Colombia. Crear arte. 2000.

Universidad Pedagógica Nacional. (2015). Plan de Desarrollo Institucional PDI 2014-2019. Bogotá, Colombia.

_____. (2016). Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos: 10 años. [Video] Visto en: <https://www.youtube.com/watch?v=e4TvsUfMBmY> [Tomado el 19 Agosto 2016].

Uprimmy, R., Bonilla, G., Gómez, J.G. Resolución democrática de los conflictos en la escuela. Escuelas amigas de los niños. UNICEF Colombia. Instituto para el desarrollo de la democracia Luis Carlos Galán. Bogotá, Colombia. Quebecor Impreandes Colombia S.A. 1999.

Valdez A., Héctor. Una mirada presuntiva y prospectiva de la educación en derechos humanos. Asunción: Ministerio de Educación y Cultura, 2011

VARGAS, Alejo, Notas sobre el Estado y las políticas públicas, Bogotá, Almudena, 1999.

Vázquez Andrade, P. (2006). Teoría Crítica de la Educación y Derechos Humanos: Lineamientos para una propuesta educativa. León: Universidad de León, Secretariado de Publicaciones.

Vicepresidencia de la República. Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derechos Internacional Humanitario. (2010). PLANEDH: Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos. Bogotá: Presidencia de la República.

Yague, E. (2015). *Resistencia campesina al extractivismo en el páramo de Pisba: Una propuesta desde la educación comunitaria para el fortalecimiento organizativo y la construcción de planes de vida comunitarios*. (Tesis pregrado). Universidad Pedagógica Nacional.

4. Contenidos

El trabajo de grado se encuentra estructurado alrededor del siguiente objetivo general: Analizar la formación en derechos humanos al interior de la LECEDH como herramienta de abordaje para los retos contemporáneos que aporten a la construcción de la pedagogía para la paz.

De esta manera, el trabajo se articula en tres capítulos. En el primer capítulo que se titula Teoría y praxis de la Educación en Derechos Humanos (EDH), se abordan las principales reflexiones teóricas sobre los DDHH, sus antecedentes históricos, sus alcances en la consolidación de estrategias y metodologías que permitan hablar de una EDH en nuestro país y sus aportes en la construcción de la LECEDH en la Universidad Pedagógica Nacional.

El segundo capítulo: Paz como apuesta metodológica y de convivencia, hace un recuento sobre la paz en dos momentos: el primero, conceptualiza la palabra paz desde sus orígenes, sus interpretaciones y su aplicación en las sociedades, en un segundo momento pensarse la paz como estrategia metodológica y de construcción de conocimiento pero también de formas y construcción de sujetos.

El último capítulo: Escenarios de práctica como formadora de educadores, hace un recuento detallado sobre el trasegar de mi vivencia como educadora en formación, para ello hago un esbozo sobre porque la MEDHUPN se convirtió en mi espacio de trabajo comunitario, describiendo los momentos importantes que dieron lugar a la experiencia comunitaria: el acercamiento a otros espacios de práctica; la identificación de antecedentes de la MEDHUPN y sus espacios de intervención así como su reflexión con la relación a los apuestas de la educación comunitaria con énfasis en derechos humanos.

5. Metodología

La ruta metodológica del presente trabajo, parte de referentes teóricos desde donde surgen las reflexiones de la práctica pedagógica investigativa, estos son, la educación comunitaria, los derechos humanos y la educación para la paz y los DDHH.

Ahora bien, el enfoque metodológico da cuenta de una investigación cualitativa desde el análisis y reflexión de la formación de educadores entendiendo estos como eje principal de la labor educativa en contextos de pos-acuerdo y construcción de un pos-conflicto y paz, de igual forma este trabajo presenta un primer acercamiento a la sistematización de la experiencia de la MEDHUPN y los procesos organizativos y comunitarios que posee.

6. Conclusiones

Los siguientes planteamientos, o consideraciones finales, buscan abrir el debate en los/as lectores/as con respecto a las apuestas que conlleven a pensar la ECO en la LECEDH.

- a) El rescate de los derechos humanos como estrategia de construcción y fortalecimiento de vínculos comunitarios.
- b) La responsabilidad ético-política del educador comunitario en la consolidación de estrategias de educación para la paz y los DDHH tanto en espacios sociales como educativos.
- c) El fortalecimiento de los procesos de formación docente para consolidar estrategias de intervención social y comunitaria adecuadas y efectivas en los diferentes espacios populares y escolares.

Elaborado por:	Estupiñán Niño, Nicxa Tatiana
Revisado por:	López Cardona, Doly Marcela

Fecha de elaboración del			
Resumen:	22	02	2017

CONTENIDO

Introducción.....	11
Objetivos.....	16
1. Teoría y praxis de la Educación para la Paz	
1.1. Los Derechos Humanos, Una Cultura de Paz.....	17
1.2. Paz como concepto.....	21
1.3. Educar y formar para la paz.....	24
1.3.1. Educación para la paz	
1.3.2. Educación para la paz y los estándares internacionales	
1.3.3. Educación para la paz en Colombia	
2. Paz como apuesta de formación en la LECEDH	
2.1. Derechos Humanos y la LECEDH.....	35
2.2. Educación para la paz en la educación superior (LECEDH).....	39
3. Escenarios de práctica como formadora de educadores	
3.1. Enfoques metodológicos para la Paz.....	44
3.2. Derechos Humanos como lugar de encuentro.....	48
3.3. Alcances de la educación en derechos humanos a la luz de la práctica pedagógica... 	54
3.4. Apuesta de convivencia y paz desde la MEDHUPN.....	64
4. Conclusiones.....	66

5. Bibliografia.....	69
-----------------------------	-----------

INTRODUCCION

En contextos de finalización de un conflicto con grupos insurgentes, la comprensión de los Derechos Humanos al interior de las comunidades juega un rol de suma importancia pues, lograr entender los DDHH como elemento de construcción de paz, abre la posibilidad de consolidar estrategias amplias e incluyentes que permitan multiplicar los procesos de resiliencia. Dentro de estas experiencias, la educación ha de responder a los nuevos retos que los momentos históricos le presentan con el fin de lograr una nueva cohesión social, nuevos modos de interacción y apropiación de la cultura con una dimensión identitaria, fuerte y protagónica.

En este sentido, se hace imperante partir de una reflexión crítica frente a los procesos de formación que son, a la final, el resultado de la escasa o de la falta de implementación de planes y políticas de educación en Derechos Humanos, entendiendo ésta como una acción que exige “una teoría” que parta de una atención especial a los contextos concretos en que vivimos y “una práctica” –educativa y social– acorde con el presente que estamos atravesando (Herrera, 2008).

Por lo tanto, la propuesta investigativa se ubica en la Licenciatura de Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos (LECEDH) de la Universidad Pedagógica Nacional, espacio donde conviven diversas formas de pensamiento, de análisis de las realidades y multiplicidad de espacios de conflicto, heredados de las dinámicas propias de la cultura política coterránea. En medio de tal circunstancia surgen múltiples posibilidades para construir procesos de educación en Derechos Humanos, que posibiliten apuestas investigativas en el tema, herramientas educativas para la educación en DH y las que aborden los conflictos desde posiciones que exalten la fuerza de las ideas en el diálogo, el debate y la negociación y permitan la reflexión académica y práctica que contribuya a una pedagogía para la paz.

Este documento establecerá la reflexión frente a la educación en derechos humanos, entendiendo a estos como los resultados de las luchas de los pueblos y parte de los procesos colectivos contra la opresión, la dominación y la explotación. Son los seres humanos, en colectivo y no el ser humano en particular, los creadores de derechos. (Restrepo, 2010, p.15) De ahí que se evidencia la trascendencia que tiene este análisis desde una pedagogía para la paz.

En este sentido, hay que reconocer a la pedagogía como saber fundente y a la educación como su campo de acción y en ese sentido analizar las acciones educativas que llevan a la construcción de la educación en derechos humanos como ejercicio con el que se suscribe a la LECEDH, que hace parte de la perspectiva de la pedagogía para la paz y a su vez, es la punta de lanza de la misión de la Universidad Pedagógica Nacional, “proponiendo y potenciando alternativas...educativas para el país y para el contexto... apoyando el proceso de paz en la perspectiva de la justicia social y la garantía efectiva de los derechos fundamentales para toda la población. (Hoja de ruta PDI 2014-2019, p.92)

En ese sentido, esta investigación asume la pedagogía como agente transformador para plantear una reflexión que nos lleva a hablar de escenarios prácticos para la paz, afrontados desde el campo educativo, desde la LECEDH y el espacio de práctica pedagógica investigativa en la Mesa Estudiantil de Derechos Humanos (MEDHUPN). Fortaleciendo desde la crítica las acciones, perspectivas y prácticas hacia los planteamientos educativos y político-pedagógicos que configuran su quehacer y desde la experticia y práctica propia y subjetiva aportar a una educación en derechos humanos como herramienta formadora de educadores.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Para esta investigación se opta por establecer como metodología de la investigación acción IA, contribuyendo al análisis y reflexión de las metodologías de formación de educadores entendiendo a estos como eje principal de la labor educativa en contextos de pos-acuerdo y construcción de un pos-conflicto. Articulado a esto, se utiliza el paradigma de la teoría crítico-social, un enfoque que busca la emancipación (transformación), “tiene que ver con los procesos de organización de la comunidad, como fundamentos de la investigación, con un enfoque crítico social se pueden considerar los siguientes, según Buendía (1998:261-262): a. Se fundamenta en la ciencia de la acción; b. El conocimiento se enraíza “en” y “para” la acción; c. La construcción de la realidad comienza a manifestarse a través de la acción reflexiva de las personas y las comunidades; y d. Se remarca la importancia del conocimiento experiencial, que a su vez se genera a través de la participación con otros.

La investigación y acción sirven para recrear constantemente los discursos, las prácticas y las metodologías en los contextos educativos, investigativos y pedagógicos, y que han sido pilares en el crecimiento de la Educación Comunitaria (ECO) y la Licenciatura como posibilidad para transformar las relaciones sociales, construir otros sujetos políticos, fundar propuestas educativas y pedagógicas que contribuyan al conocimiento desde los otros sentidos y lugares.

Es así, como este paradigma de la investigación acción invita a entender los diversos conceptos de una investigación, la realidad y conocimiento, en donde la realidad puede verse de dos formas: la realidad natural que se identifica como la relación hombre-naturaleza y la realidad social como la relación hombre-humanidad, que hacen parte de la construcción de la práctica social en cuanto a formas de producción, trabajo, luchas de clase, etc. que, buscan la creación de conocimiento a través de las formas de relacionarse y entender la realidad. La relación sujeto-objeto, donde sujeto

y objeto no está uno frente al otro sino que constituyen momentos dialecticos de una misma realidad, una validez del conocimiento o criterios de verdad, donde la práctica es un criterio de verdad y la validez del conocimiento está dada por la confrontación con la realidad a través de la “praxis” (Farias,_____).

Este modelo de investigación orienta el estudio de la realidad y aspectos determinados de ella bajo una perspectiva de alta rigurosidad académica que emerge desde una perspectiva crítica, de transformación y de liberación; esta acción denominada praxis (proceso de estrecha relación entre teoría y práctica) la cual es el resultado de una reflexión - investigación continua sobre la realidad, aporta a la investigación al ser un modelo que no está realizada por los expertos, sino cuenta con la participación de la comunidad involucrada en ella, privilegia los conceptos, aportes y resultados de la colectividad involucrada, replanteando el carácter epistemológico, político, y por tanto metodológico al realizar una investigación que cuenta con la participación de la comunidad, sino investiga desde una nueva óptica - perspectiva en - con - para la comunidad (Páramo, 2014), esto reconociéndome como sujeta activa dentro del espacio investigado, es decir la LECEDH y como investigadora.

Bajo esta mirada, la investigación permite una acción participativa, entendiendo el proceso desde la mirada del investigador y como parte del grupo donde se realiza la investigación, recogiendo los sentires propios como diagnóstico para la construcción de este documento. Es una investigación participante pues esta metodología fomenta la participación y autodeterminación de las personas y/o colectividades que la utiliza, así como se configura como una expresión de la relación dialéctica entre conocimiento y acción.

Para este trabajo, la investigación acción supone entender “la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda que conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa” (Bauselas, 1992).

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

1. Analizar los procesos de educación en Derechos Humanos al interior de la LECEDH como herramienta de construcción de paz dentro de los escenarios de práctica pedagógica investigativa.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

1. Identificar los antecedentes históricos en la formulación de políticas públicas y en los procesos de formación de educación en DDHH
2. Reconocer y fortalecer desde el espacio de práctica el proceso de desarrollo implementado en la formación en derechos humanos dentro de la Licenciatura Educación Comunitaria Enf. DDHH de la Universidad Pedagógica Nacional
3. Evidenciar las apuestas desde el espacio de práctica para la creación y fortalecimiento de estrategias de educación en derechos humanos en las comunidades y la Universidad Pedagogía Nacional.

TEORIA Y PRÁCTICA DE LOS DERECHOS HUMANOS

“...Somos dos países a la vez: uno en el papel y otro en la realidad”.

(García, 1995, p.29)

La historia de la lucha por los Derechos Humanos tiene raíces en los acontecimientos del mundo. Los Derechos Humanos (DDHH) son el reconocimiento y expresión máxima del respeto que merece una persona en todo momento y lugar, los identificamos y entendemos como naturales e inalienables sin importar la circunstancia y es la punta de lanza en la consolidación de visiones y reflexiones para la construcción de la educación en derechos humanos.

Este capítulo está diseñado para evidencia y situar desde dónde se habla de la educación en derechos humanos (EDH) y como está ha aportado a la creación y de espacios como la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos. Así mismo, se plantea una reflexión frente a este contexto y su relación practica con la licenciatura como lugar de formación de educadores en derechos humanos.

1.1. Los Derechos Humanos, una Cultura de Paz:

El deseo de un mundo más justo, más libre y solidario, ha sido la aspiración común del ser humano tras acciones de injusticia y tratos inhumanos que desencadenaron en conflictos, guerras y levantamientos populares. Fruto de ese deseo se empezaron a dar las primeras acciones a favor de la defensa de los derechos humanos, de la democracia y se elabora una hoja de ruta para garantizar los derechos de las personas en cualquier situación, acciones que permitieron la construcción de la Declaración Universal de los Derechos humanos.

Esta declaración construida con el objetivo de proteger a los hombres y mujeres de futuros conflictos tanto locales como internacionales, fue ratificada por todas las regiones y países quienes se comprometieron a realizar ejercicios de defensa y acciones de promoción de estos, para lograr el goce efectivo en cada territorio, el desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos, de las naciones y todos los grupos humanos, promoviendo el desarrollo de actividades para el mantenimiento de la paz (DUDH,2010), lineamientos que luego conllevarían a la creación de una educación en derechos humanos.

Si bien, la reivindicación de los derechos humanos (DDHH) ha sido importante en la consolidación de los estados de derecho, también se ha usado como excusa y/o justificación para legitimar acciones violatorias de los DDHH, siendo esta reivindicación una delgada frontera entre posiciones contrarias de allí surge el pensamiento de que la educación en derechos humanos (EDH) es una oportunidad y apuesta por el reconocimiento del otro que se configura como igual en diferentes dimensiones como la social, cultural y educativa, lo que permite que los sujetos se reconozcan antes los diferentes sistemas de gobierno. En ese sentido, la Declaración Universal de DDHH plasma la necesidad de repensar los ejercicios pedagógicos, siendo este un aporte a la creación de espacios formativos comunitarios desde lo formal y no formal, en donde los derechos sean el eje que fortalezca los procesos individuales y colectivos.

Los DDHH también deben contribuir a la transformación de prácticas políticas que fortalezcan los procesos democráticos en las naciones, permitiendo el desarrollo de los sujetos en su contexto. En el caso colombiano, la transición de constituciones como la de 1886 a la de 1991, libró unas disputas de poder que tuvieron como resultado el crecimiento de la violencia, derivada por una

parte de un régimen político restrictivo propiciado por el frente nacional¹ y por otra, derivada de una gran deslegitimación de la política tradicional en tanto no representaba el conglomerado social y finalmente, una intensificación del conflicto armado entre guerrillas, grupos paramilitares y el Estado.

Con la reconfiguración de la constitución política de 1991, los derechos humanos adquirieron legitimidad en el país, estos representados en la introducción de los derechos de segunda y tercera generación, en otras palabras, se consolidó como una Constitución garante de derechos, participativa, pluri-étnica, incluyente y creó instituciones de carácter gubernamental para la protección y cumplimiento de los derechos de los ciudadanos (Valencia, 1992).

Esta reconfiguración de la constitución política introdujo los derechos humanos en todas las esferas sociales, su aplicabilidad a la actualidad, aun no es completa: existen barreras en términos de inclusión social y cultural, de garantías de participación en todos los espacios públicos y privados pero sobretodo, aun falla en acciones que garanticen los derechos fundamentales de la mayoría de poblaciones, por lo que el discurso de derechos humanos se ha quedado en el mero planteamiento de papel.

Una de las principales falencias en términos de garantizar los derechos fundamentales es en materia de educación: esto resumido en la falta de presupuesto, infraestructuras inadecuadas y cuerpos docentes escasos, así como pocas propuestas educativas que atiendan de forma efectiva contextos como el rural, en comunidades étnicas, y regiones de conflicto y violencia. Como el surgimiento de los derechos humanos, la educación en derechos humanos nace de la necesidad de

¹ El llamado Frente Nacional consistió en un remedio convenido y llevado al plebiscito de 1957 por los dos partidos tradicionales, liberalismo y conservatismo, para poner fin a la violencia política de mediados del siglo XX, se acordó que la presidencia se turnaría durante 16 años entre los dos partidos y que todos los cargos públicos se repartirían equitativamente. No obstante que hacia finales de la década del ochenta ya había expirado el Frente Nacional sus rezagos persistían (y aún persisten) en la política colombiana.

atender de forma pedagógica estos contextos, buscando promover los derechos humanos y una cultura de paz.

Es por ello que luego de la reconfiguración de la constitución política en Colombia, en 1993 se crea el Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos, resultado de la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos de mismo año, y en la que se dedica a exaltar la importancia y necesidad de una educación en derechos humanos como indispensable para “establecer y promover relaciones estables y armoniosas entre las comunidades y para fomentar la comprensión mutua, la tolerancia y paz” (Declaración y Programa de Acción de Viena, Parte II.D, párr. 78).

Entre otras cosas, el Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos plantea que, la educación debe ser y contribuir a una acción formadora integral en materia de derechos, es decir, que no solo propicie conocimientos sobre estos sino que brinde las herramientas necesarias para protegerlos, promoviendo una cultura de los DDHH que esté presente en la vida cotidiana de cada sujeto en la sociedad. Para nuestro país las reflexiones y exigencias sobre educación a nivel mundial no ha sido ajenas, desde la constitución política de 1991 (Artículo 67) se ha dispuesto que la educación desde un sentido amplio, debe incluir las dimensiones éticas, políticas y sociales para que las personas se construyan en: “dignidad, en libertad, en derechos y deberes, pero principalmente en estimular una conciencia vivificadora de la construcción de paz como valor supremo de la humanidad” (Constitución Política 1991, Art. 67).

La EDH en Colombia, ha venido fortaleciéndose a través de iniciativas promovidas desde organizaciones e instituciones formales y no formales; un ejemplo de esto es el Plan Nacional de Educación en DDHH (PLANEDH), constituido como una política pública de educación en derechos, articulado a este se encuentra el programa de educación para el ejercicio de los DDHH

(Eduderechos) del Ministerio de Educación Nacional que comprende la EDH como la vivencia y practica de los DDHH en la cotidianidad escolar.

Por otro lado , se encuentran las apuestas que desde los procesos comunitarios se construyen para el desarrollo de una cultura de los derechos humanos, ejemplo de estos se ubican en los escenarios de práctica de la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos LECEDH, donde la ECO (educación comunitaria) contribuye a la resistencia y defensa del territorio promoviendo planes de vida alternativos que basados en los derechos humanos fortalecen la autonomía de las comunidades y las formas de vida basadas en el bienestar social y ambiental (Yague,2015) o, procesos que desde el autocuidado y co-cuidado se convierten en *estrategias de lucha* (Foucault, 1984) para el fortalecimiento individual y organizativo, logrando la restitución de derechos y consolidando rutas de cuidado y sanación que sirven como elemento movilizador de las comunidades y sus capacidades para el goce de su bien-estar (Hernández & Saray, 2014). Como estos hay más lugares de enunciación en donde la EDH se representa como una apuesta que invita a reinventar las formas de educar y educarse.

1.2.Paz como concepto:

Un aspecto importante para comprender los procesos de educación para la paz y las apuestas por resignificar los derechos humanos (DDHH), implica ubicar los puntos de partida sobre la paz y desde allí plasmar la postura desde donde se entiende la educación para la paz (EP).

La paz y articulada a esta los DDHH y la educación para la paz esta ssujeta al devenir histórico y la experiencia que el ser humano construye entorno a los ideales que sustentan las relaciones con el otro y en colectivo. Para aproximarnos a la fundamentación de la paz es necesario reconocer como este concepto se ha ampliado y complejizado desde las dinámicas sociales de los Estados.

Conceptualizar la paz es reafirmar el origen y sentido de los derechos humanos, como se explica en el capítulo inicial, son el resultado de dinámicas sociales y políticas presentes en la colectividad humana. Este ideal se configuró con el paso de un modelo de sociedad que cuestiona los ejercicios de poder impuestos por jerarquías; representadas por el rey, la iglesia y que han estado presentes a lo largo de la historia de las sociedades imponiendo un orden de sometimiento hacia los sujetos. De aquí que la paz como posibilidad, está ligada a la voluntad humana en cuanto que ella puede crear su propio modo de habitar el mundo.

Efectivamente la paz está ligada a los inicios de la humanidad; una de las primeras concepciones de paz se encuentra en la sociedad griega, donde la palabra paz más allá de una personificación mitológica (Eirene²), hacía referencia a la idea de paz como un estado de tranquilidad, de serenidad, de ausencia de hostilidades entre ciudades griegas que buscaban articular y organizar en armonía la unidad interior y social griega.

Paralelamente en el imperio romano la paz (pax), se constituyó bajo el respeto a lo legal, a mantener la ley y el orden establecido. Este concepto hace referencia a las acciones que velan por la usencia de conflictos y rebeliones dentro de los Estados, representando las estructuras imperialistas que defienden los intereses que benefician a unos por encima de otro, esta visión de paz refuerza la idea negativa y manipuladora de la paz contemporánea (Lederach, 2000).

² Eirene era el nombre de la diosa que personificaba la palabra griega que designaba la paz, concentra algunas de las bases ideológicas de la civilización griega, ligando el orden natural al político y al de género

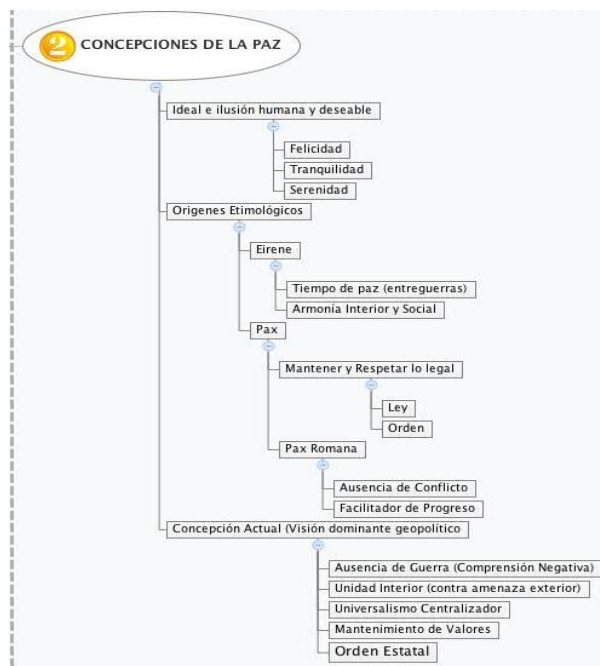


Figura 1. Concepciones de paz

Fuente: El abecé de la paz y los conflictos. Lederach, John Paul. Educar para la paz, Madrid, Los libros de la Catarata 2000

Esta concepción de paz ha configurado comprensiones contemporáneas de la paz desde dos líneas (positivo/negativo). La paz es fundamentalmente un concepto negativo. Se define como la ausencia de violencia (bélica) o como un estado de no guerra, visualiza a la paz desde una imagen pasiva, tranquila y serena, sin dinamismo propio, afectado a la construcción de sujetos desde la paz pues “resulta más fácil concretar la idea de guerra y lo que gira en torno a ella que la idea de paz, que parece condenada a un vacío, a una no existencia difícil de concretar y precisar” (Asociación Pro-DH: 2000).

Por ello la paz es un concepto limitado y que se encuentra cada vez más girando en función de la guerra, lo que impide ser palpable en las sociedades. Por otro lado la paz se ha concebido negativamente debido a la concepción que la estructura occidental le ha otorgado. Influenciados por el imperialismo romano, la paz está reconocida por dos aspectos, por una parte es asimilada al

mantenimiento del orden interno (lo que beneficia a los Estados e intereses dominantes), como una fuerte preparación militar exterior, por otro lado el Estado tiene derecho a usar la fuerza, es decir, la paz es una acción netamente del Estado (Lederach, 2000).

Al mismo tiempo, la paz se constituye como un ideal, un sueño que cada sujeto en la sociedad anhela y desea palpar, experimentar, conocer. La paz es entonces un fenómeno rico y positivo, que conlleva a la armonía (Eirene) y seguridad, sentimiento buscado por la humanidad (Pax) y que ha sido entendido desde diferentes sociedades como el conglomerado de conceptos (armonía, justicia social, bienestar, tranquilidad espiritual, física y relaciones justas), lo que vislumbra la riqueza de pensamiento y comprensiones humanas en tanto la paz, reconociéndolo como uno de los más altos valores y un fenómeno amplio y positivo.

La necesidad de una paz sustentada en valores evidencia la ineludible afirmación frente a la participación de todos sin limitar su construcción a la acción de los Estados con el fin de encontrar la relación que nos permita evidenciar si se construye o no el ideal de paz desde los “positivo”; la paz en positivo no busca solo la ausencia de la guerra, sino se caracteriza por hacer visible las diferentes formas de violencia. Desarrollar el concepto de paz nos pone a dialogar frente a las diferentes violencias que en algunos casos desemboca en acciones bélicas y de conmoción interior, en palabras de Galtung:

"La violencia hace acto de presencia cuando los seres humanos son influidos de las forma que sus actos somáticos y mentales se encuentran por debajo de sus realizaciones potenciales...; por lo tanto la violencia es la causa de la diferencia entre lo potencial y lo actual"

Estas violencias se ubican en tres momentos o formas: la directa, se refiere a acciones u omisiones de una persona que daña física o emocionalmente a otra. La violencia estructural, hace

referencia a un orden social soportado en la distribución desigual de bienes y de oportunidades, y la violencia simbólica a aquellos elementos de la cultura que legitiman o mantienen formas de relación violenta. De esta forma, se hace necesario comprender la paz más allá de las determinaciones del orden establecido, vislumbrándola como el paso de una cultura de la violencia a una cultura para la paz.

Estas diferentes violencias presentes en todas las formas de gobierno han sido el resultado de disputas de poder entre las “ideologías de desarrollo” impuestas por los modelos hegemónicos contra las formas tradicionales de cultura, convirtiendo al conflicto no en oportunidad sino en una ruptura de órdenes que se consideran cada uno deseables y apropiados para todos.

La paz en aspectos positivos nos llevan a considerar no solo la ausencia de las múltiples violencias sino que es una oportunidad para reconocer acciones de cooperación no violenta, igualitaria, no explotadora y no represiva (Galtung, 1969).

La paz positiva se estructura desde cinco dimensiones: no violencia, justicia económica, igualdad social, libertad política y fraternidad psicológica:

...la paz es algo más que la ausencia de guerra, y tiene que ver con la superación o reducción de todo tipo de violencias, y con nuestra capacidad y habilidad de transformar los conflictos, para que en vez de tener una expresión violenta y destructiva, las situaciones de conflicto puedan ser oportunidades creativas, de encuentro, comunicación, cambio, adaptación e intercambio. (Rendón, 2000)

La concepción positiva de la paz supone entenderla no solo como una acción que promueva la no violencia, siendo esta algo que va más allá del pacifismo en el sentido estricto; mientras este se refiere a acciones y posturas de rechazo a formas organizadas de violencia como la guerra, la carrera armamentista,

y aun a la existencia de ejércitos, la no violencia alude a la construcción de un proyecto de transformación de los sistemas humanos a nivel estructural y social (Fernández, 2012), siendo la paz un objetivo que entienda un sinfín de procesos que aporten a aflorar, afrontar y resolver de forma alternativa los conflictos, contribuyendo al desarrollo individual y colectivo así como se convierta en una estrategia para garantizar los derechos de las poblaciones.

La paz está en continua construcción se ha consolidado en medio de injusticias y desequilibrios estructurales mientras busca el paso de una cultura de violencia a una cultura de paz que instale valores de humanidad, de solidaridad, de fraternidad, de justicia, de libertad y desarrollo sostenible recuperando la dignidad a nivel personal, social y estructural promoviendo formas de resolución de conflictos como estrategia política de transformación de la realidad.

La paz no debe entenderse como la ausencia de diferencias y conflictos, sino como un proceso positivo, dinámico y participativo intrínsecamente vinculado a la democracia, la justicia y el desarrollo para todos, gracias al cual se respetan las diferencias, se favorece el diálogo y los conflictos se transforman constantemente por medios no violentos en nuevas vías de entendimiento y cooperación. (ONU, 1997)

La concepción de la paz trasciende los límites de la paz positiva y la paz negativa, ya que no se define como la ausencia de acciones violentas (directas, estructurales o culturales). La paz está articulada a la cultura, las acciones, los pensamientos y los diálogos de los seres humanos capaces de crear paz a partir de la transformación de los conflictos de forma pacífica, esta concepción de paz imperfecta hace referencia a un proceso inacabado y en construcción en cualquier contexto, potenciando las capacidades y habilidades de los sujetos y las comunidades (Muños, 2009).

Así mismo la paz se relaciona con la convivencia siendo esa un elemento vital de transformación y desarrollo de procesos que reivindiquen y exijan el disfrute de los derechos humanos, la

reconstrucción de ciudadanas, de modelos de justicia, de educación, de construcción colectiva que impulsen una nueva sociedad, la paz parte de las acciones que como sujetos realicemos hacia nosotros y hacia los demás, es un sueño e ideal de una sociedad que se edifica en el día a día y por lo tanto, pensar y abordar una educación para la paz y los derechos humanos es el sentir colectivo de los educadores comunitarios y es una apuesta por consolidar estrategias de educación, de paz y de derechos humanos.

Estas estrategias de educación para la paz (EP) precisamente se fundamentan en los conceptos de paz positiva que nos lleva a afrontar, aflorar y resolver los conflictos de forma no violenta, construyendo la paz basados en relaciones de cooperación, apoyo mutuo, de creación y confianza humana (Lederach, 2000).

1.3. Educar y formar para la paz:

1.3.1. Educación para la paz:

La paz le otorga a la sociedad civil un espacio político y de participación que se distancia de las dinámicas e intereses de las instancias institucionales, en este sentido la sociedad tiene la capacidad de cuestionar los espacios que, legitiman la violencia o impiden el desarrollo de las relaciones democráticas, espacios que desde el Estado favorecen esquemas económicos y políticos, uno de los estos espacios es la escuela.

La educación juega un papel importante en todas las sociedades siendo un elemento clave en los procesos de socialización de los sujetos en escenarios escolares. La paz ha estado presente en todos los desarrollos educativos.

Ya se ha explicado el concepto de paz como valor y meta, pero entender la paz desde estos dos aspectos nos muestra una doble vía y crítica de la enseñanza y su clasificación en el tiempo, esto nos lleva a ubicar la educación desde dos contrapuestos;

...una postura que podríamos llamar “neoconservadora” que la percibe como no funcional a los intereses del capital y trata por tanto de ajustarla a los requerimientos del mercado, tanto en el orden de la producción como del consumo y, b) una postura crítica que denuncia a la escuela como parte de prácticas culturales hegemónicas que favorecen el desequilibrio social y que, además, percibe a la educación como punto estructural en la construcción de proyectos culturales alternativos a los propuestos por el orden social actual (ACODESI Pg.50).

La educación para la paz (EP) surge desde estos dos sentidos, como escenario de disputa frente a la escuela y la educación, por lo que la paz se piensa ya no tanto desde los dispositivos de organización del Estado sino, como un ejercicio de incidencia en las comunidades educativas, con el objetivo de fortalecer el tejido social y de cuestionar a la escuela como lugar donde está presente la violencia desde sus múltiples formas.

Educar para la paz reapropia el carácter y sentido de la educación, se opone y contrasta con las formas tradicionales de educar ya que promueve otro enfoque en cuanto al contenido, busca incidir en los procesos escolares democráticos como ejercicio de construcción de los sujetos y su aporte a “las comunidades de base como riqueza constitutiva de las culturas juveniles y locales” (ACODESI Pg. 50).

Se inscribe entonces como una apuesta cultural, pensada desde un horizonte que integre desde los principios y diferencias presentes en la sociedad, replanteando el papel de la educación desde la escuela como agente trasgresor en la sociedad y la finalidad en cuanto elemento emancipador:

La educación en esta perspectiva, va mucho más allá de la actividad escolar o de los procesos educativos en el sistema formal de educación escolar. Abarca la inserción en la dinámica social y política, en las actividades económicas, las prácticas cotidianas, las relaciones intersubjetivas, la vida familiar, el trabajo, en fin, la educación se extiende a lo ancho de todas las dimensiones de la vida humana (OEA, MEN & Ministerio Relaciones Exteriores P. 5)

Construir un discurso que reconozca la necesidad de pasar de una cultura de violencia a una cultura de la paz, implica hacer de la educación una práctica de transformación cultural que conceptualice el conflicto como inherente en las relaciones sociales haciendo posible la resolución por medios no violentos; la educación es entonces el agente principal para edificar una cultura de paz.

La EP potencia desde los conflictos las estrategias para atender de manera no violenta, es decir, sin utilizar acciones dañinas para el otro, los conflictos de la vida cotidiana de tal modo que enseñe formas de cooperación al interior de las comunidades:

En cierta medida, la educación sobre el conflicto y para la paz es una educación para superar positivamente las tensiones y contradicciones que vive nuestra sociedad: a) la tensión entre global y local, b) la tensión entre universal e individual, c) la tensión entre la tradición y la modernidad, d) la tensión entre consideraciones a largo plazo y a corto plazo, e) la tensión entre indispensable competición y el interés por la igualdad de oportunidades, f) la tensión entre la expansión extraordinaria del conocimiento y la capacidad de los seres humanos de asimilarla, g) la tensión entre lo espiritual y lo material (Fisas pg. 368)

El proceso educativo para la resolución de conflictos centra su acción en la construcción de relaciones democráticas, políticas y sociales en pro de la construcción de paz, pero esta “no debe ser una educación para volver a la gente más pacífica, sino para volverla capaz de examinar la estructura económica y social, en cuanto estructura violenta” (Asociación Pro-DDHH P.128).

Para muchos, el conflicto supone una acción dicotómica, es decir, una lucha entre dos partes, ganar o perder, competencia y defensa. Reconociendo estas actitudes problemáticas para la EP la tarea de fomentar la paz implica encontrar vías alternativas para regular los conflictos de forma creativa desde las visiones positivas de la paz.

"una perspectiva positiva del conflicto: el conflicto como un reto, la incompatibilidad de metas es un desafío tremendo, tanto intelectual como emocionalmente, para las partes involucradas. Así, el conflicto puede enfocarse básicamente como una de las fuerzas motivadoras de nuestra existencia, como una causa, un concomitante y una consecuencia del cambio, como un elemento tan necesario para la vida social, como el aire para la vida humana" (Galtung, 1969).

Así mismo la pedagogía para la paz no debe ser un ejercicio alejado de los contextos culturales donde están inmersos los sujetos, en cuanto se constituya en una educación que fomenta el diálogo intercultural como agente de negociación y tramitación del conflicto para las comunidades:

La educación para la paz es, pues, una tentativa de responder a los problemas de conflicto y de violencia en escalas que se extienden desde lo global y lo nacional a lo local y personal. Constituye una exploración de los modos de crear futuros más justos y firmes (HICKS: 1993 p 26).

Y hablar de un dialogo entre experticias y culturas nos obliga a no olvidar la relación entre docentes y estudiantes, sobre todo si se piensa el acto educativo como lugar de construcción de

relaciones democráticas y políticas, la labor educativa en función de la paz, debe comenzar por la formación de estudiantes, pero también de los educadores en valores éticos y humanos a partir de la construcción o recreación de estos (Rendón: 2000).

La conceptualización de la paz no se debe cerrar dentro de un plan de estudios y va más allá de prepararnos en temas de manejo de conflictos y derechos humanos; debe en si ser un sentido y proyecto pedagógico que incentive la conciencia crítica, una metodología que “refleje valores sobre resolución de conflictos, no violencia, humanidad, tolerancia y participación crítica” (Asociación Pro-DDHH p. 31).

Este proyecto pedagógico conlleva a diferenciar la educación sobre la paz de la educación para la paz favoreciendo el desarrollo de herramientas que permiten su construcción en los diferentes contextos. La educación sobre la paz se limita a transmitir contenidos, no se preocupa por su forma de enseñanza ni por la relación con el contexto de los sujetos dentro del aula. La educación para la paz por el contrario tiene presente la relación entre lo que se enseña y cómo se enseña, combinando la enseñanza/aprendizaje que posibilita la re contextualización de los saberes y que lleva a un escenario interdisciplinar de los sujetos.

...de la comprensión de la paz y conflicto se deduce una comprensión multidireccional y multidisciplinar de la Educación para la paz, tanto en su dimensión cognoscitiva o de áreas de conocimiento (relación con los contenidos), como en el uso de estrategias metodológicas diferentes (Jares p. 127).

La educación para la paz se constituye como el horizonte desde donde se construyen propuestas pedagógicas en torno a la paz y los derechos humanos. El modelo de EP integra componentes que a lo largo de la historia se les ha otorgado prioridad por encima de otros pero que en el plano

conceptual y metodológico han estado estrechamente ligados, en otras palabras la EP integra diferentes componentes de un mismo proceso educativo. Algunos de estos componentes son:

- **Educación para los Derechos Humanos:**

Busca promover la historia de la lucha por los DDHH, sus organismos de defensa nacional e internacional, las herramientas de exigibilidad y análisis de violaciones, contribuir a la construcción de sociedades en paz, con libertad, dignidad, justicia y capaces de generar acciones pacíficas para desaparecer todo tipo de violencia.

- **Educación Intercultural:**

Esta educación no solo hace referencia a las comunidades autónomas con lengua y cultura propias o comunidades migrantes, sino que se trata de una "educación centrada en la diferencia y pluralidad cultural más que en una educación para los que son culturalmente diferentes" (Puig,1991:16)

- **Educación para el desarme/para el conflicto y la desobediencia:**

Este modelo busca reconocer el conflicto como natural e inevitable en la vida humana, pero que favorece la capacidad para aplicar métodos no violentos para la resolución de conflictos. Así mismo favorece las actividades críticas frente a las acciones bélicas, la incitación y la guerra, la propaganda y el militarismo en general (UNESCO, 1980:7).

- **Educación para el desarrollo:**

La educación para el desarrollo facilita la comprensión del mundo globalizado, fomenta actividades y valores con la ciudadanía, favorece el conocimiento de las realidades y causas que explican y provocan la existencia de la pobreza y la desigualdad.

1.3.2. Educación para la paz y los estándares internacionales:

Es necesario afirmar que la EP, se ha configurado como una acción de obligatorio cumplimiento por parte de los Estados, este con base en leyes o normas del derecho internacional de los derechos humanos (DIDH) así como del derecho internacional humanitario (DIH) referentes a la promoción de los DDHH. Dichas obligaciones varían dependiendo el instrumento jurídico suscrito a los Estados.

Al principio de este capítulo se hizo un esbozo del desarrollo histórico de los DDHH y los programas de educación, estos a través de leyes o tratados internacionales. Siguiendo en esa misma línea, presento los instrumentos jurídicos internacionales sobre la promoción de los DDHH y el DIH que en apartados anteriores no se mencionaron o no se profundizaron.

- **Declaración Universal de los DDHH³:** En su Preámbulo se establece que la enseñanza y la educación son el medio por el cual debe promoverse, tanto entre los individuos como en las instituciones, el respeto de los derechos y libertades en ella consignados. En este contexto, el derecho a la educación tiene por finalidad: a) el pleno desarrollo de la personalidad humana; b) el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales; c) el estímulo de la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones, los grupos étnicos y religiosos; y d) la promoción del desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para mantener la paz (art. 26.2). Estos aspectos constituyen el contenido material de la educación y serán permanentemente reiterados en otros instrumentos internacionales, con algunas adiciones

³ Proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948.

- **Convención sobre los Derechos del Niño⁴:** Esta Convención adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas señala que la educación de los niños y las niñas debe estar encaminada a: (i) desarrollar su personalidad, aptitudes y capacidad mental hasta el máximo de sus potencialidades; (ii) inculcar el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales; (iii) preparar al niño para sumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, tolerancia, igualdad de sexos y amistad entre los pueblos, los grupos étnicos, nacionales y religiosos; e (iv) infundir respeto por el medio ambiente (art. 29.1).
- **Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales⁵:** Entre los instrumentos internacionales de derechos humanos que tienen origen en las Naciones Unidas, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), del 16 de diciembre de 1966, se refiere de manera directa al derecho a la educación y a la orientación que ésta debe tener en relación con los derechos humanos y otros temas afines. En tal sentido señala:

Artículo 13: “Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Conviene en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Conviene asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones

⁴ Proclamada por la Asamblea General en su Resolución 1386 (XIV), de 20 de noviembre de 1959.

⁵ Adoptado por la Asamblea General de Naciones Unidas. Resolución 2200 A (XXI) de 16 de diciembre de 1966 y aprobado en Colombia por medio de la Ley 74 de 1968.

y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz”.

- **Protocolo de San Salvador, adicional a la Convención Americana sobre derechos humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales⁶:** En el ámbito interamericano el Protocolo de San Salvador (17 de noviembre de 1988), es el primer instrumento jurídico del sistema interamericano que se refiere de manera directa al derecho a la educación y a la orientación que ésta debe tener; además, agrega a los temas ya mencionados en los instrumentos de las Naciones Unidas, el pluralismo ideológico, la justicia y la paz.

Artículo 13

“1. Toda persona tiene derecho a la educación.

2. Los Estados partes en el presente Protocolo convienen en que la educación deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz. Convienen, asimismo, en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, lograr una subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades en favor del mantenimiento de la paz”.

⁶ Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Suscrito en San Salvador, El Salvador el 17 de noviembre de 1988 y aprobado por Colombia por medio de la Ley 319 de 1996

Articulados a estos se encuentran los instrumentos referidos a la defensa de derechos de poblaciones de especial protección, los cuales insisten en la necesidad de una educación en derechos humanos no solo en espacios escolares sino en escenarios públicos en general.

▪ **La Convención Internacional contra todas las formas de Discriminación Racial⁷:**

Compromete a todos los Estados a tomar medidas inmediatas y eficaces, especialmente en la esfera de la enseñanza, la educación, la cultura y la información, para combatir prejuicios que conduzcan a la discriminación racial y para promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones, los grupos raciales y étnicos, así como para propagar los principios de la Declaración Universal (art. 7).

▪ **Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación**

Racial⁸: Con el fin de prevenir la discriminación racial los estados se comprometen a tomar medidas de carácter educativo. Artículo 7: *“Los Estados Partes se comprometen a tomar medidas inmediatas y eficaces, especialmente en las esferas de la enseñanza, la educación, la cultura y la información, para combatir los prejuicios que conduzcan a la discriminación racial y para promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y los diversos grupos raciales o étnicos, así como para propagar los propósitos y principios de la Carta de las Naciones Unidas, de la Declaración Universal de Derechos Humanos, de la Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial y de la presente Convención”.*

⁷ Adoptada por Asamblea General de Naciones Unidas, mediante la Resolución 2106 A (XX) de 21 de diciembre de 1965.

⁸ Adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 2106 A (XX), de 21 de diciembre de 1965.

- **Convención sobre la eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer⁹:** Sin referirse de manera directa a la EDH, en su artículo 5, dispone que los estados deben tomar medidas de carácter educativo para garantizar su cumplimiento:

Artículo 5: Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para: "a) Modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, con miras a alcanzar la eliminación de los prejuicios y las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o en funciones estereotipadas de hombres y mujeres; b) Garantizar que la educación familiar incluya una comprensión adecuada de la maternidad como función social y el reconocimiento de la responsabilidad común de hombres y mujeres en cuanto a la educación y al desarrollo de sus hijos, en la inteligencia de que el interés de los hijos constituirá la consideración primordial en todos los casos".

- **Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer. Convención de Belém do Pará¹⁰:** Establece que se debe fomentar la educación y apoyar programas de educación gubernamentales y del sector privado destinados a concientizar al público sobre la violencia contra la mujer, así como alentar a los medios de comunicación a elaborar directrices de difusión que contribuyan a realizar el respeto por la dignidad de la mujer (literales e y g, art. 8)
- **La Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad¹¹:** Afirma el compromiso de los

⁹ Adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 18 de diciembre de 1979.

¹⁰ Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer. Adoptada el 9 de julio de 1994. Aprobada en Colombia por Ley 248 de 1995

¹¹ Aprobadas por la Asamblea General de la Organización de Estados Americanos el 8 de junio de 1999.

Estados de trabajar prioritariamente en la sensibilización de la población para eliminar prejuicios, estereotipos y otras actitudes que atentan contra la igualdad, propiciando el respeto y la convivencia con las personas con discapacidad (art. III, 2. c.)

- **El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo-OIT, sobre los Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes¹²:** Refiere la necesidad de adoptar medidas de carácter educativo con el objeto de eliminar los prejuicios frente a los pueblos indígenas (art. 31).
- **Convención relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza, (UNESCO 1960)¹³:** Establece que los Estados Partes convienen que:

Artículo 5, párrafo 1 *“a. La educación debe tender al pleno desenvolvimiento de la personalidad humana, debe reforzar el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, y debe apoyar el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz; b. Debe respetarse la libertad de los padres o tutores legales de dar a sus hijos, según las normas que determine la legislación de cada Estado, la educación religiosa y moral conforme a sus propias convicciones; c. Debe reconocerse a los miembros de las minorías nacionales el derecho a ejercer las actividades docentes que les sean propias”.*

- **Derecho Internacional Humanitario¹⁴:** Los cuatro Convenios de Ginebra de 1949 (entraron en vigor para Colombia en mayo de 1961 y fueron aprobados por el Congreso

¹² Adoptado por la Conferencia Internacional del Trabajo el 27 de junio de 1989. Aprobado en Colombia por la Ley 21 de 1991.

¹³ Aprobada por la Confederación General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en su undécima reunión, celebrada en París y terminada el 15 de diciembre de 1960.

¹⁴ Esta relación se centra en los Convenios de Ginebra de 1949: I Enfermos y heridos, II Enfermos, heridos y náufragos, III Prisioneros de Guerra, IV Población civil, y en los Protocolos adicionales de 1977 a los CG/49: I Conflictos armados internacionales, II Conflictos armados no internacionales.

mediante la Ley 5ª de 1960), en sus artículos 47, 48, 127 y 144, respectivamente, obligan a los estados a incorporar la enseñanza del Derecho Internacional Humanitario (DIH) en los programas de formación militar y de ser posible civil. Este mismo compromiso internacional de los estados fue reiterado en el art. 83 del Protocolo I de 1977 y en el art. 19 del Protocolo II de 1977, adicionales a los cuatro Convenios de Ginebra de 1949. De esta manera, los 192 Estados Partes en los Convenios de Ginebra de 1949 se han obligado a garantizar que las normas del Derecho Internacional Humanitario sean conocidas por el conjunto de la población y que sus comandantes militares, en especial quienes queden a cargo de la protección y la asistencia a las víctimas de las guerras y los conflictos armados, conozcan y apliquen las normas del DIH.

- **Convención Contra la Tortura y otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes¹⁵**: Señala que el Estado debe velar porque se incluya una educación e información completa sobre la prohibición de la tortura en los cursos de formación profesional de los funcionarios civiles y militares, encargados de hacer cumplir la ley, el personal médico, los funcionarios públicos y las personas que intervienen en la custodia, el interrogatorio o el tratamiento de cualquier persona privada de la libertad (Artículo 10.1).
- **Declaración y Programa de Acción de Viena (1993)¹⁶**: Esta Declaración asigna un apartado completo para tratar la educación en materia de derechos humanos (apartado D), que indica:

“78. La Conferencia Mundial de Derechos Humanos considera que la educación, la capacitación y la información pública en materia de derechos humanos son indispensables

¹⁵ Adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1984.

¹⁶ Naciones Unidas, Asamblea General. “Declaración y Programa de Acción de Viena”. A/CONF.157/23, 12 de Julio de 1993.

para establecer y promover relaciones estables y armoniosas entre las comunidades y para fomentar la comprensión mutua, la tolerancia y la paz. 79. (...) La Conferencia Mundial de Derechos Humanos pide a todos los Estados e instituciones que incluyan los derechos humanos, el derecho humanitario, la democracia y el imperio de la ley como temas de los programas de estudio de todas las instituciones de enseñanza académica y no académica. 80. La educación en materia de derechos humanos debe abarcar la paz, la democracia, el desarrollo y la justicia social, tal como se dispone en los instrumentos internacionales y regionales de derechos humanos, a fin de lograr la comprensión y sensibilización de todos acerca de los derechos humanos con objeto de afianzar la voluntad de lograr su aplicación a nivel universal. 81. Habida cuenta del Plan de Acción Mundial para la Educación en Pro de los Derechos Humanos y la Democracia²⁵ - Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos y de otros instrumentos de derechos humanos, la Conferencia recomienda que los Estados elaboren programas y estrategias específicos para ampliar al máximo el nivel de educación y difusión de información pública en materia de derechos humanos, teniendo particularmente en cuenta los derechos humanos de la mujer. 82. Los gobiernos deben emprender y apoyar actividades de educación en materia de derechos humanos y difundir efectivamente información pública sobre esta cuestión”.

- **Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos¹⁷:** De acuerdo con la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó el período 1995-2004 como el decenio de las

¹⁷ 6 Resolución 49/184 del 23 de diciembre de 1994, de la Asamblea General de Naciones Unidas. Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos.

Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos y acogió el programa de acción para el decenio del Secretario General de la ONU.

Según el artículo 10 del documento, los objetivos del decenio son los siguientes: a. La evaluación de las necesidades y la formulación de estrategias eficaces para el fomento de la educación en la esfera de los derechos humanos en todos los niveles de enseñanza, en la capacitación profesional y en la enseñanza académica y no académica; b. El establecimiento y fortalecimiento de programas y capacidades para la educación en la esfera de los derechos humanos en los planos internacional, regional, nacional y local; c. El desarrollo coordinado de los materiales didácticos para la enseñanza de los derechos humanos; d. El fortalecimiento de la función y la capacidad de los medios de difusión en el fomento de la educación en la esfera de los derechos humanos; e. La difusión mundial de la Declaración Universal de Derechos Humanos en el mayor número posible de idiomas y en otras formas apropiadas para los diversos niveles de instrucción y para las personas discapacitadas.

La enseñanza de los DDHH ha tenido en el caso colombiano recomendaciones en todos los niveles de enseñanza enfatizándolo en los niveles de primaria (ONU, 1995). Así mismo se han presentado recomendaciones para adoptar desde el Ministerio de Educación nacional (MEN) planes de trabajo que permitan realizar acciones efectivas de la enseñanza integral de los DDHH y que garanticen del mismo modo el acceso a la educación de los niños, niñas y jóvenes, algunas recomendaciones en materia de derechos humanos son:

- A. Desvincular a la escuela del conflicto y definirla y protegerla como “espacio de paz”.
- B. Aclarar la legitimidad de los derechos humanos y desarrollar su enseñanza y aprendizaje con plena participación de los defensores de derechos humanos, del personal docente y de los alumnos y alumnas para adaptar el proceso educativo al contexto colombiano.

- C. Desarrollar mecanismos que hagan efectiva la eliminación de toda discriminación de las niñas embarazadas y niñas-madres, como lo postuló la Corte Constitucional (ONU, 2004).

Además de estas recomendaciones y tratados ha sido importante y una prioridad de las organizaciones de derechos humanos promover la enseñanza de estos en niveles educativos superiores articulados a los planes de estudio en estos niveles (OHCHR, 1999), en el siguiente retomaremos esta recomendación y las políticas nacionales para la educación para los DDHH.

1.3.3. Educación para la paz en Colombia:

La ejecución de acciones que favorezcan la promoción de los DDHH han partido de reivindicar la importancia de estos como herramienta para construir democracias auténticas, escenarios de participación en un sistema social respetuoso de la dignidad humana y con relaciones efectivas entre sociedad con el Estado.

Anteriormente se ha reseñado la Constitución Política de 1991 como la primera instancia en promover los DDHH en el país, un instrumento importante a nivel nacional y con respecto a la promoción de los DDHH es la Ley General de educación (Ley 115 de 1994), establece que la educación es un proceso permanente, personal y social que contribuye a la construcción de sujetos respetuosos de la persona humana, su dignidad, sus derechos y deberes, así como regula la función social de la educación frente a las necesidades e intereses de las sociedades, familias y personas.

La Ley general en artículos como el 5 y 14 hace referencia a la promoción de los derechos afirmando que la educación tiene como fin la formación para el respeto de los DDHH, en especial la vida, la paz, la democracia, la convivencia, el pluralismo y el ejercicio de la tolerancia y la libertad (PLANEDH, 2007).

A nivel nacional ha existido experiencias en materia de promoción de los derechos humanos y que representan un acumulado importante en el tema de educación para los DDHH, algunas de estas propuestas se han enmarcado en redes de promotores de DDHH, iniciativa puesta en marcha en el 2000 y que busca la articulación de las instituciones, los grupos y colectividades, las universidades y la comunidad en general de los territorios en pro de la construcción de una cultura democrática y de derechos, el empoderamiento ciudadano y la creación de una cultura de paz (PLANEDH, 2007).

El MEN ha contado con iniciativas en materia de DDHH como estrategia para impulsar ciudadanías activas, enmarcadas en procesos dirigidos a formar sujetos capaces de convivir en paz, participar en la construcción de sociedades en paz, así como garantes de sus derechos, deberes y los de los demás. Algunas de estas propuestas son: El programa de competencias ciudadanas, el plan Decenal 1996-2005 con los que se realizan los primeros intentos de la democratización de la vida escolar (Gobierno escolar, manuales de convivencia en las instituciones escolares).

Otra iniciativa desde el MEN son los lineamientos curriculares para las áreas de ciencias sociales (Ética y valores, ciencias sociales, constitución política y democracia) contribuyendo a la construcción de ciudadanías vivas, de habilidades y actitudes como insumos para los proyectos pedagógicos. Todas estas iniciativas coinciden en la necesidad de formar sujetos capaces de transformar sus conflictos guiados por los DDHH, así como buscan en fomento de proyectos de vida individuales y comunitarios que transverzalicen los derechos en sus cotidianidades. Una de estas estrategias se traduce en el artículo 14 de la Ley 114 de 1994:

"...En todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatorio en los niveles de la educación preescolar, básica y media, cumplir con: a) El estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, de conformidad

con el artículo 41 de la Constitución Política; b) El aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo, para lo cual el Gobierno promoverá y estimulará su difusión y desarrollo; c) La enseñanza de la protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales, de conformidad con lo establecido en el artículo 67 de la Constitución Política; d) La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos, y e) La educación sexual, impartida en cada caso de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad (MEN, 1994).

Una siguiente iniciativa está en el marco de los proyectos ambientales escolares (PRAE) que busca incluir la educación ambiental en los procesos pedagógicos promoviendo el respeto y manejo adecuado del ambiente mediante la relación sujeto-contexto-ambiente. Sumado a este encuentran estrategias de educación en DDHH y educación para la sexualidad, así como estos proyectos, se encuentran otros más que han buscado atender los contextos de las sociedades, por ejemplo en el campo de la educación rural, el proyecto de Escuela Nueva.

Muchos han sido las propuestas que desde el Estado se han lanzado para promover los ejercicios de derechos, las más recientes son las cátedras: de afrocolombianidad dirigidos al reconocimiento de la interculturalidad y la diversidad, o la cátedra para la paz, propuesta que será analizada más adelante y clave en la creación de la Licenciatura Educación Comunitaria Enf. DDHH y las contrapropuestas educativas en derechos humanos a nivel de educación superior, como semilleros de investigación, grupos o redes de DDHH. Así como esta cátedra se ubica el Plan Nacional de Educación en DDHH (PLANEDH), política estructurada para integrar de manera sistemática la

reflexión pedagógica y didáctica sobre los derechos, que aporte al mejoramiento de la calidad y el impacto en la comunidad educativa del país.

En síntesis el PLANEDH se entiende como:

- Elemento de fortalecimiento del saber disciplinar.
- Referente en la relación práctica pedagógica – saber pedagógico.
- Elemento de contextualización de las propuestas pedagógicas.
- Fuente de conocimiento de la realidad.
- Punto de partida para la formulación de políticas públicas.
- Contribución a la construcción de una cultura de los derechos humanos.
- Aporte muy importante a las pedagogías incluyentes y con perspectiva diferencial: género, multiculturalidad y discapacidad.

Articulado a esto el PLANEDH como política pública de educación en derechos humanos busca identificar procesos y transformaciones, sistematizar aprendizajes y caracterizar desarrollos logrados en el país.

“En mayo del 2015, el presidente Juan Manuel Santos firmó el decreto que reglamentó la Ley 1732 del 2014, que incluyó la cátedra de la paz como una asignatura obligatoria en los centros educativos públicos y privados, para los niveles de preescolar, básica y media. (El Tiempo, 2016)”.

La necesidad de una educación en derechos humanos ha permitido la creación de nuevas formas de educar sujetos de derechos, con capacidad de vincular una cultura de paz a los espacios académicos formales y no formales.

Retomando las experiencias de las cátedras, es necesario analizar la cátedra de la paz, una iniciativa para generar ambientes más pacíficos desde las aulas de Colombia. En la ley 1732 se establece la Cátedra de la Paz como de obligatorio cumplimiento en todas las instituciones educativas del país. Y según el Decreto 1038, por el cual reglamenta la ley 1732 de esta cátedra, “todas las instituciones educativas deberán incluir en sus planes de estudio la materia de Cátedra de La Paz antes del 31 de diciembre de 2015” (Cátedra para la Paz, Ley 1732, 2014).

“Debemos reconocer el fracaso de las cátedras”

(Vargas, 2015)

Aunque la paz es un derecho y una aspiración, la cátedra para la paz presenta tres aspectos a cuestionar de este decreto: la exclusión de actores dentro y fuera de los procesos educativos, la imposición del decreto y las implicaciones de esta cátedra.

El primer aspecto se encuentra en la exclusión de diversos actores (Organizaciones sociales, líderes comunitarios, instituciones educativas, espacios académicos, etc.) desde la construcción del Decreto y desde la construcción de apuestas pedagógicas para la paz, dejando a un lado los saberes, conocimientos y experiencias que podrían nutrir el debate frente a la pedagogía para la paz y lo más importante, excluye los procesos de historia del conflicto y pedagogía de la memoria necesaria para la construcción de la verdad (Vélez, 2015), así pues la finalidad de la cátedra debe ser el convertirse en un eje articulador y complementario en los principios de formación y no en un espacio donde se haga una especie de borrón y cuenta nueva (Palacios, 2016).

La cátedra para la paz tiene como objetivo el fomento de herramientas de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico, social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la

prosperidad general y garantizar la efectividad los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución”(Decreto 1038,2015).

Está encaminada a generar aprendizajes en componentes como cultura de paz, educación para la paz y desarrollo sostenible, estos deben estar articulados a áreas como las ciencias sociales, naturales y ética y valores pero, “la escuela ya tiene suficientes materias que pueden propiciar conversaciones sobre memoria, conflicto y reconciliación, pues todos esos temas son transversales” (Fajardo, 2014), y es una acción que no solo recarga a los docentes, también a los estudiantes a no encontrar relación alguna con las materias considerándola como un impuesto, de allí que este sea nuestro segundo aspecto a cuestionar.

Imponer una cátedra que por su sola denominación restringe el diálogo y la democracia, obliga por su parte a tener una postura de la paz desde medidas autoritarias de ley (Miradas de turno), que no solo no fortalecen los proyectos educativos ya existentes como la Catedra de DDHH, de Afrocolombianidad, Constitución y Democracia, que de por si no presentan muchos resultados, sino que rellenan los espacios educativos destinados a la construcción de escenarios de paz (Jiménez, 2015).

Hablar entonces de una cátedra para la paz como tercer aspecto, implica involucrar a toda la sociedad civil, desde los estudiantes, los docentes y sus aportes metodológicos, las organizaciones sociales y sus experiencias en comunidades y los líderes con sus visiones de construcción de paz, para que este Decreto pase de ley a convertirse en una propuesta pedagógica y cultural desde la transformación para la paz.

Al tiempo invita a reconfigurar los escenarios pedagógicos, asumiendo la educación como una de las principales instancias para la construcción de paz, potenciando las experiencias existentes en los territorios que no solo son ejemplos a nivel mundial, sino son una oportunidad para

Comprender que, para que la educación cumpla con su tarea transformadora, se deben garantizar elementos estructurales (infraestructuras, sostenibilidad, bienestar) y sobre todo se deben reforzar los procesos de formación de los docentes.

Reconfigurar estos escenarios permite transformar los paradigmas educativos y mostrar otras miradas frente al quehacer docente. La paz y los derechos humanos deben ser no solo un emblema a seguir, debe constituirse como un eje transversal en la formación de los maestros y maestras permitiendo aportar a la reflexión y construcción de una cultura de paz desde las diferentes áreas. Así pues, la educación, para nuestro caso la LECEDH, debe formar educadores capaces de generar estrategias de apropiación individual y colectiva, así como liderar los procesos de acompañamiento a este tipo de propuestas para garantizar coherencia, diálogo y brindar las dimensiones pedagógicas adecuadas en beneficio de la paz.

Las propuestas desde el Estado en materia de derechos humanos son una oportunidad de trascender los espacios en el aula, de construir herramientas y proyectos pedagógicos que atiendan de forma real y efectiva las comunidades (indígenas, afrocolombiana, comunidades de paz, etc.), que pueda ser aplicadas en escenarios de organización popular y no solo limitarlos a contextos escolares, si bien la escuela es un escenario de construcción de paz, no debe constituirse como el único lugar donde la cultura de paz y derechos humanos sea impartida, debe vincular a la comunidad en general en todo lugar y contexto.

PAZ COMO APUESTA METODOLOGICA Y DE CONVIVENCIA

2.1. Los Derechos Humanos y la Licenciatura Educación Comunitaria Énfasis DDHH (LECEDH):

“Nos hallamos en el ocaso de una época y en el alborar de otra diferente, que aspiramos a que esté signada por la preeminencia de valores como el disfrute de la diferencia, la tolerancia radical, la igualdad, el respeto por la madre tierra, el reconocimiento de los otros como legítimos otros en la convivencia amical, la comprensión de la complejidad del tejido social, la revaloración de la subjetividad y la sensibilidad, la recuperación del sentido del cuerpo y de la vivencia endotérmica en y desde la piel, la consideración holística del universo del cual hacemos parte.”

(Sequeda, 1998, p.6)

Comprender la paz y la educación para la paz como una herramienta de construcción de sujetos, han llevado a entender a la educación comunitaria como lugar de construcción de identidades y espacios de reflexión, frente a los escenarios de formación de educadores en derechos humanos, quienes son las personas que integran los procesos organizativos.

La Educación Comunitaria (ECO) tiene su recorrido histórico en diferentes escenarios y prácticas a nivel mundial, que le han dotado de unos sentidos y definiciones específicas, de acuerdo a las relaciones y tensiones de los contextos donde emerge. Para ubicar el sentido y la definición de la educación comunitaria, considero necesario rastrear, en términos de Mejía (2013), “los troncos históricos” (p.20) que dan cuenta de la construcción social, teórica y pedagógica. Además, de sentar las bases de lo que tiene lugar en el escenario de una licenciatura en Educación

Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos hoy en día en la Universidad Pedagógica Nacional y los cuales enfatizaré en el capítulo siguiente.

La ECO se ubica sobre tres ejes: La Educación Popular, como principal fundamento teórico en la LECEDH y los cuales rescato en dos momentos específicos; el primer momento, está ubicado entre la década de los años 1970 con la “freirización de los movimientos sociales” (Posada, 1995), desde donde se fortalece la educación para la emancipación que, plantea una lectura crítica de la realidad, contribuyendo a la construcción de nuevas subjetividades en los sectores dominados u oprimidos (como son llamados por Paulo Freire), otorgando mayor importancia a los saberes populares como conocimiento válido, los cuales generan, además, herramientas, didácticas y técnicas coherentes con los contextos, para contribuir a la creación de otro tipo de relaciones entre el educador y el educando¹⁸, fortaleciendo la propuesta de diálogo de saberes y negociación cultural.

Un segundo momento de la educación popular, como espacio de reflexión constante de los contextos de los sujetos, los cuales propician el diálogo con otras disciplinas sociales: “*antropología simbólica, comunicación social, sociología de la cultura, teorías de la recepción cultural, psicología social y educativa, constructivismo con énfasis en lo cultural y el análisis institucional*” (Posada, et al.,1995), logrando apartarse de las prácticas tradicionales como ejercicio de investigación pedagógica que aporte al análisis de la construcción y deconstrucción de los sujetos, las experiencias de formación ciudadana y política de estos para ejercer derechos individuales y colectivos. Metodologías particularizándolas de acuerdo a prácticas específicas

¹⁸ De esta manera, el educador ya no es sólo aquel que educa, sino también aquel que es educado por el educando en el proceso de educación, a través del diálogo que se sostiene. Tanto el educador como el educando son a su vez mutuo; aquí la autoridad educando y educador en un proceso dialéctico. (Freire, 1970, p. 61)

sectoriales o por grupos de población como: “educación en salud, en género, con jóvenes, con indígenas, con desplazados por la violencia o desde la teología” (Posada, et al., 1995).

Otro eje de la ECO es la llamada Educación Formal, Educación no Formal, y Educación Informal, la primera, hace referencia a los procesos educativos institucionalizados, con dinámicas rigurosamente definidas y establecidas dentro de una planeación que se realiza en muchos casos sin la participación de los individuos a quienes va dirigida y en donde los aprendizajes suelen medirse cuantitativamente. Para no ir muy lejos y presentar un ejemplo de la educación formal, las prácticas adelantadas por estudiantes de la licenciatura en educación comunitaria en espacios escolares de instituciones educativas configuran y presentan algunos rasgos del proceso de la educación formal, de igual manera también se ubican los ejercicios de formación en la LECEDH que se construyen como un proceso cualitativo y cuantitativo en cuanto las acciones prácticas son un elemento vital y de mayor importancia en el ejercicio formativo. La educación no formal, por su parte, es el proceso que se constituye por fuera de las escuelas, universidades y/o institutos (educación formal), siendo más flexibles y sirviendo de complemento o alternativa a la educación formal. Ejemplo de ello son los proyectos educativos de organizaciones no gubernamentales, organizaciones sociales y proyectos de capacitación del Estado.

La educación informal, por último, ocurre en espacios cotidianos de los sujetos, en las relaciones con los otros y en donde no es necesario organizar los saberes en estructuras o esquemas, un ejemplo de este proceso podría encontrarse en el aprendizaje presente entre familias frente a un arte o tradición que va de generación en generación. Para profundizar un poco en el tema los profesores Raúl Mejía y Alonso Awad explican:

Educación Informal: “Proceso que dura toda la vida, en el cual los individuos acumulan y adquieren conocimientos, capacidades, actitudes y comprensión. Esto se logra a través de esas

interacciones que se dan en el diario vivir, produciéndose allí aprendizajes de socialización. Busca que los individuos entren en los procesos culturales y sociales del grupo cultural de referencia”. (Mejía & Awad, 2004:45,46).

El último eje se encuentra en los aportes que desde la Universidad Pedagógica Nacional se han hecho hacia la ECO, estos desde la Maestría en Educación Comunitaria de la Facultad de Educación del Departamento de Posgrados de la UPN, que existió en esta universidad en la década de los años 90 y en la que podemos encontrar aportes frente a las discusiones sobre *participación, cultura democrática, lo público y lo solidario* (Posada, et. al, 1995 p.12.); además que desde allí se trazan los horizontes específicos sobre el quehacer y sentido de la educación comunitaria, como medio para construir tejidos sociales, participación, solidaridad y proyectos culturales de carácter alternativo y como propuesta pedagógica que lleve a potencializar la construcción de lo público, a través de las apuestas alrededor de políticas públicas, desde diferentes sectores.

Bajo esta mirada de la educación comunitaria y los derechos humanos se construye la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos (LECEDH), un espacio de formación formal en educación en derechos humanos, pensada como “...una propuesta para dirigentes populares, quienes eran los que la reclamaban, quienes de alguna manera exigían que la universidad se abriera a este tipo de propuestas” (Infante, 2016) y que buscaba fortalecer desde la formación profesional los procesos comunitarios e individuales de líderes y lideresas quienes entendían los derechos humanos como elemento de reconstrucción del tejido social y de unas ciudadanías vivas, críticas y autónomas en el ámbito social y político.

Un segundo aspecto es el de potenciar y fortalecer los procesos organizativos en y para los derechos humanos, tanto en espacios educativos como comunitarios, en donde se reconstruya el

tejido social de los sujetos y sus diversos contextos en función de empoderar e incidir política y socialmente sobre las transformaciones de la sociedad de forma ética y con corresponsabilidad.

Los derechos humanos son el eje transversal y articulador constituyéndose en un enfoque transdisciplinario dentro de la licenciatura que busca “desde las realidades sociales, posibles formas de comprensión de las mismas” (LECEDH, 2014), por lo que intenta construir un proceso dialógico entre teoría y práctica potenciando espacios y procesos comunitarios y organizativos. En este sentido, la LECEDH desde sus planteamientos fundentes, promueve una “cultura política democrática, para hacer frente a una realidad social caracterizada por la agudización de sus conflictos y que requiere soluciones inmediatas” (Mejía, 2006).

Ante los desafíos del pos-acuerdo, la licenciatura se posiciona como espacio de reflexión y aporte sustancial a tan importante tránsito que permita una construcción de paz que recoja los sentires sobre ella. Es el lugar desde donde se deben promover nuevos espacios de discusión frente a las acciones que a nivel educativo debe afrontar la sociedad en esta transición, estos nuevos espacios se ven reflejados en las estrategias y/o planes de educación en derechos humanos que desde el Estado se han venido impulsando. Es el caso de la Catedra para la Paz, el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos PLANEDH, así como estrategias de EDH desde las experiencias populares que han sido importantes referencias para la creación de la licenciatura y han estado presentes de diferentes formas en los espacios académicos y prácticas de los educadores comunitarios y que sirven como ejercicio reflexivo para la intervención en escenarios organizativos y comunitarios.

Esta transformación educativa para la paz involucra cuestionar los programas de EDH del Estado con el fin de convertirlos en herramientas útiles en los territorios, organizaciones y en los procesos académicos en las distintas esferas (escolares y universitarias) donde está inmerso el

educador comunitario, pero para ello es necesario reconocer y conceptualizar para entender por qué, para qué y cómo hablar de paz, derechos humanos y educación para la paz y los DDHH.

2.2.La LECEDH y la Educación para la Paz:

La educación en derechos humanos ha sido un elemento importante en los procesos de modernización de la educación. Han sido vinculados a los currículos de formación en casi todos los países y han sido articulados como eje transversal junto con temas como el medio ambiente, multiculturalidad, orientación sexual, salud, etc. en la perspectiva de la formación ciudadana, la formación para la vida y la formación para la vida democrática. Así es como se ha pensado una educación en derechos humanos fundados en valores, convivencia, responsabilidad, etc. (Magendzo: 1999).

La Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos LECEDH como escenario de discusión frente a la paz y las acciones pedagógicas para generar una cultura de los derechos humanos, ha intentado responder a las apuestas que desde las políticas en educación de derechos humanos y los intereses de sectores populares se le han planteado a la academia en la tarea de formar educadores de paz.

Con su “resiente” aparición dentro de la academia colombiana, la LECEDH ha estado en constante construcción y reconfiguración de sus sentidos prácticos y teóricos. Esto ha facultado nuevos escenarios de intervención, en los cuales se han propuesto múltiples caminos educativos, pedagógicos, de acción, de formación, de investigación y de diferentes formas metodológicas, dentro de los contextos populares y comunitarios. Todo ello, trazado bajo unos fines educativos que pretenden:

- Reivindicar y potencializar lo comunitario como, proyecto ético y político, sistema económico y/o modo de vida (...) La constitución de una comunidad crítica que cuestiona las diferentes formas como las políticas hegemónicas o los intereses individuales atentan contra la formación de lazos y actitudes de solidaridad, fraternidad y cooperación mutua (Torres, 2013).
- Consolidar la dimensión reflexiva de los sujetos, a partir de su realidad (lectura crítica de la realidad) y la participación con los otros, que intervienen en el acto educativo de forma horizontal.
- Acompañar procesos comunitarios educativos y pedagógicos en Derechos Humanos desde el enfoque intercultural, de género e intergeneracional (LECEDH, 2014).
- Sistematizar las experiencias educativas a partir del diálogo de saberes y la negociación cultural.
- Orientar las metodologías hacia la justicia social comunitaria.

La LECEHDH se construye como un espacio que permite abrir el debate frente a los derechos humanos, estos desde el ámbito educativo; desde la educación en derechos humanos como ejercicio reflexivo de la educación y acción transformadora de las realidades propias y subjetivas de los educadores comunitarios hacia los espacios de retroalimentación y construcción social.

Por las anteriores consideraciones, es importante reconocer, tanto lo educativo como lo pedagógico dentro de la licenciatura, como un entramado complejo, en donde no sólo basta estar articulados con las comunidades, o definirnos de entrada como educadores comunitarios con énfasis en derechos humanos; es importante también revisar a fondo el compromiso ético y crítico frente a los contenidos (prácticos y teóricos) que emergen de las experiencias pedagógicas y organizativas dentro de la carrera.

La licenciatura en educación comunitaria evidencia un fuerte arraigo y continuo diálogo con las teorías crítico-sociales, articuladas a la investigación (como estrategia pedagógica) y a la práctica; de ese modo, construye procesos educativos y pedagógicos con estos referentes epistémicos. Uno de cuyos ejemplos, es la conexión entre la teoría crítica de los derechos humanos con relación a los aspectos jurídicos, políticos, investigativos y teóricos de problemas contemporáneos. Con esto quiero decir, que la educación comunitaria tiene una perspectiva epistémica enraizada en la teoría crítico-social (enmarcada dentro del paradigma investigativo de corte cualitativo).

Siendo este el enfoque pedagógico-investigativo, la educación comunitaria cuenta con una serie de metodologías, herramientas, técnicas y perspectivas teóricas y prácticas que, por un lado, se han heredado de la educación popular y por el otro, brotan desde experiencias con diversos actores sociales con los que se relaciona, en el afán por conformar rutas o caminos que guíen sus luchas, proyectos políticos, educativos y emancipadores, distanciándose del paradigma positivista; es decir, se ubica en un “paradigma otro”, en sintonía con los debates de lo interdisciplinar y lo transdisciplinario, y de manera primordial, en diálogo con las llamadas *epistemologías de frontera*.” (LECEDH, 2014).

En esta línea, la Licenciatura ha tenido la apremiante tarea de aportar a la construcción de paz desde la cotidianidad de su experiencia y los ejercicios reflexivos y constructivos de formación de educadores comunitarios, este aporte se ubica en los espacios de práctica que se configuran como el lugar donde la educación y donde la educación comunitaria adquieren sentido y genera pedagogías como forma de atención a las comunidades.

Actualmente la licenciatura cuenta con escenarios de práctica agrupados por intereses investigativos en torno al papel de la educación en derechos humanos; en contextos de resistencia social y cultural desde donde se gestan formas alternativas de convivencia, justicia, paz y desarrollo

sostenible en escenarios que han sido afectados de manera directa por los condicionamientos del conflicto¹⁹; en procesos organizativos de base (mujeres, jóvenes, redes y movimientos sociales) que incidan en políticas públicas, con capacidad de participación ciudadana y movilización social desde la construcción de subjetividades políticas y formas de expresión (genero, nuevas masculinidades, identidades diferenciales LGBTI) y que tiene como escenario el contexto urbano, comunitario y escolar²⁰.

En los procesos de creación artística (literario, escénico, plástico, visual y audiovisual), en prácticas comunicativas (emisoras, periódicos escolares y comunitarios y bibliotecas comunitarias) y en grupos artísticos o recreativos, contribuyendo a la creación de comunidades virtuales y estéticas²¹; en procesos de reconstrucción de la memoria y las vivencias desde la re significación del papel del auto cuidado como estrategia para mejorar las condiciones (físicas, emocionales, espirituales, mentales, etc.) de los sujetos y las colectividades²².

Sin embargo, y pese a la importante propuesta que sustenta la licenciatura, en congruencia con las perspectivas críticas enunciadas en ellas, retomando a Mejía, (2011) cuando expresa la importancia de la capacidad que tienen los sujetos críticos (maestros intelectuales, en términos de McLaren), para no estancarse en las teorías, por ejemplo, haciendo nuevas lecturas del pensamiento de Freire de otros autores y autoras, de acuerdo a las nuevas situaciones que enfrenta la Educación Comunitaria, en tiempos de globalización, en los que: "la lucha de clases no es el motor de la historia, pero ciertamente es uno de ellos" (Freire, 1992 p.16), puesto que, al lado de ella, "emergen nuevos aportes en el desarrollo del pensamiento social, cultural, científico; las categorías de género,

¹⁹ Línea investigación: Educación, territorio y conflicto

²⁰ Línea Investigación: Acción colectiva, identidades y poder local

²¹ Línea Investigación: Lenguajes estéticos y comunicación educativa

²² Línea investigación: Memoria colectiva, corporalidad y prácticas de vida digna

etnia, generacional, se suman a las de clase y permiten tener referentes más amplios para la comprensión y transformación de la realidad.” (Mejía, 2011, p.10).

Habría que plantear que a pesar de ser un lugar de enunciación de educación para la paz, aun fallamos en herramientas conceptuales para atender el contexto de construcción de una EDH. Desde una mirada subjetiva, teniendo en cuenta el proceso personal dentro de la licenciatura, considero que la LECEDH ha tenido falencias en dos aspectos que muchos identificamos durante nuestras prácticas y los espacios de trabajo comunitario. La primera falencia se encuentra en el vacío conceptual que presentamos y que en muchas ocasiones son el resultado de las dinámicas sociopolíticas de la universidad, fragmentando, limitando y resumiendo las actividades formativas que permiten intervenciones efectivas en los espacios de práctica.

Un segundo aspecto es la falencia presente en la relación entre teoría-práctica, en algunos limitando la reflexión del quehacer comunitario a un espacio académico y en solo el aula de clases, imposibilitando la comprensión práctica por parte del estudiantado y logrando la desmotivación producto de esta misma situación, así mismo la formación en derechos humanos, aunque en la actualidad presenta mejorías, en periodos anteriores carencia de elementos concretos de atención y diseño de herramientas efectivas en derechos humanos, lo que dificulta la práctica pedagógica de los estudiantes con intereses investigativos en derechos humanos.

ESCENARIOS DE PRÁCTICA COMO FORMADORA DE EDUCADORES

3.1. Enfoques metodológicos para la Paz:

Poder emprender acciones pedagógicas para los derechos humanos y la paz implica hablar de formas y modos de concebir los procesos de construcción de conocimiento pero también de formas y modos de construcción de sujetos. El reto de la educación para la paz y los derechos humanos requiere nuevas mediaciones pedagógicas que reinventen las prácticas pedagógicas tradicionales y permitan a los sujetos inmersos en los procesos educativos adquirir un mayor compromiso y trabajo con su propia formación.

Así al hablar de metodologías de la educación para la paz y los derechos humanos, estamos integrando dos grandes propuestas, las centradas en la escuela y en el sistema educativo en general y otras, que sin desconocer el papel del aula, amplían sus horizontes al campo cultural y social. Estas dos apuestas que no se desconocen entre sí, enfatizan cada una en el lugar de acción y comprensión del quehacer educativo.

En este sentido educar para la paz y los derechos humanos, entrelaza un sinfín de estrategias que promueven la construcción de nuevos sujetos, nuevas ciudadanía propiciando el diálogo, la experiencia directa, la participación activa, el trabajo cooperativo, la libre expresión de las ideas y sentimientos, el conflicto desde diferentes perspectivas, la toma de decisiones, la comunicación multidireccional, etc. Para este apartado enunciare entonces algunos enfoques desde donde se puede trabajar la educación para la paz, enfoques que si bien algunos no tienen como primer campo de acción a la educación, la incluyen como elemento importante de su accionar.

“La guerra y la violencia son construcciones humanas, culturales y en ese orden de ideas, la paz y la convivencia pueden serlo también”.

Como lo enunciamos en el apartado anterior, la paz es un proceso que busca la transformación de una cultura de la violencia a una cultura de la paz, bajo este enunciado se consolida un enfoque *culturalista* que, toma la educación para la paz y los derechos humanos como una estrategia que debe actuar desde lo más cotidiano, ubicando a la vida como el centro de la cultura y desde donde se promuevan formas de entendimiento del mundo desde los otros, contribuyendo la construcción de nuevas ciudadanías respetuosas de los derechos humanos, la pluralidad, la equidad y la igualdad (Fisas, 2001).

Construir una educación para la paz requiere una amplia acción educacional, cultural, social y cívica, por ello es necesario una re-educación en los sujetos inmersos en las sociedades, esta re-educación no es otra cosa que “aprender a vivir juntos”, fomentando desde la cotidianidad el dialogo y la participación necesario para la comunicación entre formas culturales diferentes que permitan la transformación y formación para la paz, los derechos humanos, la democracia, la tolerancia, el entendimiento y cooperación mutua, primando las acciones de equidad e igualdad como primer ejercicio necesario para la cultura de paz (Naciones Unidas, 1997).

El “aprender a vivir juntos” también propone incidir en las formas y medios de comunicación, siendo una estrategia de relación con el otro y sus contextos y que debe ser fomentada desde dos escenarios importantes en la construcción de los sujetos: la familia, como primer espacio de formación, y la escuela, otorgándole un papel protagónico al docente pues, la cultura para la paz debe centrar su acción en la formación, actualización y mejoramiento de las condiciones para que los docentes puedan desempeñarse de manera efectiva sin dejar de lado otros espacios como la comunidad y la familia, formando en los valores de la tolerancia y de la solidaridad de cara a prevenir los conflictos y las violencias (UNESCO, 1994, 1996).

Educar para la paz y los derechos humanos involucra un enfoque que ha estado presente en las críticas y reflexiones que como educadores comunitarios nos hemos planteado frente al campo de acción en los espacios escolares, si bien, para muchos es claro el papel que desempeñamos en las comunidades y los procesos organizativos, muchos nos preguntábamos por el quehacer de nuestra profesión en las escuelas, y aunque esta discusión conlleva a la creación de la línea de investigación escuela, comunidad y territorio hoy, se hace clara y explícita nuestra función en este tipo de escenarios.

La escuela como espacio de transformación cultural para la paz nos lleva a un segundo enfoque, el curricular, el cual centra su atención en niveles que incluyen lo afectivo, lo cognitivo y actitudinal en los espacios escolares. En este enfoque se hace importante la distinción entre lo que se “enseña” y lo que se “aprende” a partir de las propuestas curriculares en el aula.

Un ejemplo de este enfoque se ubica en el IED Eduardo Umaña Mendoza, institución donde su énfasis en Derechos Humanos permite reflexionar pedagógicamente los DDHH y las construcciones alternativas que aporten al reconocimiento crítico de las distintas tensiones que confluyen en la escuela, en el marco de sus relaciones con el contexto, y de los distintos conflictos que surgen de estas. Este espacio asume dentro de su proyecto educativo institucional PEI el modelo pedagógico socio-crítico como punto de partida de su trabajo, este enfoque y modelo plantea el reto de distanciarse de las prácticas educativas tradicionales, generando procesos de construcción colectiva de los proyectos institucionales y las mallas curriculares fundamentada en las ciencias sociales promoviendo el liderazgo y gestión comunitaria como ejes de articulación curricular y asumiendo críticamente el discurso sobre los DDHH proyectando a los participantes como actores críticos y activos dentro de las acciones educativas.

Así la educación para la paz y los derechos humanos como enfoque curricular se puede desarrollar de dos formas: la primera es el desarrollo de conocimientos que curricularmente se traduce a las temáticas orientadas a conceptualizar la paz, sus causas, sus efectos y las estrategias de resolución de conflictos para la transformación de la sociedad y que se encuentran ubicadas en un espacio y tiempo determinado, generalmente en una asignatura del área social. Entrelazo a esta se ubica una segunda estrategia curricular que comprende el desarrollo de las destrezas y actitudes, es decir los momentos disponibles para ejercicios prácticos como análisis de situaciones, ejercicios reflexivos y de participación, etc., todo lo que asuma atender su contextos y dar solución a las problemáticas que los afecta (Hicks, 1993).

La educación para la paz y los derechos humanos se convierte en el eje transversal del currículo, considerando importante los procesos cognoscitivos que se desarrollan en la escuela, favoreciendo el aprendizaje de los valores necesarios para la paz incluyendo el uso pedagógico de la realidad circundante de la escuela como lugar de estudio e intervención social y educativa (Jares,1999). El enfoque metodológico para la paz combina ejercicios de enseñanza-aprendizaje haciendo énfasis en experiencias socio-afectivas que parten de la construcción de relaciones con las otras basadas en el aprendizaje significativo y vivencial de los sujetos como primeros ejercicios de reflexión, propiciando actividades fundamentadas en los sentimientos. Algunos ejemplos de este enfoque pueden estar en los laboratorios creativos para una cultura de paz y prevención de la UNESCO y que buscan aunar esfuerzos en temas de protección de los derechos humanos contribuyendo en el desarrollo y fortalecimiento de actitudes y comportamientos a favor de una cultura de paz que favorezcan a las poblaciones vulnerables.

Un segundo ejemplo de este enfoque liberacionista se ubica en el área artística, el proyecto “Victus: La reconciliación”²³, es un laboratorio para la construcción de memoria colectiva, que logró reunir actores presentes en el conflicto armado colombiano: civiles, militares, desmovilizados (Guerrilleros y paramilitares) y víctimas, quienes desde el arte han construido un espacio de perdón resiliencia buscando crear un proceso de memoria colectiva sobre la guerra, promoviendo el reconocimiento y dignidad de las víctimas y los diferentes actores del conflicto, este proyecto se ha consolidado como ejemplo de paz entendiendo la experiencia del otro como el elemento articulador y constructor de sujetos de derechos desde el perdón.

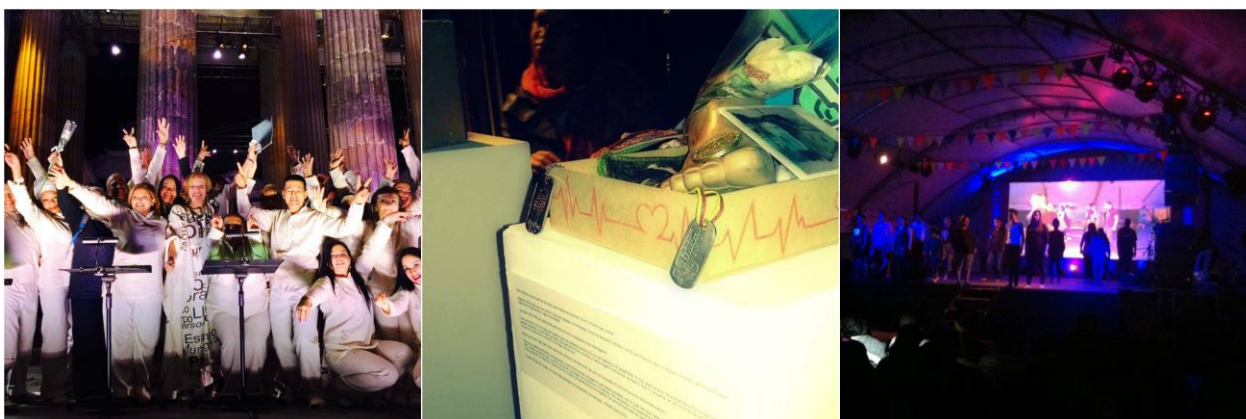


Ilustración 1: Proyecto Victus- Casa Ensamble Social

Un tercer ejemplo, está presente en el espacio de la línea de investigación de la LECEDH “Memoria, cuerpo y prácticas de vida digna”, en donde a través de la conformación del semillero juvenil de autocuidado UPN se promueve el reconocimiento del otro y su experiencia como ejercicio esencial en procesos de reconstrucción del tejido social, mediante el fortalecimiento de

²³ Iniciativa promovida por Alejandra Borrero y Casa Ensamble (Social), apoyado por Ministerio de Cultura, Unidad de Víctimas, Agencia Colombiana de Reintegración, Centro Memoria y que se articula con iniciativas de Casa E Social como el proyecto “Ni con el pétalo de una rosa” <http://casaesocial.com/blog/que-es-victus-2/>

las relaciones y alianzas que puedan aportar a acciones sociales, culturales y políticas entorno a la paz

Como vemos la educación para la paz y los derechos humanos integra un entramado de lugares de enunciación desde donde se pueden construir herramientas para la intervención social, comunitaria y escolar, esto significa que no existe una única metodología pues, esta posibilita la formación y atención de las comunidades de formas distintas pero entrelazándolas para aportar a la transformación de las realidades y la consolidación de la paz.

3.2. Derechos Humanos como lugar de encuentro:

Los derechos humanos han sido un campo de disputa dentro de la licenciatura, en cuanto ha abierto la reflexión a si es necesario formar en derechos humanos. Esta cuestión no ha llevado a pensarnos por qué los derechos son importantes en un procesos formativo como el que presenta la LECEDH.

Como bien se mencionó en el capítulo anterior, la licenciatura se construye como un proceso interdisciplinario, de allí que el énfasis busque estar presente en todos los procesos de formación, espacios de práctica y procesos organizativos, pues se ha intentado entender los derechos humanos como un elemento que debe atravesar todas las esferas de los sujetos (Familiares, personales, académicas, profesionales, etc.) y a la educación comunitaria como un derechos a promover y defender. Con esta intención desde la LECEDH se ha venido desarrollando la idea de que un educador comunitario desde ser un sujeto interdisciplinar, debe poder atender las necesidades en los espacios y comunidades escolares, así como en los diferentes procesos de organización construyendo tras alternativas de humanidad.

En efecto los derechos humanos dentro de la licenciatura se han constituido desde la mirada Freiriana, en un proceso crítico, dialógico y de carácter humanista, que ha permitido la construcción del currículo y los planes de estudios desde un paradigma problematizador y autónomo, entendiendo los procesos educativos como la suma de las experiencias y conocimientos como aporte al diálogo de saberes y a la construcción de culturas políticas críticas. Los derechos humanos también han permitido trascender los procesos educativos tradicionales; han posibilitado la integración de la comunidad en la construcción de los planes de estudios y han considerado a esta como una fuente de conocimiento vital en la formación y relación de los educadores comunitarios (Jiménez, 2016).

Entendiendo los derechos humanos desde esta perspectiva, la LECEDH desde diferentes áreas ha buscado promover ejercicios de reflexión desde lo teórico hacia lo práctico. Para entender cómo se educa a los educadores comunitarios en Universidad Pedagógica Nacional es necesario analizar el plan de estudios de la carrera, debo aclarar que dicho análisis es de la propuesta curricular antigua con la que terminé mi proceso de formación.

Los primeros semestres en la carrera constituyen un proceso de conocimiento y reconocimiento con el otro, con la licenciatura y es el lugar desde donde se empiezan a gestar apuestas prácticas para la labor comunitaria pero, también es el espacio donde los derechos humanos empiezan a adquirir sentido mediante la comprensión del porque hablar de derechos humanos y de educación en derechos humanos desde lo general a lo particular. En este sentido la carrera se ha centrado en dos grandes núcleos, de fundamentación y profundización, ambos núcleos asisten desde los procesos dialógicos y democráticos en los diferentes momentos de la formación de educadores.

En este sentido, el núcleo de fundamentación tiene como propósito analizar críticamente las principales vertientes del pensamiento social que han tomado como eje de su reflexión los orígenes,

el sentido y las tensiones en la consolidación de los estados, una realidad que puede ser abordada desde diferentes enfoques como extensión y apropiación del discurso de los derechos humanos. De igual forma se presentaron los primeros acercamientos a las metodologías educativas, pedagógicas e investigativas, que mediante el aporte a procesos participativos, de acción política y culturales, permitieron la lectura crítica de la realidad, la sistematización de las experiencias de actores sociales dentro de lo comunitario, la construcción y el reconocimiento de saberes que circulan en el medio urbano o rural de sectores empobrecidos y marginados, cuyo referente es el diálogo entendido como:

... proceso colectivo de construcción de saberes que busca la liberación colectiva y la acción transformadora. En el dialogo entre educador-a(s) y educando(s) se establece la Relación Pedagógica Formativa del Educador Comunitario. Diálogo que no es una transferencia de valores y conocimientos, sino que, por el contrario, es un encuentro intersubjetivo e intercultural que parte de la horizontalidad y el respeto entre los sujetos dialogantes. Es diálogo que busca ir a las raíces de la realidad para en ellas encontrar posibilidades para la acción transformadora. (LECEDH, 2013, p.42)

Los derechos humanos tuvieron un mayor énfasis en el núcleo de profundización, permitiéndonos reconocer los distintos niveles de conflictividad que se expresan en el seno de las comunidades, ampliando las comprensiones de la normatividad de los derechos en las realidades territoriales y por supuesto los mecanismos, prácticas culturales y jurídicas que facilitan la atención integral de estos contextos, así mismo los espacios académicos de investigación social y educativa, buscaban responder el cómo y para qué investigar en el campo educativo comunitario, cuya importancia radica en “darle voz” a los sujetos y poner en práctica estrategias para desarrollar, desde la etnografía, diarios de campo como herramienta o técnica de investigación. Los seminarios

de investigación presentes en la carrera retoman los paradigmas de investigación social (empírico-cuantitativo, cualitativo-hermenéutico o crítico-social) y las perspectivas teóricas que de cada uno de ellos emerge, la indagación sobre la construcción de problemas y las preguntas de investigación.

Estos espacios, permiten adquirir herramientas orientadas a las prácticas para ir apropiando un pensamiento epistémico y elaborar estrategias metodológicas construidas desde diferentes modalidades de investigación participativa comunitaria, basadas en enfoques en y para los derechos humanos, cuya finalidad es mantener el quehacer pedagógico estrechamente unido con el investigativo, para producir una persona “educadora-investigadora”.

Por otro lado, los diferentes seminarios pretenden la apropiación de temáticas específicas (género, infancia, juventud, poblaciones especiales, etc.), la indagación y problematización de éstas dentro de los contextos de las prácticas (mediante el análisis crítico-social). Y, por último, la formación conceptual sobre pedagogía y didáctica, la apropiación de estos fundamentos teóricos y prácticos, coherentes con la praxis de los Derechos Humanos, que son transversales a lo largo del currículo. En este núcleo los análisis de caso tanto a nivel nacional como en el ámbito internacional se convirtieron en el principal instrumento para la comprensión de los derechos humanos y el derecho internacional humanitario (DIH) identificando herramientas concretas que facilitan el tratamiento integral de los conflictos en los espacios donde el educador comunitario desarrolla sus procesos pedagógicos.

El papel de la memoria en este núcleo se convirtió en un proceso importante para entender las dinámicas de algunas comunidades que ven en esta una apuesta para reconfigurar sus proyectos de vida, los de su comunidad, reconstruyendo el tejido social, aportándonos reflexiones y rutas de atención en el ámbito psicosocial que ayuden a la transformación desde aquellos afectados por el conflicto social y armado. Sumado a esto el núcleo de profundización brindo herramientas teóricas

y prácticas frente al desarrollo de propuestas metodológicas para la construcción de recursos educativos y materiales didácticos que fortalezcan procesos de educación en derechos humanos y rescaten la memoria colectiva de las comunidades.

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN COMUNITARIA CON ÉNFASIS EN DERECHOS HUMANOS											
Ambientes		Disciplinar		Investigativo		Pedagógico y didáctico		Deontológico, estético, recreativo y comunicativo		Créditos por semestre	Horas por semestre
Núcleos problemáticos		Sentidos de lo comunitario, construcción de lo público y cultura política democrática		Procesos comunitarios y construcción del conocimiento social		Educabilidad y enseñabilidad en contextos educativos de carácter comunitario		Contextos formativos			
Cursos	Semestre										
Fundamentación	I	Teoría y práctica de los D.D.H.H. 4H 3C	Educación Comunitaria I 4H 3C	Biografía y autobiografía 4H 3C	Historia de la educación y la pedagogía 4H 3C	Mediaciones comunicativas I 3H 2C	Comunicación, oralidad y escritura I 3H 2C	16	22		
	II	D.D.H.H. en Colombia 4H 3C	Educación comunitaria II 4H 3C	Diálogo de saberes y negociación cultural 4H 3C	Corrientes pedagógicas 4H 3C	Mediaciones comunicativas II 3H 2C	Comunicación, oralidad y escritura II 3H 2C	16	22		
	III	América Latina 4H 3C	Movimientos sociales 4H 3C	Sistematización de experiencias 4H 3C	Paulo Freire 4H 3C	Idioma extranjero I 3H 2C	Electiva 3H 2C	16	22		
	IV	Teoría del Estado 4H 3C	Diversidad e interculturalidad 4H 3C	Investigación social 4H 3C	Pedagogías críticas 4H 3C	Idioma extranjero II 3H 2C	Electiva 3H 2C	16	22		
	V	Sistemas políticos 4H 3C	Cultura política y ciudadanía 4H 3C	Investigación educativa 4H 3C	Práctica pedagógica I 4H 3C	Idioma extranjero III 3H 2C	Electiva 3H 2C	16	22		
Profundización	Énfasis en Derechos Humanos (D.D.H.H.)		Profundización		práctica investigativa		Seminarios de profundización*				
	VI	Protección jurídica de los D.D.H.H. 3H 3C	Poblaciones especiales I 2H 3C	Seminario de investigación 3H 3C	Práctica pedagógica II 8H 5C	Seminario de profundización I 2H 2C		16	18		
	VII	Educación en D.D.H.H. 3H 3C	Poblaciones especiales II 2H 3C	Proyecto I 3H 3C	Práctica pedagógica III 8H 5C	Seminario de profundización II 2H 2C	Electiva 2H 1C	17	20		
	VIII	Currículo en D.D.H.H. 3H 3C	Infancia 2H 3C	Proyecto II 3H 3C	Práctica pedagógica IV 8H 5C	Seminario de profundización III 2H 2C		16	18		
	IX	Pedagogía y didáctica de los D.D.H.H. 3H 3C	Juventud 2H 3C	Tutoría de trabajo de grado I 2H 3C	Práctica pedagógica V 8H 5C	Seminario de profundización IV 2H 2C		16	17		
X	Derecho internacional humanitario 3H 3C	Genero y familia 2H 3C	Tutoría de trabajo de grado II 2H 3C	Práctica pedagógica VI 8H 5C	Seminario de profundización V 2H 2C		16	17			

Ilustración 1: Plan de Estudios LECEDH 2006

Ahora si bien en la actualidad la LECEDH presenta cambios importantes en su plan de estudio, existe una fuerte crítica a esta restructuración; para muchos el antiguo currículo se caracterizaba por un lado por tener un componente de educación para la paz que no era muy fuerte en los procesos de formación y por otro su formación en derechos humanos presentaba coherencia e interrelación en cada materia evidenciando de forma real el énfasis de la licenciatura. Con la reconfiguración de la carrera muchos consideramos que el énfasis de en derechos perdió su intención inicial.

Tras las experiencias que muchos hemos tenido en términos organizativos, los derechos humanos en la licenciatura le daban fundamento y fuerza a estos procesos, con el proceso de “autoevaluación” el énfasis entro a priorizar algunos temas que si bien son importantes, están presentes en el campo de acción de los derechos humanos y sacarlos de allí se interpreta como un

ejercicio de poder y de exclusión frente a otros temas de igual o mayor importancia. Claramente en el proceso de restructuración de la carrera, la educación para la paz se convirtió en el eje transversal de cada materia permitiendo una relación más efectiva entre teoría-práctica, así como las herramientas de atención a la comunidades se hace presentes desde el inicio de la carrera para lograr una atención integral.

La LECEDH se ha convertido en un lugar de enunciación de los derechos humanos convirtiéndolos en acciones concretas, cotidianas y de organización, permitiendo entender los derechos humanos como una apuesta del día a día y como un proyecto de vida para muchos, por lo que el énfasis de la licenciatura más allá de formar como educadores, abre la mirada hacia otra forma de educar; desde los derechos humanos y desde esta perspectiva se fundamentan los procesos prácticos y organizativos que han estado presentes en mi proceso de formación y se configuran como proyecto de vida profesional.

3.3. Alcances de la educación en derechos humanos a la luz de la práctica pedagógica:

Los derechos humanos más allá de ejercicios de defensa y promoción, se constituyen en muchas ocasiones como el estilo de vida que decidimos asumir como primer ejemplo hacia los demás. Entenderlos como proyecto de vida los ubica de forma transdisciplinaria en nuestro diario vivir, son la primera acción que permite una comprensión y dialogo entre la academia y la realidad.

Así pues, esta reflexión me permitió conocer la Mesa Estudiantil de Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica Nacional (MEDHUPN) y a través de sus procesos, pensar acciones educativas y organizativas en torno a la defensa y promoción de los derechos como estrategia de vida y construcción de paz, constituyendo el proceso de la MEDHUPN más que un escenario de practica un lugar de reafirmación como educadora comunitaria.

Para llegar a este punto fue importante reconocer otros espacios de incidencia como educadora comunitaria, quisiera entonces reseñar antes de adentrarme en el proceso práctico-investigativo en la MEDHUPN dos de los lugares que aportaron en el proceso de asumir los derechos humanos como apuesta político-organizativa y de vida, uno de ellos es el IED Eduardo Umaña Mendoza y el segundo es la línea de investigación “Memoria colectiva, corporalidad y prácticas de vida digna”.

“...Yo tuve un hermano, lo quise a mi modo, le tome su voz, libre como el agua...Mi hermano despierto, mientras yo dormía, mi hermano mostrándome detrás de la noche su estrella elegida.”

(Cortázar, 1967, 3,5)

En memoria de Víctor Sastoque.

Iniciar procesos de intervención en la licenciatura se convirtió en un gran reto para muchos que consideramos que la carrera no nos había preparado para llegar a ese momento, por lo que fue necesario echarle mano a las experiencias previas que teníamos y construirnos como educadores desde el “ensayo y error”, el IED Eduardo Umaña Mendoza²⁴ fue el escenario que me hizo indagar por las formas alternativas que permitieran entender a la escuela, la comunidad y en general la sociedad, me lanzó a reflexionar acerca de los derechos humanos como forma latente de transformación de la vida en la escuela y en la comunidad, constituyendo así una herramienta que permita reconocer los conflictos de la escuela, no solo como un acontecimiento negativo, sino una oportunidad para el análisis, comprensión y transformación de las condiciones de la realidad que lo alimentan y potencian.

²⁴ El IED Eduardo Umaña Mendoza está ubicado en la localidad 5 de Usme, ubicada al sur de la ciudad de Bogotá. Limita al norte con las localidades Rafael Uribe Uribe y Tunjuelito. Considerado uno de los más ricos de la capital, dado que es la segunda localidad de mayor extensión y con más áreas rurales y de protección, después de la localidad de Sumapaz

En ese sentido conocer la propuesta Especie Umaña en Acción como un intento del equipo docente del IED Eduardo Umaña Mendoza para unificar algunos proyectos que tiene la institución y que antes coexistían paralelamente, generando un proceso de integración a través de un ejercicio pedagógico reflexivo investigativo y un marco común de acción pedagógica dentro de la institución (Entrevista Docente Sociales Sebastián Diago, Diario de Campo N. 2), me motivo a ser partícipe de este espacio aportando desde mi experiencia a las diferentes líneas de acción que este proyecto tiene (historia social, género, historia ambiental y comunicación), líneas creadas como formas de concientización de problemáticas que afectan a la comunidad escolar y a la sociedad en general, pretendiendo analizar, interpretar y buscar solución a las problemáticas escolares y del territorio. Mi espacio de enunciación en este proyecto estuvo en la línea de género y comunicación, en donde se desarrollaron trabajos de formación en derechos desde el área de ética y valores aportando al fortalecimiento del proceso que los docentes venían llevando con el legado de Eduardo Umaña Mendoza en la institución.



Ilustración 2: Proyecto Especie Umaña en Acción-IED Eduardo Umaña Mendoza

La línea de Género y Comunicación se configuró con un grupo pequeño de estudiantes de diferentes grados, lo que implicaba pensar metodológicamente acciones que incluyeran las dinámicas de cada uno de los participantes de espacio.

Pensando nutrir la línea desde los saberes de los participantes, las actividades giraron en torno al encuentro generacional, teniendo en cuenta que la práctica se movió en dos espacios: el primero se ubicaba dentro de la clase de ética y valores con el grado noveno (9°) y el encuentro con la línea de género y comunicación en las semanas de énfasis²⁵, estos dos espacios se estructuraban en momentos teóricos y prácticos, donde el dialogo como ejercicio de construcción de conocimiento era el eje principal de las actividades y dinámicas adecuadas con los temas para lograr una comprensión total de las temáticas abordadas.

INTENSIDAD HORARIA	TEMÁTICA DE TRABAJO	METODOLOGÍA	HERRAMIENTAS	DOCUMENTACIÓN DEL PROCESO	EVALUACIÓN
40 minutos	Diagrama de Asociación: Recociéndome con el otro.	Por medio de una serie de preguntas generadoras o problematizadoras se indagara como los niños@s, se reconocen a sí mismos y reconocen a su vez a los demás, como se reconocen en la diferencia con el otro, y cuáles son los puntos de encuentro con sus pares.	Cartelera con imágenes de un niño y una niña	Listado y recogimiento de las respuestas de los niños.	Desempeño, y aporte del grupo

²⁵ La semana de énfasis es un espacio diseñado para el encuentro de las diferentes líneas del proyecto Especie Umaña, en donde se realizan actividades académicas propias de casa espacio y pensaba para desarrollarse una vez por mes.

40 minutos	<p>Diagrama Asociación. Preconcepciones de la sexualidad</p>	<p>Preguntas problematizadoras.</p> <p>¿Qué es la sexualidad?</p> <p>¿Qué entiendo por sexualidad?</p> <p>¿Cómo expreso mi sexualidad?</p> <p>Por grupos no mayores a 5 niños, se construirán canciones, obras de teatro o juegos que proponga el grupo para explicar sus respuestas.</p>		Listado y recogimiento de las respuestas de los niños.	Análisis y sistematización del aporte del grupo a la comprensión del pre concepción que tengan de la sexualidad.
40 minutos	<p>Diagrama Asociación</p> <p>Todos somos seres sexuados</p>	<p>Por medio de recortes el grupo explicara tomando todo lo trabajado hasta el momento que es la sexualidad, porque o como se es sexuado, cual es mi genero sexual y como me desenvuelvo como ser sexuado.</p>	Material carteles, cartulinas de colores, recortes de revistas (Con imágenes de niños y niñas)	Realización de una carpeta grupal, para el desarrollo de la propuesta.	Recolección del material producido por el grupo y análisis de la comprensión que respecto al tema se tuvo.
40 minutos	Cartografía del Cuerpo:	<p>Por medio de recortes los niños establecerán un</p>	Revista, cartulina,	Recolección de los materiales	Desempeño, y aporte del grupo.

	Cuáles son las partes de mi cuerpo.	croquis del cuerpo humano identificando todas las partes que componen el cuerpo.	pegante, colores.	realizados por el grupo	
40 minutos	Cartografía del Cuerpo: Mis pies son mi cuerpo.	Con los pies descalzos, revisaremos como se llama cada dedo y adornaremos los pies con pinturas para mimo, presentando al grupo la importancia de cuidar de la punta de los pies a la punta de la cabeza el cuerpo y como todo el cuerpo hace parte de nuestra sexualidad.	Pintucaritas, papel higiénico.	Fotografía del trabajo de los niños sobre los pies.	Recolección del material producido por el grupo y análisis de la comprensión que respecto al tema se tuvo.
40 minutos	Empatía: ¿Qué tan distinto es el otro?	Por medio de imágenes de diferentes tipos poblaciones, razas, culturas, hábitos, etc. Se presenta a los niños las diferencias que entre unos y otros tenemos pero los puntos de acuerdo a los que todos los	Recortes de imágenes que refieran al tema, carteleras, y fichas memotécnicas de las culturas con las que se va a trabajar.	Registro de los aportes del grupo	Desempeño, y aporte del grupo

		seres humanos llegamos como el respeto por el cuerpo orientándolo a culturas que cuidan y protegen el cuerpo como el templo del alma.			
40 minutos	Empatía: Juntos construimos el respeto de nuestros cuerpos.	Por medio del trabajo colaborativo: en la que establecemos el trabajo por el respeto al cuerpo del otro distribuiremos partes del cuerpo humano, cada cuerpo formado tiene un color y estableceremos la cantidad de cuerpos según la cantidad de alumnos, al terminar de agrupar los cuerpos por color veremos que partes del cuerpo del otro debemos respetar, que parte de nuestro cuerpo debemos respetar y que hacer	Recortes de cuerpos humanos por colores, cinta y cartulina.	Registro fotográfico de los productos de los niños, Registro de las respuestas del grupo.	Recolección del material producido por el grupo y análisis de la comprensión que respecto al tema se tuvo.

		en caso de que alguien no lo haga.			
40 minutos	Comunicación Afectiva y Asertiva: Con respeto te pido mi espacio.	Por medio de la construcción de un corazón simbólico los niños van a plasmar como mensaje la forma de decirle a los adultos y pares, que no les gusta ser tocados y que se debe respetar su cuerpo e intimidad.	Cartulina roja, Molde de un corazón, Marcadores, pegante y escarcha.	Registro fotográfico de cada corazón realizado por los niños.	Desempeño, y aporte del grupo
40 minutos	Comunicación Afectiva y Asertiva: Te digo que te quiero, pero cuando digo no, es no.	Por medio de un juego de roles donde los niños fingirán ser personas grandes que le dicen a todo el mundo que los quieren, pero invaden su espacio e intimidad, identificarán el tipo de personas a las que con respeto le deben decir que no violen su intimidad y respeten sus cuerpos.	Lana para bigotes, pintucaritas.	Registro de las respuestas del grupo.	Recolección del material producido por el grupo y análisis de la comprensión que respecto al tema se tuvo.

De igual forma el trabajo en la línea de género y comunicación como en la clase de ética y valores se estructuró en cuatro ciclos de formación, estos ciclos pretendían lograr el reconocimiento del cuerpo como territorio de cuidado, respeto y de diversidad, así como buscaba identificar los diferentes tipos de violencia y los derechos sexuales y reproductivos. Estos ciclos diseñados de forma entrelazada iniciaban con el reconocimiento del sujeto y su cuerpo; el otro, sus diferencias y diversidades y, las formas efectivas de comunicación, aportando a los procesos y proyectos de vida de cada participante.

Si bien la permanencia en este espacio fue corta y se dividió en los momentos de reconocimiento del lugar y la intervención en el aula, el acompañamiento en este espacio permitió identificar las dinámicas de participación escolar, el bajo interés de las jóvenes en temas de género y al tiempo la masiva participación de niños y niñas en estos espacios interesados por cambiar los rótulos de género implantados en las estructuras sociales. Por otro lado se observó que este espacio recoge formas de investigar en comunidad a través del diálogo y la comunicación alternativa, “consolidando un lugar de articulación interinstitucional con otros procesos que nutran Especie Umaña para que en los años que vienen se cuenten con las herramientas necesarias para consolidar una línea más sólida y dinámica”. (Diago, 2013).



Ilustración 3: Línea Género y Comunicación Especie Umaña en Acción

Así mismo en el poco tiempo en este espacio y a partir de las experiencias vividas, la importancia de la educación sexual, de género e identidad adquirió la importancia que se merece en los procesos de construcción de sujetos, entendiendo que es un proceso de reconocimiento y transformación de valores enfocados hacia el respeto a la diferencia y fue también, una fuente de sensaciones que son importantes en la construcción de nuestra subjetividad, por lo que la participación en la línea de género y comunicación estuvo orientada no solo en procesos de inserción de conocimientos, sino en elementos que permitan la comprensión de los temas en su sentido amplio para fortalecer sus capacidades (habilidades y destrezas), para tomar decisiones basadas en el conocimiento y establecer prácticas y estilos de vida responsables.

Las experiencias dentro del colegio contribuyeron en el desenvolvimiento en los espacios escolares, también nos permitió entrelazar experiencias con los estudiantes y con los docentes, momentos que se quedarán en la memoria y que serán un motivo más para construir puentes entre la escuela y la comunidad, de igual forma, desde este lugar reconocí el aula de clases como espacio importante en la construcción y transformación de sujetos y sus espacios organizativos, así como permitió crear lazos de confianza, de afecto, inspiración y memoria para continuar con la tarea de construir sociedades democráticas y en paz.

Un segundo momento de práctica fue la línea de investigación “memoria colectiva, corporalidades y buen vivir”, lugar desde donde se tiene el propósito de hablar y reconocer al cuerpo como primer espacio de conocimiento, de transformación y de sanación, no solo a nivel individual sino colectivo, en aspectos importantes, por un lado, del trabajo con comunidades de sectores populares y rurales que afrontan dinámicas conflictivas en sus contextos, y del otro, como un mecanismo de fortalecimiento de los procesos organizativos con los que se actúa. Como resultado de acciones personales, esta línea en cabeza de Kairos Educativo (Kaired) se convirtió

en el lugar donde me reconstruí como sujeta de derechos y como educadora comunitaria fortaleciendo mi proyecto personal y en esa medida tener la capacidad objetiva y subjetiva para transformar las realidades propias y colectivas.



*Ilustración 4: Línea Investigación Memoria colectiva, corporeidad y prácticas de vida digna-
KAIRED*

Kairos Educativo (Kaired) es una organización civil que promueve procesos de formación, investigación, publicación y articulación de movimientos eclesiales y sociales, a partir de construcción de pedagogías y teologías liberadoras y contextualizadas. Este proceso de práctica se realizó en la sede de Kaired ubicada en el centro de la ciudad, y se desarrolló en tres fases o modalidades de talleres: memoria y cuerpo habitado, memoria-cuerpo y lugar, y memoria- cuerpo y buen vivir; estas modalidades de talleres buscaron reconocer el cuerpo como territorio y con esto entender las formas de relación y formas de vivir con sí mismo y con el otro. En este espacio compartimos diferentes estudiantes de la Licenciatura en Educación Comunitaria en sus diferentes semestres, con una multiplicidad de saberes y visiones del mundo que se comparten y aprenden desde el respeto y la diferencia, este espacio me permitió ser en el mundo, aliviar cargas y reconstruir la memoria desde las experiencias que queremos recordar; en ese lugar mi memoria se liberó y empezó a reconstruir sus pasos.

Aunque este espacio limitó la intervención en comunidad, tiene un principio válido e importante y es el de formarnos para atender de forma efectiva las comunidades marcadas por escenas de dolor, entendiendo nuestros dolores y traumas como primer escenario de transformación.

Estas experiencias permitieron reafirmar la intención de construir en escenarios organizativos por ser el lugar de enunciación que me genera más confianza y hacia donde han girado mis intenciones profesionales antes, durante y después de la LECEDH, sumado a esto, la duda frente a si estamos preparados como educadores para enfrentar el contexto de pos-acuerdo, cuestión que dio origen a este trabajo investigativo y que desde la MEDHUPN se ha venido trabajando progresivamente como lo explicare continuación.

“No hay saber más o saber menos: Hay saberes diferentes”

(Freire)

Entendiendo que como educadores comunitarios nuestro campo de acción abarca cualquier escenario, los derechos humanos deben atravesar todas nuestras acciones y sentires. Desde esta perspectiva el interés investigativo de los derechos humanos surge desde las reflexiones y preguntas que se han dado en la experiencia alcanzada durante el proceso de práctica y en los continuos debates a lo largo de la carrera.

En este momento quisiera empezar aclarando, por un lado que las condiciones desde la licenciatura y la falta de acompañamiento docente durante la planeación, retroalimentación y ejecución de la práctica dificultaron en más de una ocasión la plena realización de mi construcción educativa y el proceso investigativo. En referencia a este último punto (investigativo) se presentaron constantes obstáculos impuestos por las posiciones de algunos frente al quehacer del lugar de práctica y su relevancia como espacio de investigación.

La práctica pedagógica investigativa se desarrolló en la Mesa Estudiantil de Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica Nacional (MEDHUPN). Escenario que como la licenciatura ha tenido un proceso de crítica y construcción para llegar a plantearse formas de educación en derechos humanos en las comunidades, luego de caracterizar este espacio me ubicaré en el trabajo de EDH realizado y que es el lugar específico donde adelantó este trabajo investigativo.

Este espacio se construyó como escenario pedagógico e investigativo desde mediados del 2010, luego de diferentes sucesos, que parten desde preguntarse cómo responder en un momento institucionalizado como es el “tropel”²⁶ en la universidad, hasta pensarse formas de educar en derechos humanos a las organizaciones, las familias, comunidades pero, sobre todo a los docentes en formación. El espacio de práctica fue construido durante toda mi carrera y ha sido reconfigurado desde las experiencias de diversos procesos e instituciones.

Ahora bien, como se trata de exponer cómo fue el desarrollo de esta experiencia comenzare por mencionar que la configuración como espacio de práctica y organización se construyó en tres momentos: el primero de ellos, reconociendo la vida como primera acción de defensa de derechos; en segundo lugar, las acciones que le han permitido fortalecerse como organización defensora de los DDHH y a partir de allí, hacer un planteamiento de estrategias educativas como propuesta de relación entre la educación comunitaria y la educación en derechos humanos hacia las comunidades. A continuación explicaré como fue el proceso de cada uno de estos momentos.

²⁶ Sin miedo a nada, los latidos del corazón se aceleran al ver pasar cuerpos cubiertos de cabeza a pies, gritos con única entonación son la señal de la llegada de la expedición universitaria en contra de la antipatía y la desconfianza de la gente; el tropel, es el llamado a la solidaridad contigo y consigo mismo. Es la incertidumbre y el caos; es la anarquía contra el tirano; es el tire y afloje; son los petos y el gas lacrimógeno; es una batalla corta pero necesaria; es sin lugar a dudas el éxtasis de desafiar la ley y el orden. Es la historia de los pueblos, es la reivindicación de los sueños y los derechos, es el movimiento estudiantil y la lucha popular, la confrontación crítica y beligerante de la realidad social y la voluntad de cambio. El lugar donde se combate el miedo a lo desconocido, a lo incierto, el escenario donde se defiende la vida y la alegría. Es la invitación a vivir intensamente y de forma colectiva, es el espacio lúdico y de fantasía, la expresión directa para reencontrarse con la utopía y el placer.



Ilustración 5: Mesa Estudiantil de DDHH-Universidad Pedagógica Nacional

Defender la vida como trinchera

“Defender la alegría como un derecho, defenderla de dios y del invierno, de las mayúsculas y de la muerte, de los apellidos y las lástimas, del azar y también de la alegría”

(Benedetti)

Camuflarse bajo la adrenalina que producen los disturbios, manifestaciones o acciones político militares dentro de la academia, son un común en el estudiantado de la UPN, incluso para los que no han explotado la experiencia que despierta dicho sentimiento. Así pues, en una de las tantas tardes universitarias, al calor de papas bomba y gases lacrimógenos fue creada la MEDHUPN, un grupo de estudiantes con un sinfín de tintes políticos que se reunieron no para evitar una acción policiva hacia un estudiante, sino para salvar la vida de una mujer quien en condición de discapacidad recibió el impacto de varios gases lacrimógenos que tras días en coma le causaron la muerte.

La impotencia y rabia que pudo causar este hecho lamentable, llevó a la consolidación de un grupo de derechos humanos que no solo pudiera atender violaciones a los DDHH, sino también poder brindar la atención en los casos de uso extremo de fuerza y/o accidentes en este tipo de

momentos. Así nace la MEDHUPN, es una iniciativa estudiantil, independiente, autónoma y sin ánimo de lucro, de carácter pacifista; fundada en el año 2010 y aunque para el momento sus integrantes hacían parte de colectividades políticas, se constituyó como una organización sin vinculación a organizaciones estudiantiles de ningún tipo que para la época eran comunes y representaban formas y relaciones tradicionales de poder.

De ese modo la MEDHUPN en sus inicios logró reunir líderes estudiantiles, docentes, trabajadores quienes empezaron a acompañar los procesos y acciones que se realizaban al interior de la Universidad. La MEDHUPN se constituyó como un lugar de encuentro y protección de la vida como primer ejercicio de defensa de los DDHH y desde donde como educadora comunitaria encontré herramientas para la promoción y defensa de derechos, pero sobre todo, este espacio se configuró como el escenario donde siento más confianza y hacia donde giran mis intereses profesionales y de vida.

MEDHUPN como espacio de fortalecimiento

“Actúa de una manera tal, como si desearas que tu comportamiento fuese de observancia universal.”

KANT

En sus *ires y venires* la MEDHUPN ha tenido la fortuna de encontrarse en el camino con distintas entidades y personas que han fortalecido la organización y los integrantes con el objetivo de compartir sus experiencias frente acciones de mitigación de riesgo en zonas de conflicto y ejercicios de promoción de una cultura de la defensa y respeto por los DDHH. La MEDHUPN ha logrado el intercambio a partir de distintas acciones con organismos e instituciones como: Human Rights Watch, Universidad Francisco de Paula Santander Ocaña, Universidad Distrital Francisco

José de Caldas, Defensoría del Pueblo, La Personería de Bogotá, Secretaria de Gobierno Bogotá, La Cruz Roja Colombiana, MEBOG-ESMAD, la Fundación de Enfermeros Militares y actualmente con Fundación Social.



Ilustración 6: Acompañamiento Movilizaciones

El encuentro con estas instituciones ha permitido ampliar la experiencia y perspectiva de los DDHH, así como ha reconocido a los agentes sociales como seres con capacidad de transformación, discurso llevado a colegios como: INEM del Tunal, El Ramón Briceño, Alfonso Reyes y en Comunidades como Bosa, Kennedy y algunos territorios en el Suroccidente del departamento del Cauca y el foro “Formación de DH en espacios educativos” realizado en alianza con la oficina de DDHH de Vicepresidencia de la república en julio de 2014.



Ilustración 7: Foro “Formación de DH en espacios educativos” Julio 2014 MEDHUPN-Vicepresidencia Colombia



Ilustración 8: Foro “Formación de DH en espacios educativos” Julio 2014 MEDHUPN-Vicepresidencia Colombia

La participación en estos espacios ha permitido la construcción de estrategias metodológicas para el fortalecimiento organizativo e individual con la intención que puedan ser aplicadas en las diferentes comunidades. En un primer momento la MEDHUPN centro sus esfuerzos en la formación de los integrantes de la organización para que se convirtieran en replicadores en sus espacios organizativos, estos procesos incluyeron poder atender las necesidades presentes en la universidad fruto de las dinámicas sociales presentes, por lo que el primer escenario de formación estuvo dirigido a cursos de primer respondiente en situaciones de emergencia y rutas de atención en derechos humanos.



Ilustración 9: Mesa Estudiantil Secundaria DH Alfonso Reyes Echandia (MEDHARE)

Estas dinámicas fueron desarrolladas en las sedes de la Universidad Pedagógica Nacional, con la colaboración de docentes y funcionarios de la misma, así como representantes de instituciones de derechos humanos; la mesa por ser una organización que integra estudiantes de todas las licenciaturas en diferentes semestres opto por crear el espacio de formación pero fue dirigido por las personas que para el momento tenían la experiencia en términos conceptuales y prácticos frente a los DDHH y atención en emergencias. Este espacio de formación se dividió en dos, talleres teorico-practicos en temas de atención de emergencias apoyados por profesionales en el tema y espacios académicos tipo diplomados para la promoción de las rutas de atención en DDHH.



Ilustración 10: Procesos formación primer respondiente MEDHUPN- Valmaria

Los talleres de emergencias fueron contruidos bajo la intención de ser ejercicios simples, prácticos, entendibles para todos los participantes y que permitieran crear espacios de confianza como forma de articular los sentires de los integrantes de la organización, este primer ejercicio sirvió como ejercicio de confrontación pedagógica, ya que este tipo de temáticas se desarrollan bajo las dinámicas de deposición de conocimientos imposibilitando la reflexión y sobre todo limitando la humanización de la atención, tema importante en la defensa de los derechos humanos. El desafío de construir espacios de formación bajo esa dinámica permitió intercambiar saberes y

formas de enseñanza desde diferentes áreas del conocimiento y sirviendo como experiencia para replicar en otros espacios.



Ilustración 11: Proceso formación en emergencias MEDHUPN-Fundación Enfermeros Militares

Los derechos humanos fueron abordados en diferentes formas; por un lado se construyó un modelo de diplomado en DDHH pensado para estudiantes, líderes y organizaciones sociales, en donde la construcción temática se convirtió en una primera oportunidad para aplicar lo aprendido dentro de la LECEDH, así como para abrir la perspectiva de la mesa fuera del espacio universitario como ejercicio de construcción política y de afianzamiento de saberes. El primer ejercicio de diplomado conto con cuarenta (40) personas entre líderes, organizaciones e instituciones gubernamentales, fue dictado en la Universidad Distrital sede Candelaria la Nueva. Al igual que los talleres de atención a emergencia, dependió de los conocimientos de personas ajenas a la mesa ya que la organización no contaba hasta el momento con personas que abordaran este espacio desde lo teórico, lo que se convirtió en una falencia y oportunidad a solventar por parte de la MEDHUPN. Por el contrario, en los momentos de reflexión y actividades prácticas la mesa evidenciaba una mayor experiencia, de este proceso que empezaran a surgir las preguntas con respecto a cómo educar en derechos humanos y que estrategias debe asumir la LECEDH para formar educadores bien preparados.



Ilustración 12: Diplomado Derechos Humanos MEDHUPN- Universidad Distrital

Este diplomado estuvo dividido en ciclos que iniciaban en la conceptualización de los derechos humanos, el derecho internacional humanitario DIH, los DDHH en poblaciones con necesidades especiales, rutas de defensa de derechos y ejercicios de fortalecimiento desde organizaciones que apoyaron este proceso, su aplicación fue de forma catedrática lo que a manera de evaluación del proceso hizo que se culminaran estos ciclos ya que no siempre se contó con las personas para el desarrollo de los temas y las dinámicas de los participantes detuvieron este proceso.



Ilustración 13: Salidas Diplomado DDHH



MÓDULO	SESIÓN	TEMÁTICA	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN	MATERIALES	MORARIO	FECHA	INSTITUCIÓN INVITADA	
1. HISTORIA Y PERSPECTIVA DE LOS DDHH	1.1	Historia DDHH- E Historia del DIH					10 A.M. a 1 P.M.		
	1.2	Definición y conceptualización de DDHH					10 A.M. a 1 P.M.		
	1.3	Definición y conceptualización DIH					10 A.M. a 1 P.M.		
	1.4	Genealogías del DDHH	2. Segunda Guerra Mundial					10 A.M. a 1 P.M.	
		Definición Conceptual Guerra, Paz, Conflicto, Violencia, Democracia							
		Regímenes jurídicos del DIH							
	1.5	DDHH y Estado	experiencias organizativas en DDHH.					10 A.M. a 1 P.M.	
	2. DERECHOS HUMANOS Y CONFLICTO EN COLOMBIA	2.1	Violencia bipartidista					10 A.M. a 1 P.M.	
		2.2	Violencia de Estado					10 A.M. a 1 P.M.	
		2.3	Conflicto armado en Colombia					10 A.M. a 1 P.M.	
		2.4	Constitución política, Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario.					10 A.M. a 1 P.M.	
	3. DEFENSORES DE DERECHOS HUMANOS, POBLACIÓN Y PEDAGOGÍA	3.1	Defensores de derechos humanos y sociedad civil. Historia de la violación de los DDHH a comunidades en Colombia					10 A.M. a 1 P.M.	
		3.2	Población indígena					10 A.M. a 1 P.M.	
		3.3	Población Afrodescendiente					10 A.M. a 1 P.M.	
		3.4	Comunidad campesina y desplazamiento					10 A.M. a 1 P.M.	
3.5		Mujer y Género						10 A.M. a 1 P.M.	
		LGBTI e Identidades diversas						10 A.M. a 1 P.M.	
3.6		Infancia y Adolescencia						10 A.M. a 1 P.M.	
3.7	Herramientas legales para la defensa de los DDHH y rutas de acceso.						10 A.M. a 1 P.M.		
TOTAL N° SESIONES									
LAS SESIONES DE INICIO Y CIERRE SON ADICIONALES A LAS PRESENTADAS HASTA EL MOMENTO.									
									
									

Ilustración 13: Estructura Diplomado DDHH

La MEDHUPN vivió un momento en el que sus acciones se limitaban a atender las dinámicas internas de la universidad, durante este tiempo no solo se sortearon las situaciones político-militares y de movilización, sino que se aportó en los procesos de participación propuestos por el recto y profesor Adolfo Atheortua, el más significativo fue el foro “Diálogos por la paz y la convivencia”, encuentro que reunió organizaciones universitarias de todo tipo, instituciones gubernamentales, organizaciones sociales y de derechos humanos en torno al debate y dialogo de las problemáticas que nos aquejan como universidad y los retos que la UPN debe asumir para el proceso de construcción de paz y donde la MEDHUPN mediante ponencia plasmó la necesidad de transversalizar los DDHH en los procesos de formación de educadores como primer paso en la conformación de un proyecto político para la universidad en contextos de negociaciones y construcción de paz.

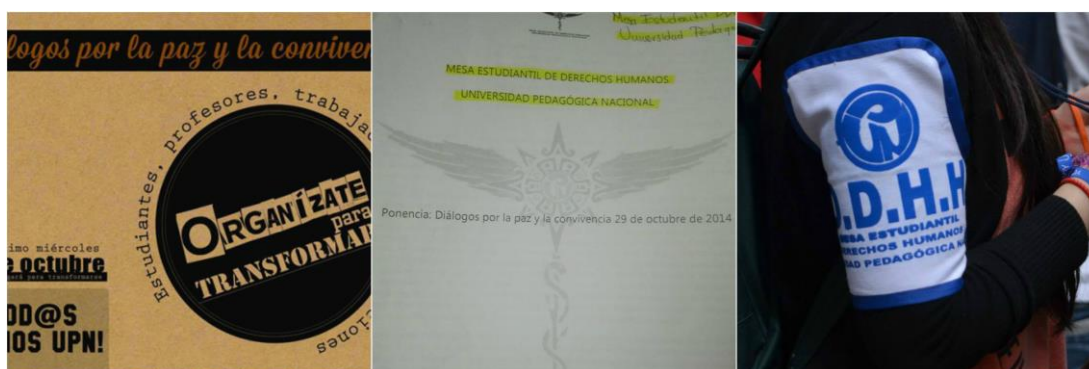


Ilustración 14: Foro Diálogos por la paz y la convivencia UPN, octubre 2014

Alternó a este proceso, se encontraba la línea de investigación de la LECEDH, espacio que enriqueció los procesos formativos y profesionales, así como fortaleció los lazos en la mesa desde las vivencias que proporcionó el espacio de KAIREL. Estando en esta línea la mesa se empieza a pensar salir del espectro universitario, pensándose los procesos populares como un lugar de acción como docentes en formación y como espacio de luchas por los derechos.

Con este nuevo horizonte la MEDHUPN y desde los procesos organizativos de los que hacen parte algunos integrantes de la mesa, se empieza a participar en las actividades sociales y culturales en localidades como Bosa y Kennedy articulados a la iniciativa Agenda Interlocal Bosa-Kennedy (Agenda BK) de Fundación Social²⁷. El proceso de Agenda BK es un escenario de planeación participativa, acompañado de procesos territoriales que contemplan apuestas de trabajo en las localidades de Bosa y Kennedy con la finalidad de construir espacios de transformación para una ciudad digna, equitativa, respetuosa de los derechos humanos; reúne líderes y organizaciones sociales, entorno a mesas de trabajo: comunicación, incidencia política, económica, cultura para la convivencia y medio ambiente. La MEDHUPN se vincula a la mesa de cultura para la convivencia, grupo que trabaja desde acciones culturales de empoderamiento comunitario aportando a la convivencia y resolución alternativa de conflictos como ejemplo de construcción y formación de las comunidades para la paz (Figuroa, 2016).



Ilustración 15: Agenda Interlocal Bosa Kennedy- Fundación Social

Agenda BK ha sido el escenario donde la mesa ha podido apostarle a salir de las dinámicas universitarias y ha contribuido al fortalecimiento de las organizaciones participantes de la agenda;

²⁷ Fundación Social creada en 1911, es una entidad que trabaja en torno a la superación de las causas estructurales de la pobreza para construir una sociedad justa, solidaria, productiva y en paz. Su trabajo se enfoca en dos instrumentos: el trabajo empresarial y los proyectos sociales, elementos articulados para mejorar la calidad de vida en las comunidades. (Bedoya, 2016)

este proceso se ha realizado desde la construcción de escenarios de encuentro en donde se discuten los intereses de cada organización y sus aportes hacia los procesos de la agenda, un segundo espacio de trabajo se ubica en el proyecto “Jóvenes Con-vivencias” ejecutado por la MEDHUPN y la mesa de cultura para la convivencia donde se ha pretendido formar gestores de convivencia y paz mediante un ciclo de formación en derechos humanos y resolución alternativa de conflictos y un ciclo de fortalecimiento a las acciones que las organizaciones tienen, buscando darle fuerza a las herramientas de trabajo y gestión que poseen los líderes y sus organizaciones.

Un escenario importante de participación de la MEDHUPN dentro del proceso de Agenda BK fue la creación y planeación de la 1ª Feria de organizaciones “Juntos construimos territorios”, espacio que contó con la participación de las organizaciones que integran los proyectos de Fundación Social, así como de diferentes instancias e instituciones del Estado reunidas en el Colegio Claretiano de Bosa en una jornada que permitió a las organizaciones mostrar los logros y alcances que les ha permitido fortalecer su trabajo. En este espacio líderes sociales, docentes, estudiantes y funcionarios de la administración distrital, aportaron su conocimiento y experiencia, expresando su visión y estrategias en los procesos de desarrollo de los territorios de Bosa y Kennedy a través de la participación en paneles académicos enmarcados en tres ejes temáticos: 1. Habita, territorio, participación y calidad de vida 2. Participación social y comunitaria en la planeación y gestión del desarrollo territorial 3. El papel de la academia y su articulación con los procesos comunitarios para la gestión del desarrollo territorial. Esta feria permitió intercambiar experiencias buscando generar mayor impacto bajo la unión y el fortalecimiento del quehacer organizativo y local.



Ilustración 17: 1ª Feria Organizaciones “Juntos Construimos Territorio” 2016



Ilustración 18: Participación MEDHUPN en la 1ª Feria Organizaciones “Juntos Construimos Territorio” 2016

Estas iniciativas se proyectan como la oportunidad que permita para el 2017 retomar y reconstruir la propuesta de diplomado con la que inicio la MEDHUPN proyectándolo hacia la agenda BK y sus procesos con Fundación Social, así como desde ya sea una oportunidad para idealizar la 2ª feria de organizaciones buscando seguir mostrarlo los diversos procesos organizativos que le apuestan desde diferentes áreas a la transformación territorial.

Ha sido importante la participación en estos espacios no solo por qué la mesa se nutre de las experiencias comunitarias, también ha sido un espacio que ha fortalecido los procesos de

construcción como educadora comunitaria, permitiendo aportar a los procesos de construcción metodológica y de acción de la mesa de cultura para la convivencia, así como liderar las actividades formativas en las diferentes mesas, ha sido también un escenario de debate y encuentro por las diversas experiencias que allí se reúnen pero que se convierten en fuente valiosa de saberes en torno a la acción organizativa, popular y favorece a la generación de lazos comunitarios y personales que enriquecen el quehacer de este espacio, así como ha configurado el horizonte de acción de la MEDHUPN sin dejar de un lado el espacio universitario, guiados por el interés de educar para la paz y los derechos humanos en contextos de paz o violencia.

Pese a cinco años de experiencia y reconocimiento, son amplias las limitaciones que como organización aún existen para la promulgación y multiplicación de los derechos humanos, sobre todo por las necesidades de acompañamiento a las poblaciones con necesidades especiales: víctimas del conflicto armado, desmovilizados, minorías en condición de vulnerabilidad o grupos sociales en extrema pobreza. Sin embargo el objetivo de poder abarcar todos estos espacios lleva a la MEDHUPN a pensar estrategias de educación en derechos humanos dirigidos a los líderes y a los educadores que desde esta labor buscan la transformación social y política de la sociedad.

En tal sentido, la MEDHUPN desde su corta experiencia pero amplia iniciativa ha comprendido a los derechos humanos como elemento movilizador en las comunidades, una estrategia de apropiación en los territorios (urbanos y rurales), que genere identidad y posicionamiento de los procesos organizativos. Los DDHH son desde la MEDHUPN la respuesta a la necesidad que los sujetos y sus comunidades tienen para construir sociedades justas y en paz, educar para los derechos es por consiguiente un paso vital para reconstruir el tejido social, la memoria y la vida, es una de las tantas tareas para edificar una sociedad en paz.



Ilustración 17: MEDHUPN Corredor de Cultura Bosa-Kennedy

3.2. Apuestas de convivencia y paz desde la MEDHUPN:

Pensar múltiples formas de educar para la paz le ha permitido a la Mesa Estudiantil de Derechos Humanos Universidad Pedagógica Nacional MEDHUPN reconfigurar su horizonte de acción atendiendo las necesidades actuales y el contexto de paz que desde ya se construye en la sociedad.

Retomando mi experiencia pedagógica, la MEDHUPN con la llegada a la rectoría del profesor Adolfo Atheortua y con la posibilidad de construcción de paz en el país, se cuestiona frente su accionar en la comunidad universitaria y en sus aporte a la paz en los territorios locales, llegando a transformar este horizonte con el fin de apostarle a una propuesta más allá de la atención en situaciones específicas. La MEDHUPN aporta junto con las diferentes organizaciones presentes en la Universidad Pedagógica a una convivencia y paz ligada a expresiones de diálogo y participación que construyan procesos democráticos e incluyentes en la universidad.

La MEDHUPN le apuesta a acciones y escenarios contruidos desde las especificidades de los sujetos como respuesta a la necesidad de paz que clamamos todos. Este proceso que permitió la consolidación de una nueva universidad, se espera sea también una apuesta que se constituya como un escenario de acción de la LECEDH, entendiendo a la UPN como el primer espacio de

transformación desde la educación comunitaria y como lugar donde los derechos humanos adquieren el valor más significativo: el de ser promovidos desde la educación.

En ese sentido la MEDHUPN en su aporte a la construcción de espacios democráticos en la UPN se ha enriquecido en el debate, asumiendo el poder de la palabra como constructor de comunidades participativas, pero también ha aportado en los últimos años al fortalecimiento individual, organizativo y popular. Como un primer ejercicio de sistematización de este proceso se construye un primer material audiovisual que recoge las acciones de la MEDHUPN y sus apostes desde la educación en derechos humanos como estrategia de desarrollo popular y de los líderes comunitarios.

CONCLUSIONES

La paz no es una utopía, es una construcción colectiva que debe integrar acciones gubernamentales, intelectuales, sociales, culturales que promuevan culturas de paz y de derechos humanos en nuestras comunidades, la paz es una apuesta por crear y fortalecer la construcción de los sujetos desde la educación para la paz y los DDHH.

En ese sentido es necesario seguir reconociendo las nuevas educaciones como procesos que reflexionan y cuestionan las prácticas tradicionales para construir desde allí formas de educar y re-educar, formas que integren las dinámicas locales de las comunidades, sus apuestas y procesos, la educación para la paz y los DDHH permite que como educadores, sujetos y comunidad podamos edificar procesos educativos alternativos y fortalecedores de los lazos sociales para construir comunidades en paz.

De igual forma la educación para la paz y los DDHH debe convertirse en la punta de lanza para los planes y programas de educación en derechos en el país, siendo una única estrategia política para garantizar una aplicación total e integral en la sociedad, así como debe ser un articulador curricular en espacios como la LECEDH y la Universidad Pedagógica Nacional, sirviendo como estrategia que aporte a los procesos dentro de la universidad y a los procesos sociales, culturales, etc., en las comunidades.

La educación comunitaria con énfasis en derechos humanos desde el proceso de autoevaluación constante debe seguir abriendo los espacios a nuevas experiencias donde la educación comunitaria y los derechos humanos juegan un papel importante como constructor político, entendiendo a la educación comunitaria como agente incidente en todos los espacios de la vida social, cultural y

comunitaria haciendo énfasis en nuestra construcción subjetiva como primer territorio por donde pasan los conocimientos aprendidos. Así mismo debe asumir los retos que el conflicto y los procesos de paz le plantean a los escenarios educativos del país, para ser uno de los derroteros en la educación para la paz (Derechos Humanos).

Ahora bien, respecto al rol del maestro o maestra, se hace evidente la necesidad de involucrarse en el proceso de construcción de comunidad, aportando en el análisis crítico de las realidades que vive la gente, empleando estrategias educativas y pedagógicas que lleven a tramitar los conflictos de una manera no violenta y adecuada, acompañar los procesos de base y tejer una red de apoyo, integrando a la comunidad con las organizaciones presentes en el territorio y buscando nuevas formas de relación con la institucionalidad.

Tras la experiencia dentro de la LECEDH y la MEDHUPN he podido identificar la necesidad de adquirir herramientas para atender desde los derechos humanos los espacios populares y que aun hacen falta en nuestro proceso de formación para hacer una intervención efectiva en nuestros espacios organizativos.

La educación en derechos humanos se ha configurado en una metodología de trabajo que no solo incluye los espacios escolares, a diferencia de otras, brinda la posibilidad de ser abordada en comunidades y procesos populares, para este proceso investigativo, pero sobre todo para mi proceso educativo y comunitario, la EDH se convirtió en el sitio de reunión y de apuestas que se configuraron bajo el ideal de la defensa de la vida y que a la actualidad se fortalecen con el ánimo de construir una comunidad activa, participativa, incluyente y democrática.

Así mismo es una apuesta por fortalecer en el marco de la LECEDH el objetivo inicial del programa, aportando de forma efectiva a los procesos organizativos que tanto los estudiantes y los

docentes poseen y que esperan ser incluidos en los espacios académicos y de práctica en la licenciatura.

Como educadora comunitaria resalto y respeto los intereses y procesos que se gestan en los espacios escolares, en mi paso por estos reconocí el valor de la palabra y la acción pedagógica y aunque mi lugar de enunciación se ubica fuera del aula, considero importante y apremiante enlazar los procesos populares con los escolares rompiendo brechas que en algunos espacios no permiten relación alguna y garantiza procesos educativos integradores y constructores de ciudadanías plenas.

BIBLIOGRAFIA

ACODESI, (2003). Hacia una educación para la paz. Estado del arte. Colección Aportes No. 8. Ed. Kimpres LTDA. Bogotá DC

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos - Oficina en Colombia. (2001). Igualdad, Dignidad y Tolerancia. Publicado por Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Bogotá.

A/CONF.157/23 Asamblea General Naciones Unidas. Asamblea General- Naciones Unidas. Declaración y Programa de Acción de Viena. Julio, 1993

A/52/469/Add.1 Asamblea General Naciones Unidas. Directrices para la elaboración de planes nacionales de acción para la educación en la esfera de los derechos humanos. Noviembre, 1997

A/59/525/Rev.1 Asamblea General Naciones Unidas. Proyecto revisado del plan de acción para la primera etapa (2005-2007) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos. Marzo, 2005

Barragán, D. (2016). La Cátedra de la Paz: una papa caliente. Palabra Maestra. (En línea) Vista en: <http://compartirpalabramaestra.org/columnas/la-catedra-de-la-paz-una-papa-caliente> (Tomada el 21 Agos. 2016).

Bedoya, C. (2016). Agenda Interlocal Fundación Social. Entrevista Tesis.

Bausela, E. (1992). La docencia a través de la investigación-acción. Revista Iberoamericana de Educación, 20/, 7-36. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF>.

Catedra para la paz. (2015). (video) disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=uf9J6pFaK5k>; Veredicto NTC.

Choachi & Aponte. (2016). Educación y pedagogías críticas para la paz: formación de maestros en tiempos de esperanza. Magazín Pedagógico UPN, p. 7

Congreso de Colombia. (10 junio de 2011). Ley general de víctimas y restitución de tierras (LEY 1448 DE 2011).

Constitución Política (8 Febrero 1994). Ley General de Educación.

Diago, S. (2013). Línea género y comunicación. Entrevista Tesis

Educar para la paz y la resolución de conflictos. Cascón, Paco. Ed CISS Prain. Barcelona 2000
ISBN. Colección biblioteca básica para el profesorado.

Educar para la paz: una propuesta posible. Seminario de educación para la paz. Madrid, los
libros de la Catarata 2000. 14. La paz es posible. Fisas, Vicen. Debolsillo. Intermón Oxfam.

Educar para la paz en tiempos difíciles. Jares, Xesús R. Bakeaz. Bilbao: Bakeaz, 2004

Educación para el desarme. Congreso Mundial de educación para el desarme. Informe y
documento final, París, Unesco. 1980

El abecé de la paz y los conflictos. Lederach, John Paul. Educar para la paz, Madrid, Los
libros de la Catarata 2000.

El Tiempo, (2016). La cátedra de la paz deberá dictarse en todas las áreas. (En línea) Vista en:
<http://www.eltiempo.com/politica/proceso-de-paz/catedra-de-la-paz-para-colegios-y-universidades/16518780> (Tomada el 21 Agos. 2016).

Farias, Ignacio. (____). Acepciones para currículo. Capítulo en evaluación. Bogotá. Universidad
Pedagógica Nacional.

Fajardo, S. (2014). *La cátedra para la paz es carreta.*
<http://www.elespectador.com/noticias/educacion/catedra-paz-carreta-articulo-521759>

Ferriere, A. (1926). *Entrevista: La Educación Autónoma.*

Figuroa, O. (2016). Mesa Cultura para la Convivencia. Entrevista Tesis

Fisas, V. Cultura de paz y gestión de conflictos. Barcelona, España. Icaria antrazyt. Ediciones
UNESCO

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido.*
México: Siglo XXI Editores.

_____. (1970). *Pedagogía del Oprimido.* Bs. As., Argentina: Siglo XXI

García Márquez, G. (1995). Por un país al alcance de los niños.

Herrera & Infante (2004). Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002.

Hernández, L, & Saray, V. (2014). Infancia, cuerpo y protección: Reflexiones alrededor de la educación comunitaria y espacios de protección comunitarios, en el trabajo adelantado con niños y niñas de la vereda la Requilina, Usme (Bogotá, D.C) (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

Hicks, D. Educación para la paz. Cuestiones, principios y prácticas en el aula. Madrid, España. Ediciones Morata S.L. Ministerio de Educación y Ciencia. 1993.

IIDH (2010). Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Rescatado el 7 abril de 2016, en: <http://www.iidh.ed.cr/>

JARES, X. (1991). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. POPULAR.

Jares, X. Educación para la paz. Su teoría y su práctica. Madrid, España. Editorial Popular S.A. 1999.

LECEDH. (2013). *Documento maestro para la renovación del registro calificado*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

_____. (2012). *Proyecto Pedagógico Curricular*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Lechner, N. Democracia y modernidad. Ese desencanto llamado posmodernismo. Revista Foro, No. 10. Septiembre 1989.

Magendzo, A. (2006). Educación en derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy. Santiago de Chile: Editorial LOM.

_____. (1999). INTRODUCCIÓN. LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN AMERICA LATINA: Una mirada de fin de siglo. IIDH

McLaren, P (2001). *Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. México D.F: Siglo XXI Editores.

Medellín P. (2004), *La política de las políticas públicas: propuesta teórica y metodológica para el estudio de las políticas públicas en países de frágil institucionalidad*. Chile. Serie: Políticas Sociales, núm. 93, CEPAL

Mejía, M.R., & Awad, M. (2003). *Educación Popular hoy: en tiempos de globalización*. Bogotá: Ediciones Aurora.

MEN, Ministerio de Educación Nacional. *Desde la escuela la paz de los mil días. Mil actos de paz*. Presidencia de la República, Organización de estados iberoamericanos, Ministerio de Educación Nacional.

MEN, Ministerio de Educación Nacional. *Plan estratégico de educación 2000 – 2002*. Documentos de trabajo. Ministerio de educación Nacional.

Mirón Pérez, M. (2004). *Eirene: Divinidad, género y paz en Grecia antigua*. En: *Dialogues D'histoire Ancienne*, 1st ed.

MOLINA RUEDA, Beatriz y MUÑOZ, Francisco A. (2004) *Manual de Paz y Conflictos*, Granada. *Sobre los Derechos Humanos igualmente en: HERRERA*

Naciones Unidas (1974). “Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la cooperación y la Paz y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales.”

Naciones Unidad (2010). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado el 4 febrero 2016, en: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

OEA. Organización de Estados Americanos. *Programa educación para la paz en el hemisferio*. Cartagena de Indias, Colombia. OEA. 1999

OEA. Organización de estados Americanos. *Programa educación para la paz en el hemisferio*. Elementos de reflexión para la construcción del programa. Bogotá, Colombia. OEA. 1999

ONU. Organización de Naciones Unidas, Asamblea general. *Declaración y programa de acción sobre una cultura de paz*. Naciones Unidas. 1999.

ONU. Organización de Naciones Unidas. Decenio de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo. Informe del Secretario General. Naciones Unidas. 2000.

Palacios Valencia, F. (2016). ¿Una cátedra de paz obligada? Las 2Orillas. [Online] Vista en: <http://www.las2orillas.co/una-catedra-de-paz-obligada/> (Tomado el 21 Agos. 2016).

Palacios Mena, N. (2016). La cátedra para la paz y los estándares de competencias ciudadanas. Palabra Maestra. [Online] Vista en: <http://compartirpalabramaestra.org/columnas/la-catedra-para-la-paz-y-los-estandares-de-competencias-ciudadanas> [Tomada el 21 Agos. 2016].

Paz por medios pacíficos. Galtung, Johan. Red Guernica. Bakeaz y Guernica gogoratz. 2003

Posada, J., Sequeda, M., Torres, A., Unda, M.P., Calvo, G., Cendales, L.,...& Galindo, S. (1995). *La educación comunitaria campo educativo emergente*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Rendón, A. El aprendizaje de la paz. Métodos y técnicas para su construcción desde procesos pedagógicos. Bogotá D.C., Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio. 2000.

Seminario de Educación para la paz. Asociación pro-derechos humanos. Educar para la paz, una propuesta posible. Madrid, España. Lo libros de la Catarata. 2000.

Sequeda, M. (Agosto, 1998). *Educación Comunitaria, cultura democrática, proceso de paz: Construyendo amaneceres*. Universidad Pedagógica Nacional. Ponencia llevada a cabo en el VII Encuentro Nacional de la Red de Universidades por la paz y la convivencia – Redunipaz, Neiva, Colombia.

Skliar, Carlos. La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos, Buenos Aires: Noveduc, 2007.

Torres, A. (2013). *El retorno a la comunidad: problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Bogotá: CINDE – Ediciones el Búho

UNESCO, Oficina internacional de educación. Conferencia internacional de educación. 44ª reunión. Informe final. Ginebra, Unesco. 1994.

_____. Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. Boletín 38. Santiago, Chile. Unesco 1995.

_____. Conferencia internacional de educación. 45ª reunión. Informe final. Ginebra, Unesco. 1996.

_____. Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. Boletín 40. Santiago, Chile. Unesco 1996.

_____. Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. Boletín 47. Santiago, Chile. Unesco 1998.

_____. Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. Boletín 48. Santiago, Chile. Unesco 1999.

_____. Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. Boletín 49. Santiago, Chile. Unesco 1999.

Universidad Pedagógica Nacional. Proyecto pedagogía para la paz. Bogotá, Colombia. Crear arte. 2000.

Universidad Pedagógica Nacional. (2015). Plan de Desarrollo Institucional PDI 2014-2019. Bogotá, Colombia.

_____. (2016). Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos: 10 años. [Video] Visto en: <https://www.youtube.com/watch?v=e4TvsUfMBmY> [Tomado el 19 Agosto 2016].

Uprimmy, R., Bonilla, G., Gómez, J.G. Resolución democrática de los conflictos en la escuela. Escuelas amigas de los niños. UNICEF Colombia. Instituto para el desarrollo de la democracia Luis Carlos Galán. Bogotá, Colombia. Quebecor Impreandes Colombia S.A. 1999.

Valdez A., Héctor. Una mirada presuntiva y prospectiva de la educación en derechos humanos. Asunción: Ministerio de Educación y Cultura, 2011

VARGAS, Alejo, Notas sobre el Estado y las políticas públicas, Bogotá, Almudena, 1999.

Vázquez Andrade, P. (2006). *Teoría Crítica de la Educación y Derechos Humanos: Lineamientos para una propuesta educativa*. León: Universidad de León, Secretariado de Publicaciones.

Vicepresidencia de la República. Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derechos Internacional Humanitario. (2010). PLANEDH: Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos. Bogotá: Presidencia de la República.

Yague, E. (2015). *Resistencia campesina al extractivismo en el páramo de Pisba: Una propuesta desde la educación comunitaria para el fortalecimiento organizativo y la construcción de planes de vida comunitarios*. (Tesis pregrado). Universidad Pedagógica Nacional.