

SERIE

JUGAR A LA PAZ

EDUCA-

CIÓN

**Experiencias de resiliencia
en niños, niñas y jóvenes
del departamento del
Meta (Colombia)**

978-

958-

782-

514-

5



HÉCTOR RAFAEL CASTELLANOS-TRIVIÑO

Editor académico

EDICIONES

USTA





JUGAR A LA PAZ
EXPERIENCIAS DE RESILIENCIA
EN NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES
DEL DEPARTAMENTO DEL META
(COLOMBIA)

COLEC-

CIÓN

440

EDICIONES

USTA

**JUGAR A LA PAZ
EXPERIENCIAS DE
RESILIENCIA EN NIÑOS,
NIÑAS Y JÓVENES DEL
DEPARTAMENTO DEL META
(COLOMBIA)**

SERIE

EDUCACIÓN

Héctor Rafael Castellanos-Triviño
Editor académico



Contreras Castro, Daniel Alejandro

Jugar a la paz: experiencias de resiliencia en niños, niñas y jóvenes del departamento del Meta (Colombia) / Daniel Alejandro Contreras Castro, [y otros nueve autores]; editor académico, Héctor Rafael Castellanos-Triviño ; primera edición. Bogotá: Ediciones USTA, 2022. (Serie Educación; Colección 440)

171 páginas.

Incluye referencias bibliográficas e índices de autores y temático.

ISBN: 978-958-782-514-5

e-ISBN: 978-958-782-515-2

1. Conflicto armado - Víctimas
2. Desplazamiento forzado - Colombia
3. Construcción de paz 4. Resiliencia (Psicología) I. Universidad Santo Tomás (Colombia).

CDD 303.6083

CO-BoUST



Esta obra tiene una versión de acceso abierto disponible en el Repositorio Institucional de la Universidad Santo Tomás:
<https://repository.usta.edu.co/>

© Héctor Rafael Castellanos-Triviño, Daniel Alejandro

Contreras Castro, Dahana Valentina Neira Henao, Diana Milena Rubio Pardo, Henry Ferrer Florián Delgadillo, Óscar Felipe Chávez Gutiérrez, Juan David Gutiérrez Ramírez, Yesid Obirne Rodríguez Vargas, Jhon Fernando Soto Mancera, Ingrid Valentina Hernández Viáfara y Lisseth Dayan Rodríguez Holaya, autores, 2022

© Héctor Rafael Castellanos-Triviño, editor académico, 2022

© Universidad Santo Tomás, 2022

Ediciones USTA

Bogotá, D. C., Colombia

Carrera 9 n.º 51-11

Teléfono: (+571) 587 8797, ext. 2991

editorial@usantotomas.edu.co

<http://ediciones.usta.edu.co>

Ludwing Cepeda A. *corrección de estilo*

lacentraldediseno.com *diseño de colección y diagramación*

Hecho el depósito que establece la ley

ISBN: 978-958-782-514-5

E-ISBN: 978-958-782-515-2

Universidad Santo Tomás

Primera edición, 2022

Vigilada Mineducación

Reconocimiento personería jurídica: Resolución 3645 del 6 de agosto de 1965, Minjusticia

Acreditación Institucional de Alta Calidad Multicampus:

Resolución 01456 del 29 de enero de 2016, 6 años, Mineducación

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa del titular de los derechos.

CON- TENI- DO

- 13 Introducción**
- 19 Infancia en la escuela: de víctima del
conflicto armado a constructora de paz**
HÉCTOR RAFAEL CASTELLANOS-TRIVIÑO
DANIEL ALEJANDRO CONTRERAS CASTRO
- 47 Resiliencia en menores de edad víctimas
del conflicto armado**
DAHANA VALENTINA NEIRA HENAO
DIANA MILENA RUBIO PARDO
HENRY FERRER FLORIÁN DELGADILLO
- 63 Un escenario para la construcción de paz
desde el teatro del oprimido**
DANIEL ALEJANDRO CONTRERAS CASTRO
HENRY FERRER FLORIÁN DELGADILLO
- 79 Narrativas del conflicto a través de las
artes plásticas**
ÓSCAR FELIPE CHÁVEZ GUTIÉRREZ

**103 Pensamiento cuidadoso, una clave para
 impulsar la resiliencia en víctimas del conflicto
 armado**

JUAN DAVID GUTIÉRREZ RAMÍREZ

YESID OBIRNE RODRÍGUEZ VARGAS

JHON FERNANDO SOTO MANCERA

**117 Filosofía e infancia: una mirada desde Paulo
 Freire**

ÍNGRID VALENTINA HERNÁNDEZ VIÁFARA

DANIEL ALEJANDRO CONTRERAS CASTRO

147 Epílogo

LISSETH DAYAN RODRÍGUEZ HOLAYA

163 Sobre los autores

171 Índice temático

Abreviaturas y siglas

ARN	Agencia gubernamental para la Reintegración y la Normalización
CAU	Centro de Atención Universitario
CNMH	Centro Nacional de Memoria Histórica
ETCR	Espacio Territorial para la capacitación y la reincorporación
Filoinfancia	Semillero de Investigación <i>Filosofía e Infancia</i>
FpN	Filosofía para Niños
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
OIM	Organización Internacional de Migraciones
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PMI	Plan Integral Multicampus
RSU	Responsabilidad Social Universitaria
RUV	Registro único de víctimas
Unicef	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
USTA	Universidad Santo Tomás
VCA	Víctima del conflicto armado interno colombiano

Introducción

El presente libro reúne las reflexiones en torno a los resultados de investigación durante los últimos cuatro años en la comuna 8 de Villavicencio, cuya caracterización vislumbra una preocupante concentración de menores de edad desplazados, junto con sus familias, a causa del conflicto armado interno colombiano. Estos menores de edad afrontan dificultades de tipo social, emocional y educativo; así mismo, algunos procesos de intervención investigativa se realizaron en dos campamentos del Espacio Territorial de Capacitación y Reincorporación (ETCR) Buena Vista del Municipio de Mesetas, departamento del Meta.

Desde el inicio del proyecto *Infancia constructora de paz*, el grupo de investigación se comprometió en un pacto ético para no revictimizar a los menores, acatando en todo momento el respeto y la prudencia, buscando siempre apoyar a través de comunidades de diálogo en las que los menores se encontraban cara a cara con su pasado para resignificarlo y aproximarse

a la resiliencia. Para garantizar la confidencialidad en los participantes se codifican sus intervenciones y se pixelan los rostros de los menores de edad que aparecen en las fotografías.

Con el proceso investigativo se ha propuesto analizar la repercusión de las comunidades de diálogo como alternativa para afrontar las vivencias del conflicto armado en estudiantes víctimas de los colegios La Esperanza y Catumare, de la ciudad de Villavicencio, lo cual se logra con la aplicación de la estrategia de *comunidades de diálogo* en la que interviene la población infantil afectada por el conflicto armado, estrategia que permitió el intercambio reflexivo de sus comprensiones y significados a fin de fortalecer el pensamiento crítico para la construcción de la paz.

Una segunda fase del proyecto, titulada *Procesos de resiliencia en los menores de edad víctimas del conflicto armado*, se orientaba a poner en marcha un plan de apoyo integral que contemplaba el refuerzo escolar, la orientación psicológica y el consultorio jurídico. Para ello, se identificaron los niveles de resiliencia a partir de diez sesiones de refuerzo escolar en menores de edad víctimas del conflicto armado, de la comuna 8 de Villavicencio y de la vereda Buenavista de Mesetas. Se analizaron los niveles de resiliencia a partir de tres sesiones de orientación psicológica en menores de edad víctimas del conflicto armado, de la comuna 8 de Villavicencio y de la vereda Buenavista de Mesetas. Se buscó, además, evidenciar el impacto en la resiliencia, tras la asesoría jurídica en el ámbito de la Ley 1448 de

2011, a las familias de los menores que fueron víctimas del conflicto armado.

El libro se estructura en seis capítulos, cuya génesis son las reflexiones suscitadas tras los hallazgos, la triangulación y el abordaje teórico por parte del equipo investigador. Cada capítulo sugiere una reflexión en diferentes momentos del recorrido investigativo y hace alusión a encuentros con diferentes experiencias y autores, así como al surgimiento de categorías emergentes, hecho inherente a la investigación etnográfica.

Como advertencia metodológica y epistemológica, se anota que, si bien se privilegió la estrategia de comunidades de diálogo, esta se ha complementado con entradas como teatro del oprimido, las narrativas biográficas, los grupos focales y la etnografía. Esta complementariedad obedece a la intención de poder acercarse a la realidad desde diversas facetas para el enriquecimiento y desde el aporte de los semilleros de investigación. En este mismo sentido y buscando una mirada interdisciplinar al objeto de investigación, se encuentran en el recorrido del libro los aportes de la filosofía, del desarrollo humano, de la pedagogía, la psicología y las artes, lo cual manifiesta y suscita intencionalmente un diálogo de saberes.

El primer capítulo presenta una referencia histórica del proyecto de investigación *Infancia en la escuela: de víctima del conflicto armado a constructora de paz*, y el surgimiento de las categorías centrales que fueron sustanciales para la descripción y comprensión de la

realidad. Se plantean los diferentes contextos de la infancia en el afrontamiento de situaciones adversas, analizando los principales riesgos en los ámbitos familiar, escolar y social en los municipios de Villavicencio y Mesetas, departamento del Meta, uno de los territorios que más ha sufrido los embates del conflicto armado interno colombiano.

El segundo capítulo ubica al lector en el contexto del problema de investigación, describe brevemente el proceso metodológico y presenta la razón del acercamiento al estudio de la ley de víctimas y el porqué de la caracterización de los menores de edad con quienes se desarrolló la investigación.

El tercer capítulo se constituye en una reflexión a partir del Seminario-taller *Hilando Mundos Creativos para la Paz*, en el que participaron cien niños, niñas y jóvenes víctimas del conflicto armado, entre ellos, algunos de la población sorda, que les permitió suscitar una catarsis de las experiencias vividas por el conflicto armado como menores de edad, a partir de la recreación simbólica de sus vivencias. Dentro de este taller se aplicó la estrategia del *teatro del oprimido*, como herramienta de intervención social y comunitaria para la consolidación de escenarios que permiten la construcción de paz en la escuela desde sus posibilidades de transformación, pues se parte del reconocimiento de la potencialidad de los menores para generar cambios personales y sociales.

El capítulo cuatro es una reconstrucción simbólica que recrea las imágenes del conflicto armado con los

estudiantes de la universidad, como sujetos de investigación, que documentan sus vivencias durante el conflicto armado interno. La herramienta en este caso es el arte, que contribuye a la reconstrucción del tejido social, especialmente desde la escuela. Como producto, se hace referencia a la producción de documentales audiovisuales sobre el conflicto y el posconflicto en el ETCR de Mesetas, campamentos Simón Trinidad y Mariana Páez y se presenta un diario de campo reflexivo en el que se muestran sistematizados los procesos de indagación y los hallazgos relevantes.

El capítulo cinco es un apartado reflexivo centrado en el concepto del pensamiento cuidadoso en función de la resiliencia en víctimas del conflicto armado. Resalta el cuidado en el ámbito educativo para los procesos de enseñanza y aprendizaje y reflexiona sobre la inclusión del cuidado y del pensamiento multidimensional en ambientes y contextos escolares que aproximen a los menores de edad que fueron víctimas a una cultura de paz.

En el capítulo seis se aborda el papel del profesorado en los contextos del posconflicto desde la mirada del doctor Walter Kohan, a partir de la reflexión suscitada en su libro *Paulo Freire más que nunca*, en el cual aparece un encuentro dialógico entre infancia, escuela y filosofía. Es producto de una entrevista en la que el autor enfatiza la importancia de la pregunta como elemento fundante de la pedagogía de Freire, e identifica al maestro como sujeto político que interviene y transforma la realidad de sus educandos al reconocerles como

sujetos de saber. Este diálogo se presenta oportuno para el camino de paz que se pretende desde la búsqueda del grupo de investigación Nakota y permite realizar reflexiones en torno a las categorías de paz, resiliencia y pensamiento crítico. Es una invitación para que los docentes construyan una nueva escuela de errancia y ensayo para las comunidades más vulnerables y las víctimas del conflicto armado colombiano, una nueva escuela que ofrezca espacios de problematización y que permita preguntarse en qué paz y en qué guerra vivimos y cómo nos relacionamos con ella, como lo mencionó el filósofo Walter Kohan.

Infancia en la escuela: de víctima del conflicto armado a constructora de paz

HÉCTOR RAFAEL CASTELLANOS-TRIVIÑO

DANIEL ALEJANDRO CONTRERAS CASTRO

Un poco de historia¹

La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 establece que el objeto de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad humana, así como el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos.

¹ El presente capítulo representa una mirada reflexiva frente al proceso de investigación desarrollado durante dos años, y naturalmente tiene estrechas coincidencias con los documentos de trabajo, así como los informes parciales y finales disponibles en el repositorio de la Universidad Santo Tomás <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/16772>. Naturalmente, se hallan coincidencias con los títulos de eventos y resúmenes que existen en los aplicativos CvLAC de los integrantes del equipo de investigación.

De allí se desprende la significativa misión de educar para la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y los grupos étnicos o religiosos para el mantenimiento de la paz (art. 26). Por ello es tan importante generar en las aulas ambientes en los que se consolide el diálogo, si se pretende formar al estudiante para vivir en el mundo y para el mundo, para dar respuesta a las necesidades de su nación y consolidar una paz estable y duradera.

Abordar el tema del proceso de paz desde la perspectiva investigativa y de responsabilidad social ha sido un propósito del grupo de investigación Nakota de la Universidad Santo Tomás, cuya génesis se da simultáneamente con el surgir de dos proyectos que centraron la mirada en los menores de edad provenientes de colegios públicos y que se caracterizan como víctimas del conflicto armado, con quienes se procuraron ambientes dialógicos y democráticos para la construcción de la ciudadanía, aplicando la valiosa estrategia de comunidades de diálogo que ofrece la propuesta pedagógica Filosofía para Niños.

El interés por vincular ciudadanía, paz y filosofía data desde 2013, cuando el semillero Lego generó conversatorios, talleres, foros y seminarios que giraban en torno a la búsqueda del pensamiento filosófico en el contexto escolar. Con este empeño, se desarrolló el seminario *La filosofía para niños como estrategia para la comprensión y el pensamiento crítico*, cuyo ponente

magistral fue el académico Diego Antonio Pineda, quien difunde en Colombia la innovadora propuesta de FpN para impulsar el pensamiento crítico y las comunidades de diálogo. Este espacio permitió analizar los vínculos entre educación y pensamiento crítico en el contexto de la propuesta FpN.

En 2015 se fue consolidando un proceso interdisciplinario e interinstitucional del semillero Filosofía e Infancia, que definió tres líneas de trabajo en los temas de currículo y PEI, literatura vivencial y la implementación de la estrategia de Filosofía para Niños, todas en dirección a la construcción de paz.

Ya en 2016 se concretó una iniciativa interinstitucional con la Universidad de los Llanos, Unillanos, que permitió realizar un trabajo colaborativo en torno a investigación y formación. En este contexto se desarrollaron dos eventos, el primero, *La escuela infantil: territorios constructores de paz*, en el auditorio Eduardo Carranza de Unillanos, sede Barcelona, cuyo ponente magistral fue Luis Francisco Guerra. El evento buscaba generar una reflexión a partir de los planteamientos de la infancia en torno a temas como guerra, paz, violencia y perdón.

En el mismo año se desarrolló el seminario FpN, *una estrategia hacia la construcción de la paz*, teniendo como experta extranjera a la Dra. Angélica Lucas Sático, quien dirige el proyecto Noria de Barcelona; también estuvieron como ponentes, el Mg. Víctor Andrés

Rojas de la Universidad Minuto de Dios (Uniminuto) y el arzobispo de Villavicencio, Óscar Urbina Ortega. El propósito del seminario fue vislumbrar la reflexión filosófica de la infancia como fundamento para la construcción de paz.

De las reflexiones suscitadas, se fueron adoptando las comunidades de diálogo en el proceso educativo que lideraba el semillero para el trabajo con los menores de edad. Esas comunidades se concibieron como ambientes de reflexión crítica y racionalidad, adecuados para discutir opiniones e informaciones, lo cual implicaba transformar las tradicionales jornadas de clase en espacios de diálogo que permitan la construcción de pensamientos razonables y flexibles frente a las realidades complejas del mundo de la vida (Lipman, 2004).

El equipo investigador se preocupó por que el tema de la infancia no se incluyó en las primeras etapas de negociaciones de paz por parte del Gobierno Nacional y las FARC. Al inicio de los diálogos de paz, la Defensoría del Pueblo señalaba que cerca de catorce mil menores de edad estaban involucrados de manera forzosa en los grupos armados y un número representativo habitaba el departamento del Meta. Este panorama impulsó a la problematización del ejercicio docente, al cuestionar si el sistema educativo podía afrontar tal realidad y si el currículo podía ser tocado por esta nueva normalidad. Por su parte, el departamento del Meta y el municipio de Villavicencio generaron políticas públicas, a fin

de atender a los menores de edad que estaban arribando a los centros urbanos. Por parte del semillero de investigación se veía la oportunidad para aportar a la reconciliación y a la construcción de paz.

En 2017, el semillero Filosofía e Infancia desarrolló el proyecto *Infancia constructora de paz*, postulado en la convocatoria del Fondo de Investigación de la Universidad Santo Tomás. El proyecto se centró en menores de edad caracterizados como víctimas del conflicto armado y que estudiaban en los colegios Departamental La Esperanza y Catumare. La investigación buscaba analizar el alcance de las comunidades de diálogo como estrategia favorable a la construcción de paz en las víctimas del conflicto.

La premisa de los investigadores parte de que “la construcción de la paz es asunto de la sociedad en su conjunto que requiere de la participación de todos sin distinción” (Oficina del Alto Comisionado, 2015, p. 1). Por ello, se opta de manera preferencial por la infancia víctima del conflicto armado, se atiende al concepto aludido en la Ley 1448 de 2011, que define el concepto *víctima* como la persona que haya padecido:

[...] individual o colectivamente [...] un daño por hechos ocurridos a partir del 1º de enero de 1985, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, ocurridas con ocasión

del conflicto armado interno. [...] se consideran víctimas las personas que hayan sufrido un daño al intervenir para asistir a la víctima en peligro o para prevenir la victimización. La condición de víctima se adquiere con independencia de que se individualice, aprehenda, procese o condene al autor de la conducta punible y de la relación familiar que pueda existir entre el autor y la víctima [...]. (Ley 1448 de 2011, artículo 3)

Se hallaba con preocupación que, de las 8 604 210 víctimas del conflicto armado en Colombia, 97 436 estaban radicadas en Villavicencio, tomando como fuente el Registro Único de Víctimas hasta diciembre de 2017. En el Meta fueron atendidas solamente 1363 víctimas y de ellas, el 50.1% migraron a la capital del departamento, correspondiente a 695 personas. Para profundizar el panorama, se indicaba que había 86 casos de vinculación de menores de edad a los grupos armados.

Un dato que se hacía alarmante para los investigadores era la noticia del incremento en el vínculo de menores de edad en el conflicto, frente a los cuales la política pública de infancia en el proceso paz no se asumió con el cuidado requerido, de ahí la inquietud de abordar las problemáticas que enfrentan los menores de edad víctimas del conflicto interno colombiano para contribuir en la memoria, en la búsqueda de sentido y en la transformación enfocada a ambientes de paz, con base en el interrogante ¿de qué manera

las comunidades de diálogo se constituyen en una alternativa para afrontar las vivencias del conflicto armado en los estudiantes víctimas que asisten a los colegios La Esperanza y Catumare de Villavicencio?

En la caracterización de los menores de edad que asistían al refuerzo escolar ofrecido por el Centro de Proyección Social en la comuna 8 de Villavicencio, se descubre que se trataba de niños y niñas desplazados por el conflicto interno y en la caracterización se evidenció una relación directa del grupo de menores de edad con dificultades académicas en competencias de lectura, habilidades lógicas matemáticas e idiomas, y aquí adquiere sentido el programa de refuerzo escolar de la Universidad Santo Tomás, como apoyo al aprendizaje para estudiantes de básica primaria o secundaria de instituciones educativas de la zona. A este programa asistían especialmente estudiantes víctimas que estudiaban en los colegios La Esperanza y Catumare de Villavicencio.

Las comunidades de diálogo permiten facilitar el intercambio reflexivo de comprensiones y significados al interior de los grupos involucrados en la investigación y en aras de la construcción de paz en sus ambientes escolares y sociales. Al seno de esta estrategia se pone en juego el pensamiento crítico. Uno de los objetivos del trabajo involucra a las comunidades en un taller en temas de catarsis, resiliencia y construcción de paz, con expertos nacionales y extranjeros.

Dentro del proceso de caracterización se encontró que los niños pertenecen a estratos socioeconómicos 0, 1 y 2; con edades entre 9 y 15 años, cuyos tutores, padres o cuidadores evidenciaban bajos niveles educativos. Las familias de los participantes en la investigación tenían entre 3 y 6 personas. Llamaba especialmente la atención que algunos participantes eran integrantes de población sorda y habían vivido la crueldad del conflicto en su infancia.

También se realizó la caracterización desde la perspectiva de los padres de familia de los menores participantes, que vivieron la situación de conflicto de manera directa, en cuyas intervenciones manifestaron estar en contra de los estamentos y del Gobierno, dado que veían con desesperanza las acciones gubernamentales frente a la atención y reparación integral de las víctimas, así como frente a la búsqueda de condiciones de vida digna, al acceso a la atención humanitaria y a las políticas públicas de prevención. El tema del retorno a su lugar de origen se vislumbraba como un imposible, y con igual dificultad el derecho a reubicarse, como indica la ley de víctimas, en condiciones de voluntariedad, seguridad y dignidad. Las mujeres manifestaban estar desconcertadas frente a la esperanza de vivir libres de violencia.

De acuerdo con la Defensoría del Pueblo (2013), las características a las que hace referencia este perfil son aquellas personas que padecieron uno o varios de estos hechos de acto terrorista, atentados, combates, enfrentamientos, hostigamientos, amenaza, desaparición forzada, desplazamiento forzado, secuestro, homicidio, tortura, delitos contra la libertad y la integridad sexual en desarrollo del conflicto armado, despojo y abandono de bienes, minas antipersonal, munición sin explotar y artefacto explosivo improvisado, vinculación de niños, niñas y adolescentes a actividades relacionadas con grupos armados.

Las condiciones descritas en la Ley 1448 de 2011 permitieron adaptar los instrumentos de caracterización. Así, se evidencia que 93.3 % de los hogares de los niños y niñas víctimas del conflicto, con quienes se desarrolló el proyecto *Infancia constructora de paz*, fueron afectados por abandono o despojo forzado de tierras; el 50 % por amenazas; el 45 % por actos terroristas, atentados, combates, enfrentamientos u hostigamientos; el 15 % por desaparición forzada; el 15 % por homicidio; el 15 % por masacre; el 5 % por tortura y el 10 % por vinculación de menores de edad en actividades relacionadas con grupos armados, como se muestra en la figura 1.

¿CUÁL DE ESTOS HECHOS HA AFECTADO A SU NÚCLEO FAMILIAR? (Ley 1448 de 2011)

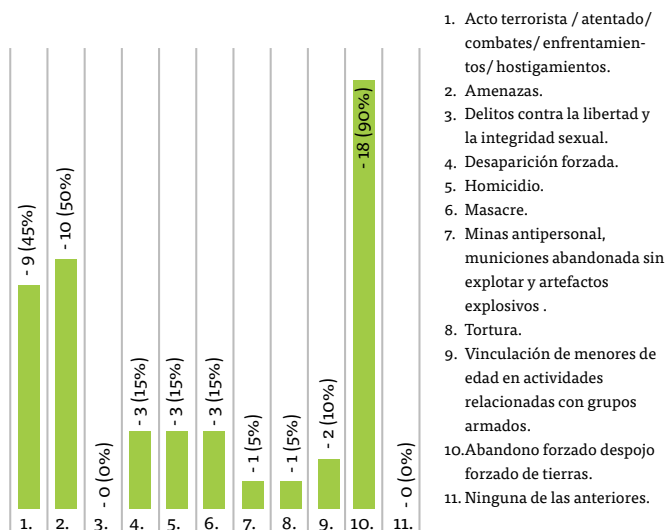


Figura 1. Caracterización de víctimas en la fase I de la investigación

Fuente: archivo digital Grupo de Investigación Nakota.

La caracterización en la fase II, con el grupo de familias del sector Playa Rica y Villa Lorena, de la comuna 8 de Villavicencio, indicaba que la mayoría había sido afectada por actos terroristas (61.5 %) y abandono forzado o despojo de tierras (53.8 %), entre otros factores que menciona la ley de víctimas, como se indica en la figura 2.

¿CUÁL DE ESTOS HECHOS HA AFECTADO A SU
NÚCLEO FAMILIAR? (Ley 1448 de 2011)

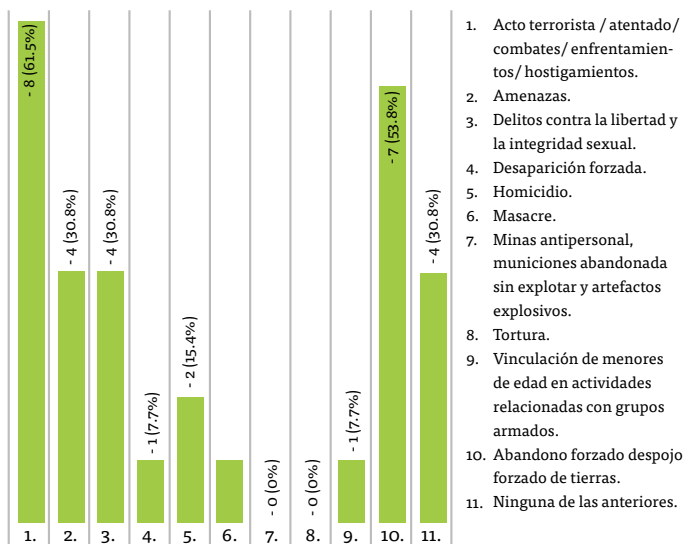


Figura 2. Caracterización de víctimas en la fase II de la investigación

Fuente: archivo digital Grupo de Investigación Nakota.

El proceso investigativo evidenció, como lo señalan diversos informes de Naciones Unidas, que los desplazados de zonas de conflicto se exponen a múltiples riesgos físicos y psicológicos, como quedó registrado en la caracterización. Los desplazados llevan en su memoria el peso de las amenazas, el lastre de los ataques, los cañones y las minas antipersona. Como si fuera poco,

se enfrentan a circunstancias adversas en las ciudades, tales como la violencia urbana, las carencias alimenticias y la insatisfacción de sus necesidades básicas.

Esta situación contribuye en los niños, lo que hace urgente pensar en la necesidad de visualizar su realidad desde un ambiente de diálogo para generar alternativas diferentes para ellos, a través de ambientes que propicien el pensamiento crítico. De esta manera, se rompe la cadena del maltrato y se orienta a las víctimas hacia un horizonte de paz y esperanza. Es por ello que por medio de la pedagogía liberadora se ve la oportunidad de brindar aportes para que la generación de educandos sea constructora de paz, desde su propio contexto.

En diálogo con los autores

Los investigadores asumen un compromiso humanista y preferencial con los menores de edad víctimas del conflicto armado, con quienes se emprenden acciones de formación integral que contempla dimensiones espirituales, estéticas, cognitivas, el fortalecimiento de la voluntad y la búsqueda de sentido, fundamentados en Mounier (1962), Delors (1996) y Morin (1999). De esta manera se asume la educación como escenario humanizador, tal como se buscó desde el ideal griego de la *paideia* para la virtud o desde el espíritu humanista del Renacimiento.

El equipo de investigación se encuentra entonces con las categorías conceptuales como educación, comunidades de diálogo, paz y conflicto armado. Estas categorías se interrelacionaron, dándole una mirada a

las cinco acepciones que sobre la paz considera la Real Academia Española, la primera de ellas como la situación en la que no existe lucha armada; la segunda como la armónica relación entre las personas, con comunidades libres de conflictos; la tercera, como el acuerdo entre las naciones para finalizar la guerra; la cuarta como la ausencia de ruido en un momento, y la quinta como el estado de quien está exento de perturbaciones por inquietudes o conflictos.

Manuel Kant (2001) aporta con respecto a las alianzas de paz que estas no corresponden a estados de naturaleza, pues el estado natural es la guerra; las alianzas de paz implican un grado de confianza en que el enemigo tenga conciencia del pacto; cuanto esta no existe, se generan hostilidades que ineludiblemente conducen a guerra de exterminio y al alejamiento de la paz por la perpetuación de la guerra en la que se da la amenaza de hostilidad constante. “Por tanto, la paz es algo que debe ser instaurado” (p. 4). El mismo autor advierte que la paz no se logra solamente absteniéndose de romper las hostilidades, pues los integrantes de la comunidad se deben garantizar mutuas seguridades, como lo es propio de las sociedades civiles, y de esa manera no se ve al otro como enemigo potencial.

La categoría conflicto se asume desde la perspectiva hegeliana, entendiendo que los conflictos representan la antítesis de las situaciones anheladas, las mismas que precedieron al conflicto y que ahora se desean. Tal antítesis es el sinsentido de la historia colombiana de media centuria de guerra, en la que ha imperado el

maltrato y el desconocimiento de la dignidad humana por parte de todos los actores. Desde esta perspectiva se entiende la búsqueda de la paz hacia la construcción de una nueva sociedad, a través de los acuerdos, que constituyen la síntesis del esquema hegeliano. Pero lograr la paz implica el abordaje de dimensiones históricas, sociales y personales que han dejado huellas emocionales en las víctimas del conflicto.

En la estrategia adoptada de comunidades de diálogo se hallaron herramientas propicias para avanzar en esa dialéctica, por cuanto se hicieron presentes las contradicciones y se liberaron las emociones, se pensó desde la perspectiva de los otros y del sujeto mismo, se logró profundizar en diversos puntos de vista y asumir que se puede vivir en comunidad, aunque existan desacuerdos. Así, se asume la educación como el escenario de igualdad incluyente, elemento clave de la pedagogía de la liberación y de la teoría de la acción dialógica, al asumir que los participantes están en condiciones de reclamar sus derechos y así cada persona, cada grupo y cada pueblo asume que puede buscar y vivir sus opciones. Esta realidad manifiesta la actividad pedagógica como proceso de plena comunicación y la educación como camino de la emancipación orientado a la formación integral del ser humano.

Los ejercicios de pensamiento crítico desarrollados en las comunidades de diálogo permitieron entender que la educación es escenario de emancipación, y con ella la pedagogía crítica como un saber enriquecido con este tipo de prácticas, lo cual traspasa las disciplinas,

las interrelaciona y las ubica en el escenario de la realidad social para transformarla, a través del ejercicio formativo de las personas. De esta manera, la pedagogía supera el carácter discursivo e impulsa al pedagogo, como sujeto reflexivo, “a entenderse como ser político transformador de las conciencias” (Gallego-Badillo, 1995, p. 30).

Las comunidades de diálogo representan una posibilidad terapéutica para resolver los conflictos, dado que permiten a los participantes limar asperezas, sanar las heridas y asumir las diferencias, lo cual es significativo para la convivencia y la paz. Ese tipo de ejercicio da luz a la categoría resiliencia, que en la etnografía se cataloga como emergente. El proceso hace que las víctimas se adentren en el proceso del perdón y se sobrepongan a los agravios vividos en el conflicto. El ejercicio, visto numerosas veces, se cataloga como terapéutico, tras la narración de las vivencias al seno de las comunidades o en las entrevistas de profundidad.

Las comunidades de diálogo se ofrecen como alternativas para que las víctimas vean el conflicto como un episodio superado y no como el camino de las reivindicaciones. Este camino solo ha servido para ahondar ciclos de violencia y, en el caso colombiano, ha cerrado posibilidades económicas, ha fragmentado a la sociedad y al país por un espacio de más de cinco décadas.

Al estudiar los contenidos de la Ley 1448 de 2011, para nuestro caso, se encuentra que las víctimas en Colombia tienen derecho a ser reparadas de manera adecuada, diferenciada, transformadora y efectiva

por el daño que han sufrido, lo que incluye medidas de restitución, indemnización, rehabilitación, satisfacción y garantías de no repetición, en sus dimensiones individual, colectiva, material, moral y simbólica.

Las categorías²

La investigación estuvo desarrollada desde un enfoque cualitativo, dado que se enfocó en las vivencias, concepciones e historias de vida, por lo que se siguió así la metodología de análisis etnográfico, que consistió en abordar categorías previas a partir de la dialéctica con las emergentes durante el desarrollo de las comunidades de diálogo, las entrevistas semiestructuradas y en profundidad, siendo los datos registrados en diarios de campo. En coherencia con lo anterior, el paradigma crítico-social se asume para la investigación, dado que se trata de una situación que afecta a las personas y se hacen necesarias acciones sistemáticas con una perspectiva emancipadora.

Ahora bien, las etapas establecidas para el proceso investigativo consistieron en un diagnóstico de la población juvenil e infantil afectada por el conflicto armado interno, el desarrollo de las comunidades de

² Este apartado está basado en el informe realizado por: Castellanos, Héctor y Florián, Henry (2017). Infancia constructora de paz. Universidad Santo Tomás Abierta y a Distancia. Disponible en <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/13863>

diálogo que permitieron el intercambio reflexivo de comprensiones y significados dentro de las instituciones educativas participantes, para así fortalecer el pensamiento crítico para la construcción de paz, y, por último, la realización de un seminario-taller con la Dra. Angélica Sátiro en temas de humanismo y construcción de paz, para propiciar la reflexión que benefició a la comunidad integrante del proyecto *Infancia constructora de paz*.

El resultado que surgió a partir de las comunidades de diálogo implementadas permitió que los participantes, integrados por niños, niñas y jóvenes víctimas del conflicto, lograran compartir sus vivencias, sentimientos y emociones sobre sus ideales, concepciones e incluso imaginarios relacionados y adscritos al conflicto armado, el proceso de paz en Colombia y la construcción de paz. Así, se resalta la concepción de sí como agentes constructores de paz a pesar de tener posturas diversas y algunas veces contrarias frente a las acciones gubernamentales del Estado, como se evidenció en algunos fragmentos de relatos registrados durante las comunidades de diálogo que dejaron en evidencia la influencia familiar sobre lo que decían, como en los siguientes casos:

- “Las personas de las FARC que se van a postular para presidentes son malas, no deberían ocupar estos cargos ya que fueron personas malas, darle mejor la oportunidad a otras personas”. (E81-26)
- “Por lo que se dice, a los desmovilizados se les regalará beneficios que ni a las víctimas del conflicto

armado; hay mucha gente inconforme por la decisión del presidente". (C802-32)

- "Que es una pérdida de tiempo hacer algo que nunca se va a cumplir...". (C104-34)
- "No me parece bien que los guerrilleros vayan a ser congresistas, porque hicieron mucho mal". (C601-6)

De esta manera, el proceso de análisis realizado a partir de la técnica de la triangulación, por una parte, de las categorías *a priori*, como comunidades de diálogo, vivencias del conflicto, construcción de paz, pensamiento crítico, conflicto armado y víctimas del conflicto armado se conjugan con las categorías emergentes de resiliencia y perdón. De esta manera se ponen en evidencia las siguientes conceptualizaciones indicadoras de vivencias, de emociones y de pensamientos de los participantes.

Construcción de paz

Los relatos, las entrevistas y las narraciones permiten evidenciar que el concepto de *conflicto* se encuentra adscrito a las concepciones particulares de conflicto armado, asumido como una expresión sinónima. Encontrando en algunos casos conexiones como sinónimos con el concepto de tragedia, como lo expresó el participante C702-29, "el dedo que le falta a mi abuelo... sufrimiento", y en algunos casos se alude al concepto de *muerte*, como el caso de los relatos de C603-2 y S813. En contraste, se visibilizó una actitud indiferente, escéptica y hasta algunas veces hostil frente al concepto de *paz* y,

en particular, en relación con el proceso de paz, como se evidencia en las siguientes expresiones:

- “Proceso mal hecho”. (E501-39)
- “El presidente Santos y las FARC han estado supuestamente en un proceso de recolección de armas, creación de conciencia, etc., y firmando papeles que no sirven para nada”. (S802)
- “... no sé qué acuerdos está haciendo el presidente en Colombia. No sé nada y no me interesa”. (C601-01)
- “Es algo que aún no cuenta con un resultado bueno”. (C901-26)
- “No sé casi nada porque casi no me interesan esos temas”. (C601-8)
- “No creo nada acerca de lo que hablan sobre el proceso de la paz”. (C104-34)
- “Un tratado que no muestra la verdad”. (E802-10)
- “Solo es pantalla lo que hacen; es un proceso que nunca tendrá solución”. (C103-2)

Ahora bien, frente a la participación política del partido FARC, algunos participantes señalaron frases como “le van a dar curules a esos desgraciados en el senado y en la presidencia” (C103-3), “la guerrilla pide más de lo que se merece, las cosas van de mal en peor” (S601-20) y “no han cumplido las promesas” (C802-32). Sin embargo, algunos señalaron desconocer particularidades del Acuerdo de Paz, incluso señalando, en el caso del participante C103-2, que, “es un acuerdo que el Gobierno tiene con las FARC y que intenta con

el ELN. El acuerdo lo firmaron, pero es desconocido por los ciudadanos” (C103-2). En contraste con estas perspectivas, se encontraron posturas diferentes en otros relatos, en los que se señalaron aspectos como:

- Paz no es solo decir que va haber paz allá en La Habana; el proceso de paz se creó para acabar con la violencia que afectaba a todo el país desde hace 50 años. Ha avanzado con la entrega de armas y la desmovilización de la mayoría de participantes de las FARC, las víctimas del conflicto pueden retornar a sus vidas anteriores. (C802-4)
- “Que la ciudad o el gobierno cree que grupos armados son el problema en nuestro país, así que han querido hacer un acuerdo para que no causen más violencia y por eso lo han firmado”. (S803)
- “El proceso de paz es cuando queremos solucionar algo que todo esté bien pero esto se soluciona hablando”. (S804)
- “Que por fin se acabó la guerra en Colombia”. (C902-22)
- “Pues están tratando de ayudar a las personas que vivieron el conflicto armado”. (C601-6)
- “... para que se tenga conciencia de que cualquiera no le puede quitar la vida a otra persona”. (C802-32)

A partir de las concepciones encontradas en los menores de edad, se evidencia que la paz está relacionada y adscrita a conceptos como la confianza, tranquilidad y amistad, lo que implica una esperanza frente al proceso de paz realizado por el Gobierno de

Colombia y las FARC, valorándolo como un tratado en el que ‘un par de enemigos’ buscan un ambiente favorable para la sociedad. Como lo evidencian intervenciones dentro de los relatos, señalados a continuación:

- “...el gobierno cree que grupos armados son el problema en nuestro país, así que han querido hacer un acuerdo para que no causen más violencia y por eso lo han firmado”. (S803)
- “Timochenko está colaborando con la paz, y que habrá un cese al fuego terminando con el conflicto”. (S736)
- “Existía el peligro en las montañas, en Colombia ha mejorado la paz”. (E115-9)

Resiliencia y perdón

La investigación permitió identificar que los participantes tienen una visión de sí como potenciales constructores de paz como producto de las experiencias vividas por la guerra ‘en carne propia’, como lo corroboran los siguientes relatos:

“Dando charlas en colegios para mostrar que la violencia no es buena, que debemos buscar una mejor convivencia, que se puede perdonar, contando la historia y demostrando que quien perdona, desea algo mejor para nuestro país” (S803); “Perdonar lo que le haya sucedido y ver que ya pasó y que tiene que vivir el presente y tratar de construir lo mejor para que su descendencia no tenga que pasar por lo mismo” (S802); “Dejando los rencores atrás, olvidado

lo que pasó y empezando una vida nueva y tratar de ser alegre, una persona correcta siendo limpia en cuerpo y alma" (C802-4); "Ir a psicólogo, perdonar, superarse y dejar el pasado atrás" (C702-9); "Perdonando a los involucrados y a uno mismo; siguiendo adelante" (C601-20); "Solo se construye la paz dejando las armas, terminando el combate contra los soldados y dejando de matar gente. Estudiando soy constructora de paz. Me han gustado las actividades...". (C601-01)

Esto señala que el perdón frente a un agravio permite que las vivencias crudas puedan sobreponerse y den como consecuencia una facultad resiliente en la persona. Sin embargo, no implica un olvido, al contrario, perdonar es un acto de donación que realiza quien es ofendido al ofensor (Echeburúa, 2013).

De esta manera, emerge el perdón como una oportunidad que permite cerrar un ciclo de violencia en la vida de la víctima frente al victimario. Esto se evidenció en el participante E82-9 cuando afirmó: "Yo no guardo rencor, mi mamá me ha hablado de eso. Cuando vino el papa también habló de eso y eso me convence de perdonar porque quien causó mal también necesita el perdón". Lo anterior demuestra que la persona reconoce en el perdón una necesidad mutua que se necesita para sobreponerse a las situaciones y cambiar su mirada.

Así, se puede denotar el papel de la familia como punto de apoyo para que las víctimas del conflicto armado en Colombia puedan generar cambios de

manera intrapersonal e interpersonal, a partir de la capacidad de sobreponerse a las adversidades. Se descubre que las prácticas religiosas se consolidaron como espacios que suscitan la resiliencia en esta población y que contribuyen, de manera especial a mitigar la recurrencia a los hechos violentos, en particular entre las mismas víctimas del conflicto (Unigarro, 2016), como se evidencia en el relato del participante C601-01:

Yo perdonaría a la persona que ha hecho daño a mi familia. Nunca tener rencor, me han enseñado mis profesoras del grupo juvenil María Madre de la Iglesia de la parroquia Divino Maestro; Maicol, un compañero, también me lo enseña. (C601-01)

Vivencias del conflicto

El proceso investigativo permitió evidenciar que las más frecuentes vivencias en torno al conflicto corresponden al desplazamiento y reclutamiento forzado de personas cercanas, la marginación y los prejuicios por parte del entorno social. Tal situación se hace evidente en la narración del sujeto C702-4, quien señaló, que las FARC reclutaron a la fuerza al segundo esposo de su madre, quien se reportó como “desaparecido” durante un año.

Lo anterior refleja que cuando se encuentran actores armados dentro de un territorio se alteran drásticamente las dinámicas en el entorno social debido a que las relaciones se encuentran condicionadas por

el miedo y la desconfianza, como se evidenció en las siguientes narraciones:

- Participante S803: “[...] Cambiar de un lugar a otro tuvimos que empezar una vida nueva, conocer personas, cambiar de colegio y de iglesia fue un cambio radical”.
- Participante C802-32 “las secuelas de lo que pasó en mi familia, entraron a la casa y despojaron a mi familia y eso me dejó marcada y traumatizada [...]”.

Así, las nuevas condiciones de vida y socialización implican procesos de adaptación para las víctimas del conflicto, en particular para los niños y jóvenes en el que la carga emocional no permite la interacción con otros al existir sentimientos como el miedo, tristeza, ansiedad y otros que inciden en la autoestima. De igual modo, se encuentran aquellas afectaciones producto de los prejuicios por parte de la comunidad en la que una víctima es asumida como una persona en desventaja o como una amenaza por su pasado. Ante esto algunos señalan que “estudiando, perdonando. Mirar hacia un futuro, investigando... poder defender, hablar de paz” (C103-2).

Las voces de las víctimas del conflicto armado, a partir de sus relatos, permiten identificar aquellas representaciones sociales en la mente de las víctimas que se visibilizan no solo desde la oralidad sino en los símbolos de la sociedad, los cuales son transmitidos a partir de las emociones e historias. Es por esto que cada narración no es solo evidencia del trágico pasado,

sino que permite recuperar al sujeto como protagonista de su historia, junto a sus emociones, sentimientos y sensaciones. Tal recuperación —en primera persona— trasciende los límites espacio-temporales de los relatos imperantes contruidos por terceros, quienes solo describen el conflicto desde la presentación histórica de los hechos, propia de la postura historiográfica (Nieto, 2010).

Al respecto, es pertinente destacar la narración de un mayor de edad participante, quien narraba:

Me desempeñaba como líder comunal en Miraflores, Guaviare, introduje la sustitución de cultivos ilícitos, en una región que producía coca y dimos el paso a cultivos pancoger y pastos. Resultó ser una grandiosa idea para la comunidad, pero la Fuerza Pública, que en ese tiempo era el Ejército, al ver que yo tenía el mejor cultivo se empezó a aprovechar, llegando al caso que irrespetaban la propiedad y usurpaban los bienes que teníamos, especialmente las frutas y los animales. Cuando me cansé del abuso les reclamé y le dije que si querían algo tenían que ir con permiso y pagarlo. A ellos no les pareció la idea, entonces en ese momento me amenazaban hasta que un día me llegó un mensaje anónimo que me daba cinco días para desaparecer y dejarlo todo, pensé que mi vida vale más que el dinero. Hoy estoy adelantando el proceso de restitución de tierras. Mi hija menor tenía un año de edad. Desde entonces soy desplazado y vivo en Villavicencio. Actualmente soy líder de la junta de acueducto del barrio y sigo luchando por la comunidad. (APR6011)

En este punto, se resalta que el trabajo educativo como las comunidades de diálogo, los juegos de roles, la integración deportiva, celebraciones, teatro, entre otras, relacionadas a estas vivencias, implicó superar la remembranza como potencial revictimización, comprendiendo así que la acción educativa permite fortalecer la resiliencia. Por otro lado, se registró en los diarios de campo y en la entrevista a profundidad que los menores de edad mostraron actitudes resilientes a medida que tenían apoyo externo y de aquellas personas que influyeron en su crecimiento personal.

Por último, el impacto que tuvo el trabajo de intervención educativa desarrollado se evidenció a partir de la mirada externa hecha por la Universidad Minuto de Dios y la Universidad de Antioquia³ con la población víctima del conflicto armado que participó en el proyecto *Infancia constructora de paz*, afirmando que los niveles de “resiliencia, después de las comunidades de diálogo, fueron superiores que los puntajes si no se hubiera llevado a cabo la intervención” (Alvarán *et al.*, 2019, p. 147).

³ El estudio mencionado fue realizado por Alvarán López, S. M., Carrero Torres, C. T., Castellanos Triviño, H. R. y Pinilla López, H. Y. (2019). Resiliencia infantil y pensamiento multidimensional como factor de transformación social. *Praxis y Saber*, 10(23), 139-156. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n23.2019.972>

Referencias

- Alto Comisionado para la Paz. (2015). *Borrador conjunto. Participación política: apertura democrática para construir la paz*. Oficina del Alto Comisionado para la Paz.
- Alvarán, S., Carrero, S., Castellanos, H. y Pinilla, H. (2019). Resiliencia infantil y pensamiento multidimensional como factor de transformación social. *Praxis & Saber*, 10(23), 139-156.
- Castellanos, H. (2013). *Fortalecimiento del pensamiento crítico en la educación básica a través de las comunidades de diálogo* [Trabajo investigativo de maestría. Universidad de Caldas].
- Congreso de la República de Colombia. (2011). *Ley 1448: Por medio de la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno*.
- Defensoría del Pueblo de Colombia. (2013). *Algunas cosas que debes saber sobre la Ley de Víctimas*.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana.
- Echeburúa, E. (2013). *El valor psicológico del perdón en las víctimas y en los ofensores*. Eguzkilore.
- Gallego-Badillo, R. (1995). *Saber pedagógico, una visión alternativa*. Editorial Magisterio.
- Kant, I. (2001). *La paz perpetua*. Ediciones Mestas.
- Lipman, M. (2004). *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky*. Editorial Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.
- Mounier, E. (1962). *El personalismo* (n.º 141-144). Eudeba.

- Nieto, P. (2010). Relatos autobiográficos de víctimas del conflicto armado: una propuesta teórico-metodológica. *Revista de Estudios Sociales*, 3.
- ONU. (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*. Organización de las Naciones Unidas.
- Unidad de Víctimas. (18 de abril de 2020). Registro único de víctimas. Obtenido de <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>
- Unigarro, M. (2016). *Prácticas de reconciliación en Colombia: el perdón cristiano como fundamento de la reconstrucción del tejido social*. (Trabajo de grado de Maestría, Universidad de los Andes).

Resiliencia en menores de edad víctimas del conflicto armado

DAHANA VALENTINA NEIRA HENAO

DIANA MILENA RUBIO PARDO

HENRY FERRER FLORIÁN DELGADILLO

El problema de investigación

Datos generados por la Unicef (2020) indican que a nivel global 250 000 niños habitan en zonas afectadas por conflictos armados, conflictos que involucran a varios países donde la violencia se ha convertido en lo cotidiano de estas naciones y donde los derechos humanos son altamente vulnerados. Lo más absurdo es que las acciones bélicas terminan afectando a las personas más vulnerables y desprotegidas, como son en este caso los menores de edad.

De acuerdo con datos suministrados por Unicef (2020), la región latinoamericana y caribeña es la que experimenta más violencia y desigualdad en el mundo, es la región en la que la niñez y la adolescencia enfrentan situaciones de violencia y migración causados por grupos beligerantes y delincuencia común. Por su parte, Unicef prioriza acciones para proteger a los menores de cualquier tipo de violencia y para garantizar

los derechos que les asisten, tales como la educación, el servicio médico y el permanecer con sus familias.

Como nota con preocupación, Leila Zerrougui, delegada de la Secretaría General de la ONU (2016), que se encarga de la infancia y los conflictos bélicos, indica la preocupación por dejar de lado el tema de los niños en relación con el conflicto colombiano en los diálogos de La Habana. Diversas manifestaciones sociales e institucionales se han pronunciado para acabar con el reclutamiento y uso de menores de edad en el conflicto. En cuanto a ello, un dossier de la Defensoría del Pueblo (2014) mostraba cifras preocupantes sobre el reclutamiento de niños colombianos que pasaron a formar parte de grupos beligerantes.

Es innegable el hecho de que el conflicto colombiano ha causado un éxodo masivo por parte de ciudadanos hacia las principales ciudades. Según el CNMH (2015), en su informe *Una nación desplazada*, las víctimas del desplazamiento y violencia fueron en su gran mayoría menores entre la primera infancia de cero a cinco años, y de la niñez de seis a doce años, en referencia al registro de víctimas del 31 de diciembre del 2014, quienes debieron desplazarse con sus familias.

Conforme a datos generados por la Unidad de Víctimas de 2020, el éxodo forzado de ciudadanos en Colombia es la principal consecuencia de la violencia, como se aprecia en la figura 1. La negación de los derechos lleva a los menores a involucrarse con agentes beligerantes, lo cual representa para los menores una

serie de afectaciones físicas y mentales que trascienden en la integración social y en la mejora de sus aptitudes y pericias tan importantes para la vida.

Es importante resaltar que los menores y sus familias se vieron en situación de desplazamiento forzado, según la Defensoría del Pueblo (2014). Puesto que las víctimas fatales de confrontación fueron hombres jóvenes y adultos en su mayoría, las mujeres y niños como sobrevivientes se desplazaron forzosamente para mejorar sus condiciones de vida.

El conflicto armado en el Meta posee una connotación especial, dada la posición estratégica del departamento frente a la Región Andina, sus vías de acceso a la capital del país y su diversa geografía, que permitió a las FARC mantener diez frentes activos. En el mismo territorio se estructuraron grupos paramilitares y de crimen organizado. Todo esto lleva a la sociedad metense, en especial a aquellos que viven en las periferias, a vivir escenarios de conflicto que terminan causando en el éxodo masivo hacia su capital, Villavicencio.

Teniendo en cuenta el informe de la Unidad de Víctimas (2020), Villavicencio presenta una cifra preocupante de desaparición forzada y homicidios como víctimas indirectas, así como un 91.1% de secuestros a víctimas directas, como se muestra en la figura 2. En muchas ocasiones, las familias se debieron desplazar de manera forzada hacia diferentes lugares del territorio colombiano.

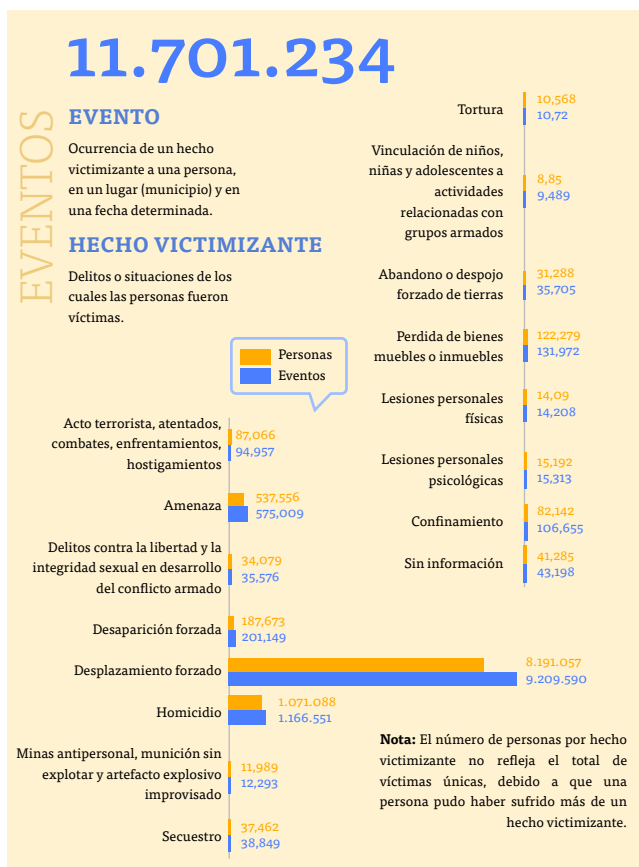


Figura 1. Eventos del conflicto armado

Fuente: Unidad de víctimas (2021). Registro único de víctimas:

<https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>

En lo que respecta al municipio de Mesetas, a partir de los estudios de la OIM (2015) sobre los menores en el Meta, que junto a otros tres municipios formó parte de la zona de distensión establecida durante los diálogos de paz que adelantó el expresidente Andrés Pastrana con las FARC en su mandato, en esta localidad la guerrilla ejerció su poder como guardia cívica y regulaba las relaciones sociales en la zona; además, las tierras de este municipio fueron usadas para el cultivo de hoja de coca. Todo este panorama afectó directamente a los menores y los involucró en el conflicto armado como víctimas y en algunos casos como miembros de los grupos beligerantes por reclutamiento forzado.

El fenómeno del desplazamiento los arrojó de manera inesperada en la capital del Meta, Villavicencio, y los ha empujado a vivir condiciones con reducidas oportunidades. El grupo de investigación Nakota evidenció, mediante la caracterización y las comunidades de diálogo, que cuarenta y siete menores de edad de la comuna 8 de Villavicencio, específicamente del sector Playa Rica y sus familias, fueron afectados por hechos victimizantes establecidos en la ley de víctimas.

HECHO VICTIMIZANTE



Detalle por hecho victimizante

Hecho victimizante

Hecho asociado a infracciones al derecho internacional humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de derechos humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno, y que se enmarcan en la tipificación reconocida en Registro Único de Víctimas.

Nota: El número de personas por hecho victimizante no refleja el total de víctimas únicas, debido a que una persona pudo haber sufrido mas de un hecho victimizante.

Total víctimas: corresponde a las Víctimas cuya posible ubicación actual es Villavicencio - Meta

Victimas

Sujetos de atención

Figura 2. Víctimas por hecho victimizante, municipio de Villavicencio

Fuente: Unidad de Víctimas (2021). Registro Único de Víctimas.

<https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>

Datos filtrados de <http://fichaestrategica.unidadvictimas.gov.co/>

En un contexto diferente, pero con víctimas igualmente afectadas, los niños pertenecientes a familias de excombatientes de las FARC que permanecen en el ETCR Mariana Páez, ubicado en la vereda Buenavista del municipio de Mesetas, afrontan condiciones de vulnerabilidad y marginación, además de difícil acceso a los centros educativos y servicios del municipio. Esta situación fue corroborada por el grupo de investigación en el trabajo *in situ*.

El grupo de menores de edad, tanto radicados en Mesetas como en Villavicencio, ha debido afrontar una forzosa movilidad, además, en la mayor parte de casos, no han contado con la adecuada orientación en tareas escolares por parte de los padres o cuidadores, y, como consecuencia, han tenido un bajo desempeño académico que se hace evidente en sus dificultades manifestadas en lectura, escritura, procesos lógicos e inglés.

Estos niños, residentes en el ETCR reportan una gravosa situación frente a lo educativo porque los recursos académicos difícilmente llegan a sus lugares de concentración. Cabe aclarar que en la investigación solo se pudieron hacer dos acercamientos al ETCR Buenavista de Mesetas y no fue posible dar continuidad, dadas las dificultades de seguridad a raíz del asesinato de uno de los líderes del campamento en 2019. Aún con todas estas adversidades, los padres de estos menores, excombatientes en proceso de reintegración, manifestaron que continuarán comprometidos con el proceso de paz, como lo muestra la figura 3.

Los menores de edad y sus familias no han tenido el manejo del duelo que pudiera dar paso a procesos de resiliencia, de ahí que se planteó el menester de iniciar un plan integral que implicó los apoyos pedagógicos, la orientación psicológica y el acompañamiento jurídico. Justamente por ello la investigación se propuso como objetivo el fortalecimiento de la resiliencia en los individuos intervenidos con una estrategia que comprende ámbitos pedagógicos, psicológicos y jurídicos de la Universidad Santo Tomás.

Este objetivo intenta aportar, desde la filosofía humanista de Tomás de Aquino, una respuesta en orden a los propósitos consagrados en la ley de víctimas y de los cuales los afectados por la violencia en el país manifiestan no haber tenido acceso y que, entre otros aspectos, promete acciones reparadoras que garantizan la vida digna, el acceso a la atención humanitaria, políticas para prevenir, atender y reparar íntegramente a las víctimas, y restitución de tierras de una manera digna y segura.

La situación planteada ameritaba un proyecto que articulara investigación y responsabilidad social universitaria (RSU) que contribuyera no solo a comprender el fenómeno, sino a realizar acciones tendientes a fortalecer las competencias en lo académico y sociales de los menores de edad y jurídicas de las familias. Para el desarrollo del plan de acción, se empleó la infraestructura y los servicios de la USTA Villavicencio, a través del programa de proyección social, que permitió analizar los efectos de la implementación del acciones



Figura 3. Respuesta de un excombatiente cuando se le pregunta si continúa en el proceso

Fuente: archivo digital del Grupo de Investigación Nakota, 2018.

pedagógicas a través del programa de refuerzo escolar del CAU Villavicencio, ante las dificultades enunciadas, así como los efectos de la orientación psicológica y de la asesoría jurídica para las familias afectadas, trabajos que ya venían desarrollando tanto la Facultad de Derecho como la de Psicología de la USTA.

Se identificaron los niveles de resiliencia bajo las mismas acciones pedagógicas propuestas en la fase I de investigación. Al respecto, analizamos las manifestaciones de resilientes surgidas tras el acompañamiento psicológico durante tres encuentros y también los cambios manifestados en las familias al brindar la asesoría jurídica con base en la Ley 1448 de 2011.

Surgimiento del proyecto y la Ley de Víctimas

Una de las funciones sustantivas de la Santo Tomás es la RSU en la línea Desarrollo Comunitario. La realidad fue conocida desde el trabajo que se desarrolló durante tres años en el programa de refuerzo escolar aplicado en la comuna 8 de Villavicencio y en el que se trabajó con niños y jóvenes con rangos de edad de 8 a 14 años, provenientes de los barrios Playa Rica, Villa Lorena, Catumare y San Jorge, algunos de ellos con necesidades especiales para su proceso de formación académica.

Dentro de este programa se reforzaron las áreas de matemáticas, lectura, escritura, inglés, música, artes y proyecto de vida como una forma integral de aportar a la comunidad, teniendo en cuenta el enfoque humanista de la universidad. La caracterización que aplicamos en ese ejercicio de refuerzo escolar fue el punto de partida para la fase I del proyecto *infancia constructora de paz*, pues al encontrar información referente a la conformación y origen de la familia, estado de salud, desarrollo y situación socioeconómica, se decidió indagar para llevar a cabo un estudio de las posibles necesidades más allá del ámbito escolar en los niños que participaban en el programa.

Como se señaló en el capítulo 1, la caracterización permitió no solo identificar algunas de las causas por las cuales se presentaban dificultades en el aprendizaje de los menores de edad, sino que arrojó datos que motivaron la investigación, ya que eran desplazados del conflicto en la región, con secuelas en el orden físico, emocional y sus implicaciones en el campo educativo.

Como garantía al derecho internacional humanitario, los derechos humanos y en cumplimiento de la Constitución Política de Colombia (en sus arts. 11, 12 y 13 que exponen los derechos a la vida y la libertad), el equipo investigador se propone estudiar la Ley 1448 del 2011, en temas de dignidad, como lo menciona el art. 40, justicia transicional, y los arts. 80 y 90, entre otros artículos, que giran en torno al mencionado art. 30 de víctimas y que hasta el año 2020 no reporta cumplimiento cabal.

Al realizar el análisis de la Ley 1448, los integrantes del grupo de investigación participaron en diversos seminarios locales, departamentales y nacionales en aras de ampliar la visión de la problemática y buscar alternativas para llegar al corazón de los menores que injustamente padecieron el conflicto colombiano. De ahí que se hiciera el acompañamiento a los niños con las comunidades de diálogo como estrategia que les permitiera tanto a ellos como a los investigadores reflexionar sobre esa dura realidad.

Efectivamente, dicha ley ofrece beneficios a las víctimas, buscando a través de la reparación integral su incorporación a una vida cotidiana con dimensiones personales, espirituales y cognitivas, con las implicaciones en ámbitos como el jurídico, administrativo, social y económico en beneficio de quienes padecieron el atropello de una guerra que data de mediados del siglo pasado.

La ley ofrece a las víctimas el disfrute de derechos donde la verdad, justicia y reparación se garantizan con el fin de evitar el regreso a la vía de las armas. Por

tal motivo, el grupo de investigación adoptó posturas responsables de interacción respetuosa y prudente, buscando apoyar a través de talleres artísticos, manualidades, juegos y una serie de actividades en la que los menores se encontraban cara a cara con su pasado para resignificarlo y dar un paso adelante. En este proceso fue pertinente el taller realizado en 2017, liderado por la experta brasileña Angélica Sátiro. El trabajo inicial se desarrolló con los menores de edad y de ahí se abordó un trabajo profundo que llega hasta los integrantes de la familia, quienes manifestaron su expectativa con respecto a la reparación como parte sustancial del proceso, de modo que se encontrara un resarcimiento como camino efectivo a la paz.

La resiliencia es una capacidad y un proceso cuya génesis se da en el individuo cuando afronta momentos que implican riesgo, y para que se logre la persona se apoya en sus habilidades internas y en recursos externos que le permiten, según Alvarán *et al.* (2019), superar positivamente un momento adverso, es decir, que es una posibilidad para los individuos de hacer frente a situaciones negativas mediante el uso de sus capacidades a modo de escudo de protección.

La resiliencia es entendida también como la capacidad de afrontar de manera crítica las vivencias del conflicto, pero ayudando a otros a superarlas. Para efectos de la investigación, la resiliencia se aborda desde las categorías planteadas por el test JJ63 convalidado por la universidad de Antioquia y Minuto de Dios, lo que hizo posible establecer el nivel resiliente

en los menores afectados por la confrontación en Colombia (Carrillo y Florián, 2017).

El trayecto metodológico

Aunque la metodología para este trabajo es etnográfica, se recabaron los aportes del instrumento JJ63 de corte cuantitativo, para ayudar a caracterizar los procesos de resiliencia, categoría central en la investigación. Este instrumento arroja resultados que, triangulados con los registros de los diarios de campo y con las entrevistas en profundidad, permiten vislumbrar de qué manera el apoyo en los campos pedagógico, psicológico y jurídico incide en tal proceso.

La investigación es de corte cualitativo, aplicada a personas con sus vivencias y realidades. El método es de análisis etnográfico, en el cual se triangulan las categorías que emergen en la fase I del proyecto, en comparación con las nuevas que surgen de la fase II y que se registraron en los diarios de campo. Dentro de los diarios de campo se hicieron registros de observación, técnica importante dentro de la metodología del análisis etnográfico, pues permite acopiar todos los datos disponibles, los dichos, las opiniones, los gestos y de esta manera describir los rasgos comportamentales de los sujetos, en este caso las categorías en torno a las cuales se centra la investigación, sin perder de vista las emergentes que aparecen en las sesiones de trabajo, que, como ya se indicó, fueron de manera predilecta las comunidades de diálogo recomendadas en FpN, tal como se aprecia en la figura 4.



Figura 4. Comunidad de diálogo, a partir de un taller con mandalas en la vereda Nueva Esperanza en el que asisten algunos hijos de residentes en el ETCR de Mesetas

Fuente: archivo digital del Grupo de Investigación Nakota, 2018.

El paradigma es crítico-social, dado que las situaciones abordadas involucran a seres humanos que requieren acciones que fortalezcan su resiliencia para la transformación personal y social. Para ello se acude al programa y a la infraestructura de servicios que tiene la USTA en la sede de Responsabilidad Social de Villavicencio. Las categorías que se abordaron fueron conflicto, vivencias del conflicto armado, perdón y paz, resiliencia, refuerzo escolar, orientación psicológica y asesoría jurídica.

Referencias

- Alvarán, S., Carrero, S., Castellanos, H. y Pinilla, H. (2019). Resiliencia infantil y pensamiento multidimensional como factor de transformación social. *Praxis & Saber*, 10(23), 139-156.
- Carrillo, J. y Florián, H. (2017). *Infancia víctima constructora de paz a partir de las comunidades de diálogo* (trabajo de investigación. Universidad Santo Tomás).
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Una nación desplazada*. CNMH.
- Congreso de la República de Colombia. (2011). *Ley 1448: Por medio de la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno*.
- Defensoría del pueblo de Colombia. (2014). *Justicia transicional: voces y oportunidades para niños, niñas y adolescentes en la construcción de paz en Colombia*.
- Defensoría del Pueblo. (2014). *Prevención del reclutamiento de niños, niñas y adolescentes*. Defensoría del Pueblo.
- Oficina del Representante del Secretario de la ONU para la Niñez y el Conflicto Armado. (15 de mayo de 2016). *Children and armed conflict*. <https://childrenandarmedconflict.un.org/es/2016/05/la-representante-especial-de-la-onu-para-los-ninos-y-los-conflictos-armados-se-une-al-gobierno-de-colombia-y-a-las-farc-ep-en-la-habana-para-dar-el-anuncio-de-un-acuerdo-de-separacion-y-reintegracion/>
- OIM. (2015). *Meta. Una paz estable, duradera y sensible a niños, niñas, adolescentes y jóvenes*. OIM.

- OIM. (2015). *Impacto del conflicto armado en el estado psico-social de niños, niñas y adolescentes. Informe conjunto con ICBF y Unicef*. ICBF.
- ONU. (2016). *Los niños desplazados internos*. <https://childrenandarmedconflict.un.org/>
- Unicef. (2020). *Poner fin a la violencia*. <https://www.unicef.org/lac/poner-fin-la-violencia>
- Unidad de Víctimas. (2020). *Registro Único de Víctimas*. <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>

Un escenario para la construcción de paz desde el teatro del oprimido*

DANIEL ALEJANDRO CONTRERAS CASTRO

HENRY FERRER FLORIÁN DELGADILLO

Introducción

Como parte de la responsabilidad social inherentes al proyecto de investigación *Infancia constructora de paz*, se benefició a los menores de edad víctimas del conflicto armado, con un trabajo favorecedor de resiliencia en el seminario-taller *Hilando mundos creativos para la paz*, realizado el 27 de julio de 2017 en el campus Aguas Claras de la Universidad Santo Tomás, Villavicencio. Participaron cien niños, niñas y jóvenes víctimas del conflicto armado, entre ellos algunos de la población sorda, que les permitió suscitar una catarsis de las

* Algunos apartes de este capítulo coinciden con el informe de investigación de la fase II y con las memorias de un espacio de participación ciudadana del mismo proyecto, registrado en los aplicativos CvLAC y disponible en <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/21942>

experiencias vividas por el conflicto armado como menores de edad, a partir de la recreación simbólica de sus vivencias.

En este trascendental evento, la experta extranjera María Angélica Lucas Sático aplicó la metodología *teatro del oprimido* y el filósofo colombiano Víctor Andrés Rojas Chávez dirigió la comunidad de diálogo. El teatro del oprimido es una herramienta de intervención social y comunitaria para la consolidación de escenarios que permiten la construcción de paz en la escuela desde sus posibilidades de transformación, a través de esta propuesta artística en la cual el público, en este caso los estudiantes, puedan participar como sujetos activos de cambio (Páez, 2013).

Lo anterior planteó un análisis de los orígenes del teatro, sus relaciones con la educación, las características del teatro del oprimido y su relación para la construcción de paz, para así abordar las experiencias de su aplicación en el seminario-taller *Hilando mundos creativos para la paz*, y en el Colegio México de la ciudad de Tulancingo, del estado Hidalgo en México, como réplica realizada por Henry Ferrer Florián Delgadillo, estudiante de Licenciatura en Filosofía, Ética y Valores Humanos, por último, abordar las conclusiones y discusiones derivadas de la reflexión y el proceso investigativo.

La estrategia del teatro

Las primeras manifestaciones dramáticas y teatrales en las distintas culturas antiguas, en las danzas mímicas en las que las tribus o pueblos acompañaban la música

con disfraces para adquirir la forma de seres fantásticos malignos como benignos incluso de animales (Gaehde, 1950), mientras que en la Grecia Antigua se consolida el origen formal del teatro con dos géneros, la comedia y la tragedia (Frye, 1991).

La comedia buscó ser una forma de representar las condiciones sociales y políticas de la época manifestando sus críticas e inconformismos; en sus matices aborda hechos locales con una clara intención de criticar la política imperante, lo que implicó que en muchas de sus presentaciones se arrojaran pedazos de comida al público, y sus temáticas giran hacia el choque entre la voluntad del hijo y la del padre, siendo más apreciada para los hombres más jóvenes de su público, por ello, los mayores la consideraron subversiva, aunque se integra la familia y se adapta a la sociedad como un todo (Frye, 1991).

Por su parte, la tragedia se concentra más en un individuo aislado, el héroe, que se encuentra en el camino de lo divino y lo “demasiado humano”, tiene mucha grandeza al compararse con los demás; para los griegos, el destino es más fuerte que los dioses. Acá el amor y la estructura social son fuerzas irreconciliables y en pugna, por lo que se busca destruir la familia y oponerla al resto de la sociedad (Frye, 1991).

En la Edad Media el teatro tuvo escenas humorísticas, entremezcladas con misterio, fantasía sangrienta y cómica-grotesca en torno a los antiguos asuntos religiosos y aparecen las moralidades como representaciones alegóricas y sus personajes simbolizan toda clase de

ideas, virtudes y vicios enfocados a la comicidad entre los siglos XII y XIV (Viveros, 2008).

En la edad moderna, Alemania e Inglaterra se presentan como pioneros en la transformación del teatro en Europa; en 1550 los alemanes crean el primer edificio para la clase de espectáculos y el primer teatro de madera en 1576; en Fráncfort celebran las farsas carnalescas en 1585. Mientras que los ingleses en 1586 representan ante la Corte de Dresde cinco artistas acompañados por William Kempe, se realiza la obra *Comedias y tragedias inglesas* en 1624 y seis años después *Batalla de amor o nueva serie de comedias o tragedias inglesas* (Viveros, 2008).

Actualmente, las construcciones teatrales surgen a partir de las principescas del Renacimiento. En el siglo XVIII Italia tenía los más grandes teatros del mundo y en el XIX aparecen los teatros municipales en Alemania. Se evidencia así que el teatro se hace cada vez más parte de la cultura y evoluciona junto con las sociedades (Viveros, 2008).

La trama dramática se asume como los sucesos ordenados en el texto dramático con el propósito de construir el efecto bien sea trágico o cómico en el desarrollo de la acción, así mismo, se debe tener en cuenta la estructura dramática la cual se asume como un modelo creativo y complejo en el que sus diferentes elementos permiten contar una ficción para su posterior representación con actores con el fin de despertar interés y curiosidad por parte del espectador, es decir,

“una serie de sucesos relacionados con arreglo a una lógica y necesidad determinada (trama), que unos seres (personajes) viven en un lugar (espacio teatral), y un tiempo (con urgencia dramática)” (Alonso, 2002, p. 4).

En el desarrollo de la acción, el conflicto avanza hasta presentar un punto decisivo entre los diferentes protagonistas y sus argumentos, ocurriendo acá el momento de mayor tensión y donde la trama se complica, de ahí que cada situación que atraviesan los personajes sean denominadas como aquellas circunstancias que se dan “en el momento de entrar en el conflicto, es decir, cómo es y qué le sucede, en qué lugar y condiciones está colocado ‘antes’ del conflicto” (Alonso, 2002, p. 6). Por último, el desenlace se da cuando los protagonistas o el protagonista alcanza su propósito u objetivo en el desarrollo de la obra; esto implica el fin de la tensión dramática, reconocida como el estado “en que se sitúa cada personaje al intentar conseguir su meta” (p. 5). El fin de la tensión se da en el teatro del oprimido cuando destruyen con furia la representación simbólica del maltrato que han vivido las víctimas.

Lo anterior permite deducir que el teatro se puede considerar “como una recreación de la realidad” (Macías, 2010), y sea un reflejo de la sociedad, en el caso de nuestro país, Colombia tiene una idiosincrasia marcada por el conflicto armado, el narcotráfico y la política tradicional, de ahí que el teatro se enfoque en este tipo de temáticas, diferenciándose de los griegos, porque ahora solo se busca entretener y persuadir, entonces

el teatro se acerca más a la comedia y los aspectos de la tragedia se ven cuando se retrata la vida de personajes de la historia pasada o reciente del país.

Teatro y educación

En el ámbito educativo el teatro se ha enfocado a ser orientado para reflexionar y problematizar la literatura dramática y su contexto histórico, al desarrollo de técnicas actorales y a ser el medio adecuado para conseguir la integración de los contenidos curriculares para la enseñanza de las competencias comunicativas (Motos, 2009).

Ahora bien, las problemáticas que se afrontan en los procesos de enseñanza y aprendizaje del teatro en los escenarios educativos se han destacado porque en la escuela imperan actividades que tienden a enfocarse en el sistema fonológico de la lengua, la morfología, el análisis sintáctico, la corrección ortográfica, y el estudio de la historia de la literatura de forma canónica (Lomas, s. f.).

Siendo el teatro una potencial estrategia para lograr que los niños, niñas y jóvenes de la escuela puedan reflexionar en torno a situaciones trascendentales de la vida, la otredad y la convivencia humana, a partir de la exposición de ideas, el aprender a escuchar, reconocer el papel del otro y su lugar en un espacio, permitiendo conocer la diversidad de realidades a partir de la empatía que resulte en ellos en las relaciones personaje-espectador o personaje-representante (Macías, 2010).

Lo anterior permite que el educador pueda ser capaz de formar en los estudiantes “una enseñanza orientada a la adquisición de las estrategias discursivas que nos permiten saber qué decir a quién y qué callar, cuándo y cómo decirlo, cómo otorgar coherencia” (Lomas, s. f., p. 5). Con el propósito de que estos sean capaces de reconocer “lo que hace, sabe porque lo hace, conoce la razones que justifican la elección de las acciones seleccionadas para conseguir la meta, comprender la organización de su desenvolvimiento, asegurar un nexo entre este desarrollo y su propio devenir” (Not, 1992, p. 71).

Estas estrategias en torno al teatro permiten a los estudiantes reconocer que las competencias comunicativas emergen como el derecho que deben reclamar las personas y pueblos a la comunicación y participación (Kaplún, 1998). Dicho en otros términos, “no se escribe para ser escritor, ni se lee para ser lector. Se escribe y se lee para comprender el mundo. Nadie, pues, debería salir a la vida sin haber adquirido estas habilidades básicas” (Millas, 2000, p. 22).

Se puede decir que la enseñanza del teatro en la escuela le permite a los niños, niñas y jóvenes encontrar un posible camino hacia la libertad expresiva, dado que les permite obtener una diversidad de realidades a través de una experiencia vívida y vivida en la recreación de situaciones cotidianas como fantásticas que susciten en ellos un espacio abierto a la significación, el disenso y la pluralidad de voces (Macías, 2010).

Ante este panorama, cabe mencionar que el teatro del oprimido surge de las concepciones del actor y director de teatro brasileiro Augusto Boal. El hombre por naturaleza es un ser político y todas sus actividades lo son, incluso el teatro y lo que Augusto busca es mostrar el teatro como un arma política (Boal, 2013). Se trata de una herramienta de intervención social y comunitaria que busca su transformación a través de propuestas artísticas en las que el público participa de la obra a fin de concientizarlos como sujetos activos de cambio (Páez, 2013), el cual no se da solo a nivel social, sino también en lo personal.

El teatro del oprimido y la construcción de paz

En el teatro del oprimido se puede destacar que una de las cualidades que se busca adquirir o descubrir en los participantes es la resiliencia, puesto que la actividad se hace en conjunto. Según Cyrulnik (2002), el estar en contacto con otras personas favorece los procesos resilientes, dado que por medio de una acción social el sujeto activa ciertas características de estabilidad y adquiere conciencia de su fragilidad.

Es este punto en el que la persona en una actitud de resiliencia mejora su autoestima, de modo que la toma de decisiones para superar situaciones adversas es más fácil (Borbarán, Contreras, Estay, Restovic y Salamanca, 2005). Esto ha de entenderse como un proceso que, según la situación, puede ser inmediato o, por el contrario, puede tomar un tiempo considerable, lo cual se da según la situación del sujeto que haga parte de la actividad.

En el marco de la construcción de paz se hace imprescindible discutir de resiliencia en el desarrollo de un teatro del oprimido, como aquella dimensión muy importante para la persona, dado que se trata del perdón. Según palabras de Echeburúa (2013), puede facilitar las relaciones a nivel personal, familiar y social. De ninguna manera se puede superar lo que le sucede al ser humano, pero una buena actitud frente al perdón modifica la mirada y actitud ante esos sucesos y da la oportunidad de reinterpretarlos de una manera más asertiva. Supone renunciar a la venganza y dejar atrás el resentimiento, lo que implica el pago de una deuda. No se trata de una obligación del ofendido, sino de una acción voluntaria de este.

Además, las emociones son las principales protagonistas dentro del teatro del oprimido que, en la mayoría de los casos, son relegadas a un segundo plano; sin embargo, adquieren un papel protagónico dentro de esta metodología puesto que juegan un rol fundamental en los fenómenos sociales. Las emociones son una experiencia corporal viva, veraz, situada y transitoria que afectan a la conciencia de una persona y brindan una posibilidad para transformar su realidad (Bericat, 2012). Las emociones, pues, son un estado afectivo del ser humano, innatas, nacidas de la experiencia personal, pero también de las ideas y recuerdos que pueden generar bienestar o incluso, en algunos casos, pueden causar afectaciones en la salud (Salguero y Pandura, 2001).

La implementación del teatro del oprimido abre la posibilidad de construir una experiencia de catarsis en cada participante, siendo esta un estado de movimiento de las pasiones, de emociones y del pensamiento que hace que el sujeto experimente un estado de purificación y que en definitiva modifica la naturaleza del ser, lo cual resulta semejante a la experimentación de lo sublime o, por lo menos, un paso previo a este (García, 2014). Es preciso recordar que la catarsis se asume como un método desarrollado por la psicología de Freud, que determinó el nacimiento de la terapia psicológica que él denominó psicoanálisis. Catarsis y emociones se encuentran estrechamente ligadas y su vínculo está determinado por las vivencias del sujeto (Figueroa, 2014).

Experiencias y réplicas con el teatro del oprimido

El taller generó en los participantes sentimientos de libertad y de emancipación, los cuales son abordados claramente en la propuesta de Augusto Boal (2013), quien sostiene que el teatro del oprimido busca reivindicar a la sociedad y, en especial, a aquellos que sufren por una u otra circunstancia, en este caso, son los mismos participantes quienes reconocen lo conveniente de la actividad; en palabras de uno de los asistentes, “este tipo de actividades son realmente convenientes para quien las realice, ya que permite reconocer qué es aquello que nos aturde y buscar liberarnos del sentimiento opresor” (CDB1008).

La utilidad y pertinencia de la actividad se resalta en los comentarios de los estudiantes que participaron en el taller; ellos mismos indican el valor que tienen estos espacios los cuales benefician y son significativos para aquellos que de una u otra manera atraviesan por dificultades producto de los malos tratos y de la influencia de personas y relaciones no saludables, entre otros. Esto se hace evidente cuando en el registro de los diarios de campo afirmaron que “esta actividad sirve para desahogarse realmente, sin necesidad de contarle a alguien” (CDB1003) y otro participante expresó que “fue una actividad muy útil, en la cual se reflexiona y se logra sacar muchas cosas que me molestan” (CDB1003).

También es de notar que los estudiantes participantes reconocen el momento liberador y sanador que caracteriza el teatro del oprimido, puesto que uno de los principales intereses de este encuentro es representar una catarsis para aquellos que han sido víctimas de cualquier tipo de maltrato, físico y psicológico, de modo que se adquiere un carácter espiritual en el proceso que ayuda al participante a encontrar salud, esto se evidencia en lo afirmado por uno de los estudiantes que participó en el encuentro, quien comentó: “Considero que la actividad realizada logró abrir el corazón de muchos que tenían sentimientos reprimidos y de una manera sanó a muchos” (CDB1006).

Por otra parte, se realizó una réplica del teatro del oprimido en el Colegio México de la ciudad de Tulancingo,

del estado Hidalgo en México, el cual se convirtió en un escenario propicio para que los estudiantes tuvieran una oportunidad de resarcir dolores psicológicos, sacar temores y resentimientos hacia otras personas. Dicha acción en esta ciudad tuvo algunos ingredientes nuevos, como el uso de vestuario negro y antifaces, un salón de espejos y la presencia de un profesor de teatro que contribuyó significativamente en la acción. Ahora, algunas de las manifestaciones de los estudiantes con respecto a la vivencia son:

Sentí una gran tranquilidad y alivio. Todo el odio que sentía se había ido. Pude sentirme más feliz. Perdonar es para personas felices y yo soy feliz. Me saqué un gran problema y ahora me siento afortunado, porque pude abrazar a esos amigos que amo con el corazón, me acordé de mi familia y también de las cosas que hago y amo hacer. Así que ahora soy más feliz porque aprendí a dejar los problemas en el pasado y siempre tener una sonrisa en el rostro. (COLMEX29)

La experiencia con el teatro del oprimido ha permitido reflexionar en los flagelos propios de la sociedad colombiana que afectan a los individuos, de ahí que el teatro tiende a preocuparse por dichas situaciones, dejando de lado los paradigmas históricos propios de su ámbito, y centra su esfuerzo en generar procesos que fortalezcan a los ofendidos dándoles el papel protagónico y otorgándoles una posibilidad de resarcir sus vivencias.

Enmarcados en las reflexiones tendientes a la construcción de paz, se puede establecer que la filosofía para niños en la metodología del teatro del oprimido va en la misma línea de las comunidades de diálogo que propenden por un desarrollo de las capacidades de pensamiento multidimensional a nivel personal y social. Estos tipos de ejercicios son fundamentales para los procesos de generación de paz desde las aulas, aún más, al tratarse de personas que han vivido directamente el flagelo de la guerra en su contexto.

A manera de conclusión, esta metodología permite a los oprimidos los escenarios propicios para la reflexión de sus vivencias, el desahogo y la catarsis de dichos procesos, el fortalecimiento de las emociones que por los procesos de victimización son vulneradas, las capacidades de perdón necesarias para cerrar ciclos que en otras circunstancias perpetúan la violencia y, ante todo, una capacidad de resiliencia que se da en comunidad y permite proyectarse hacia el futuro como seres libres y de oportunidad.

Referencias

- Alonso, J. (2002). La estructura dramática. *Revista de la Asociación de Autores de Teatro*, n.º10.
- Bericat, E. (2012). Emociones. *Sociopedia.isa*. doi: 10.1177/205684601261
- Boal, A. (2013). *Teatro del oprimido* (1.ªed.). Alba Editorial.
- Borbarán, E., Contreras, M., Estay, P., Restovic, D. y Salamanca, S. (2005). *La resiliencia como un tema relevante*

- para la educación de infancia: una visión desde los actores sociales.* Universidad de Chile.
- Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida.* Gedisa.
- Echeburúa, E. (2013). *El valor psicológico del perdón en las víctimas y en los ofensores.* Eguzkilore.
- Figueroa, G. (2014). Freud, Breuer y Aristóteles: catarsis y el descubrimiento del Edipo. *Neuro-psiquiat*, 52(4), 264-273.
- Frye, N. (1991). *Anatomía de la crítica.* Monte Ávila.
- Gaehde, C. (1950). *El teatro, desde la antigüedad hasta el presente.* Editorial Labor.
- García Pérez, D. (2014). Persuasión, catarsis y lo sublime: procedimientos retóricos del texto literario. *Nova Tellvs*, 31(2), 25-41. <https://revistas-filologicas.unam.mx/noua-tellus/index.php/nt/article/view/446>
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación.* Ediciones de la Torre.
- Lomas, C. (s. f.). Aprender a comunicar(se) en las aulas. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3508/b15760844.pdf>
- Macías, E. (2010). *El teatro como herramienta didáctica en el proceso enseñanza-aprendizaje en primaria y secundaria.* Instituto de Desarrollo Profesional de Costa Rica.
- Millás, J. (2010). Leer. *El País*, 16 de diciembre de 2000.
- Motos, T. (2009). *El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos.* Madrid: Revista Creatividad y Sociedad, n.º 14.
- Not, L. (1992). *La enseñanza dialogante.* Editorial Herder.
- Páez, C. (2013). *El teatro del oprimido de Augusto Boal como herramienta de intervención social comunitaria.* [Memoria

Final Máster en Trabajo Social Comunitario, Gestión y Evaluación de servicios sociales. Universidad Complutense].

Salguero Galland, M. L. y Pandura Cerda, A. (2001).

Emociones y genes. *Investigación en Salud*, III (99), 35-40.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14239906>

Viveros, J. (2008). *Poética dramática*. Universidad Santo Tomás.

Narrativas del conflicto a través de las artes plásticas

ÓSCAR FELIPE CHÁVEZ GUTIÉRREZ

Artes plásticas como estrategia de investigación

El semillero de investigación Inter-Artes, como integrante del grupo de investigación Nakota, ha centrado sus acciones en la indagación sobre la materialidad de la obra de arte a partir de relatos del conflicto, situando como protagonistas a los estudiantes de la Universidad Santo Tomás que vivieron el conflicto en primera persona. Posteriormente, las acciones se fijaron en la producción de documentales audiovisuales sobre las vivencias del conflicto y los avatares del posconflicto en el ETCR Mariana Páez de Mesetas. Se emplea un diario de campo reflexivo que sistematiza los hallazgos relevantes y el proceso mismo de la indagación.

Con la premisa de las artes plásticas como estrategia de investigación se planteó la pregunta ¿qué tan cerca estuvo mi familia del conflicto armado?, como base para reconocer que el conflicto no fue un hecho aislado ni sucedió en un país de fantasía. La pregunta intentaba reconocer a sujetos concretos como parte del

conflicto, ya fuera directa o indirectamente, ya fuera causante o víctima.

Al principio, las respuestas eran evasivas: “mi familia no estuvo cerca al conflicto, gracias a Dios”, “en mi familia no hubo guerrilleros ni paracos”, “nosotros fuimos privilegiados y nunca nos tocó eso”. Las respuestas nos hablaban de familias urbanas que, por lo menos en las últimas dos generaciones, habían perdido el vínculo con el campo, al estar radicadas en la ciudad, el conflicto “no los había tocado”.

Pero la indagación continuaba, cada uno preguntaba por sus familiares en segundo o tercer vínculo de consanguinidad. En esta exploración empezaron a aparecer unos vínculos muy tenues de algún familiar con el conflicto, pero la manera de enfrentarla, asumirla y superarla fue el silencio, muy cercano a la normalización. De alguna manera, esos eventos se habían convertido en secretos colectivos o en temas ocultos dentro de las familias.

Así se encuentran tres historias que se habían convertido en un recuerdo lejano o en un tema vedado dentro de las familias: un abuelo comerciante al que mataron por no pagar vacuna (extorsión), un pueblo donde los conflictos se resolvían “a machete” y un primo militar que falleció en un campo minado. Al tener nombre y rostro, las historias se volvieron más cercanas. Aparecieron datos que daban nuevos matices a la narración y se convertían en símbolos con los cuales podríamos hacer un abordaje propiamente plástico.

De esta manera, Samuel Pineda recolectó machetes viejos y oxidados que los habitantes de su municipio guardan, aunque ya no sirvan como herramienta de trabajo. El machete se configuró como un símbolo complejo por su uso como herramienta y como arma, y también por su material fuerte, que con el paso del tiempo se oxida y pierde su funcionalidad. Con este símbolo y la madera del árbol del cacay se creó un ensamblaje que deja registro de esta indagación.

Jazmín López descubrió que su abuelo tenía una tienda de abarrotes e insumos agrícolas en su pueblo, pero al negarse a pagar una extorsión fue asesinado por la guerrilla configurándose una extraña paradoja: “al que vendía la vacuna lo mataron por no pagar la vacuna”. Para la creación de esta obra se usó la estrategia semántica, las diversas acepciones de la palabra “vacuna” representada en las jeringas y las frases “no pago, no pagó”, escritas a mano como analogía de la extorsión. El símbolo entre higiénico y agresivo de unas jeringas paradas en hileras y la última caída configuran una obra llena de sentidos y lecturas.

Diana Castaño encontró detalles fascinantes de la historia de su primo militar que al pisar una mina antipersona quedó desmembrado y lograron identificarlo por un tatuaje que tenía en el brazo. En primer lugar, desempolvar una historia familiar de un primo que ella no alcanzó a conocer y que habita en la familia como un recuerdo lejano y, en segundo lugar, los detalles escabrosos del fallecimiento y

posterior identificación de su familiar. El símbolo del desmembramiento, el tatuaje como forma de identidad y el brazo entre la maleza fueron representados con un brazo fragmentado elaborado en yeso a partir del molde del brazo de Diana.

Formalización y exposición

La investigación-creación es asumida como un proceso dialógico colectivo, es decir, cada estudiante dirige su propia obra, pero el diálogo, el cuestionamiento y el trabajo en grupo permiten la formalización final de cada proyecto. Esta forma de asumir la investigación-creación se basa en tres referentes de las artes plásticas contemporáneas: el arte conceptual, el arte póvera y el interaccionismo simbólico (figura 1).

Del arte conceptual se toma el enfoque *no formalista* del arte, también denominado *estética procesual*, señalando que es más importante encontrar el sentido profundo de los signos y conceptos que la formalización misma de una obra donde los objetos de uso doméstico o cotidiano se puedan configurar como objetos artísticos cuando son situados en contextos nuevos de espacio, tiempo y referentes culturales, en suma, se busca crear “una metáfora de carácter visual y conceptual, cuya operación es mediada por un proceso de descontextualización de los significados habituales dados a los objetos en el mundo de la vida cotidiana” (Urbina, 2020).



Figura 1. Proceso de construcción de la obra
"Tatuaje". Creación del molde del brazo en
venda de yeso

Fuente: Archivo digital del Semillero Inter-Artes del
grupo Nakota, 2018.

El arte povera o movimiento povera es una corriente artística que “se sume en la humildad propia de quien quiere recrear el arte con los objetos inservibles, olvidados o rechazados” (Teixidó, 2017). Las obras creadas dentro de esta corriente suelen tener una “actitud marginal” que reivindica lo efímero, posiblemente en contradicción a otras formas artísticas que privilegian la durabilidad y la “nobleza” de los materiales. Desde esta perspectiva es posible usar estrategias como la acumulación de materiales cotidianos, los cuales generan una lectura más clara del mensaje cuando intencionalmente se presentan organizados, catalogados y expuestos en un orden determinado.

Finalmente, la referencia de interaccionismo simbólico permitió entender la obra como un conjunto de significados que se ponen en escena en un contexto determinado para una audiencia que interactúa, completa y transforma los significados. Esta reflexión exigía superar ideas preconcebidas del artista como creador y determinador de contenidos y sentidos (figura 2).

Estas influencias generaron debates sobre la materialización y el trabajo manual que requiere la creación de una obra de arte. Se reconoció que hay una amplia tradición del arte asociada al trabajo manual y a la destreza en la elaboración de productos artísticos, pero en este caso nos interesaba más trabajar sobre el tejido de significados y universos semánticos que cada historia aportaba para terminar en un ensamblaje que ofreciera diferentes lecturas y tuviera la capacidad de comunicar y conmover.



Figura 2. Proceso de construcción de la obra
“Tatuaje”. Vaciado y desmoldado del brazo en yeso

Fuente: archivo digital del Semillero
Inter-Artes del grupo Nakota, 2018.

A continuación, se presentan tres de las obras creadas en el semillero (figuras 3-5):



Título: Puerto Machete

Técnica: instalación

Autor: Samuel Pineda

Fecha: noviembre de 2018

Figura 3. Puerto Machete

Fuente: archivo digital del Semillero Inter-artes del grupo Nakota, 2018.

Hace muchos años, la inspección de Cacayal del municipio de Lejanías era conocida como Puerto Machete, debido a los terribles enfrentamientos a machete por parte de sus pobladores. El artista recoge historias de los ciudadanos de este pueblo que dan testimonio de estas terribles peleas. En esta búsqueda, le es obsequiado un machete de más de 50 años que hizo parte de estos enfrentamientos. Este machete estaba carcomido por el óxido, así que el artista lo pintó de blanco, como símbolo de respeto a esas personas que fueron víctimas o que estuvieron directa o indirectamente involucradas en estas “macheteras”. Además, le ha pintado en su mango una marca de sangre como símbolo de firma, una firma que simboliza la huella de una memoria manchada con la sangre de sus habitantes, que hoy contemplan estas historias solo en sus recuerdos.

A su vez, la obra requiere que el espectador deje la huella de sus dedos con pintura, pues estas huellas se plasman como homenaje a la identidad de algunas víctimas, invocando a la memoria a través de una profunda reflexión y una intensa toma de contacto con las víctimas. El artista busca además con estas huellas concientizar que todos hacemos parte de un determinado momento histórico regido por la violencia y el conflicto armado. Para finalizar, este machete es clavado en un tronco llamado mango de hacha, que es la misma madera con la que forjan los mangos para las armas, como escopetas, revólveres y armamento militar, usado usualmente por los grupos al margen de la ley de esta zona.



Título: No pagó la vacuna

Técnica: instalación

Autor: Jazmín López Aguirre

Fecha: noviembre de 2018

Figura 4. No pagó la vacuna

Fuente: archivo digital del Semillero
Inter-artes del grupo Nakota, 2018.

En el año 1987, en el municipio del Retorno Guaviare, vereda la Esmeralda, vivía el señor Laurentino López Gualteros, dueño de una bodega de comercio la cual era de gran importancia para la vereda; en ese tiempo la guerrilla habitaba por estos lugares y le pidieron a esta persona una vacuna, él se negó a pagar por mucho tiempo. Después de varias amenazas, un día la guerrilla llegó a la bodega en horas de la mañana y al abrir la puerta el señor Laurentino recibió cinco tiros en la cara, los cuales le quitaron la vida al instante.



Título: Tatuaje

Técnica: instalación

Autor: Diana Castaño

Fecha: noviembre de 2018

Figura 5. Tatuaje

Fuente: archivo digital del semillero
Inter-Artes del grupo Nakota, 2018.

En el año 2003 mi primo Diego Porras, quien era un militar, se encontraba en la ciudad de San Vicente del Caguán, en el departamento de Caquetá. Desafortunadamente, le tocó patrullar por un campo que estaba minado, uno de sus compañeros pisó una mina y eso acabó con la vida de él y otros compañeros. En el momento de la explosión, no sabían quiénes fueron los afectados, pues los cuerpos quedaron totalmente desmembrados y era difícil reconocer cuándo se hizo el levantamiento de los cuerpos. Lo único que encontraron de mi primo fue su brazo, el cual fue reconocido porque llevaba un tatuaje que él tenía en el hombro derecho.

“No somos aperos que hablan”

El documental *No somos aperos que hablan* pretende escuchar la voz del otro, de esos colombianos desconocidos a los que durante años llamamos *guerrilleros*. Conocer la voz y el nombre de los excombatientes nos permitirá conocer versiones diferentes a las que el Estado y los medios de comunicación oficializaron durante el conflicto.

No se trata de justificar lo injustificable, ni de hacer un discurso oficial de memoria histórica, sino de conocer a unos colombianos en el contexto histórico de la transición de la guerra hacia la paz. La primera versión, a manera de microdocumental, se encuentra disponible en <<https://youtu.be/x4BC7GR3rxO>>, pero se considera un proyecto audiovisual en desarrollo que daría pie para la grabación de un largometraje documental (figura 6).

Como parte del plan de acción de la investigación que se desarrollaba sobre víctimas del conflicto armado, del grupo de investigación Nakota, en 2018 se iniciaron las visitas a los ETCR, campamentos Simón Trinidad y Mariana Páez, de la vereda Buena Vista del municipio de Mesetas. Las entrevistas y trabajo pedagógico de los estudiantes con los excombatientes y sus familias permitieron registrar sus voces y relatos donde insisten que ellos dejaron las armas y están honrando su compromiso con los acuerdos de paz; sin embargo, consideran que el Estado no ha cumplido con los acuerdos.



Figura 6. La amplitud del paisaje y la escasez
de la tierra para los campesinos
Fuente: archivo digital del semillero Inter-Artes del grupo
Nakota, 2019.

No somos aperos que hablan se aleja de la retórica polarizante entre “víctimas y victimarios”, entre “justicia e impunidad”, pues es básicamente el relato de la vida en los Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación, habla sobre los sueños e ilusiones de un grupo de seres humanos que dejaron la guerra para hacer la paz, habla sobre un grupo de campesinos que ante la falta de mejores condiciones llegaron a la guerra, decidieron salir de ella y llegan a la incertidumbre jurídica de la implementación del acuerdo de paz (figura 7).

El documental entreteje el relato de cuatro excombatientes cada uno con su historia en el conflicto, cada uno con sus razones para apostarle a la paz.

Personaje n.º 1, “el toche”: un guerrillero de base con varias décadas en las filas habla con el acento y la sabiduría de un campesino de la Colombia profunda. En su manera de hablar se nota muy poca educación formal, pero una fuerte formación ideológica recibida en sus años en las FARC. Este personaje busca la dignidad, reclama la equidad social y critica la oligarquía por no reconocer el valor del campesino y negarle el derecho a la tierra. Este personaje representa el relato desde el punto de vista del sentido común con los dichos y refranes que incluso terminan titulando el documental: *No somos aperos que hablan*.

Personaje n.º 2, “el comandante”: este personaje narra los aspectos logísticos y organizativos de la guerrilla durante el conflicto, hace énfasis en el trabajo social de la guerrilla en zonas rurales apartadas, como la construcción de carreteras, acueductos



Figura 7. Ejemplos de los actuales murales y el que se realizará en el marco del documental

Fuente: archivo digital del Semillero Inter-Artes del grupo Nakota, 2019.

y sembrados con los que proveían a las tropas y a la misma comunidad. Además, tiene la doble condición de ser excombatiente y expresidiario, su cuerpo macizo y curtido habla de sus años en el rigor del monte y su voz recia conmueve al hablar de la pobreza en la que vive después de años de guerra y cárcel.

La voz de este personaje plantea el tránsito de lo logístico a lo espiritual, del sentido de la lucha que durante años llevaron en sus cuerpos y que ahora dicen seguir representando, pero sin armas y por otros medios (figura 8).

Personaje n.º 3, “el ideólogo”: Este personaje aporta un relato ortodoxo sobre la interpretación del mundo que tienen las FARC, representa incluso el carácter burocrático y hasta leguleyo que tenía esa organización cuando era guerrilla, y ahora que es partido político. Este personaje pareciera tener cerradas las puertas de su intimidad, pues siempre habla citando los documentos del partido con análisis esquemáticos de la realidad y de las relaciones de poder. Difícilmente habla de su situación personal, ya que siempre se refiere a las situaciones del colectivo como si fuera un imperativo hablar en plural y autodefinirse como una parte de un grupo más grande.

Personaje n.º 4, “la poeta”: este personaje otorga una voz poética al relato, pues encontró en la literatura una herramienta para darle sentido a su existencia y comprender lo que tuvo que vivir, a diferencia de los personajes anteriores, que llegaron a las zonas transitorias siendo combatientes gracias al acuerdo de paz.



Figura 8. Énfasis visual en los detalles cotidianos del campamento y en la transformación de las iconografías

Fuente: archivo digital del Semillero Inter-Artes del grupo Nakota, 2019.

La poeta se desmovilizó de las FARC hace ocho años, hizo su proceso de reincorporación a la vida civil y años después se reencontró con sus antiguos compañeros como trabajadora de la Agencia Colombiana para la Reincorporación y la Normalización; finalmente, se queda viviendo en el campamento, pues no ha podido construir un proyecto económico estable.

Esta mujer, que pasó de ser combatiente a desertora, a desmovilizada y que en algún momento fue objetivo militar del ejército, los paramilitares y la misma guerrilla; ahora es promotora de paz con su literatura, sus poemas y las clases que da a los hijos de los excombatientes. Con estos cuatro relatos nos podemos hacer una idea de las consecuencias humanas de la lucha armada, pero especialmente de la forma de vida en las zonas transitorias de normalización, que es el tema central del documental *No somos aperos que hablan*.

Diario de campo del director

A principios del 2018 fui por primera vez al Espacio Territorial de Capacitación y Reincorporación (ETCR) del municipio de Mesetas en el departamento del Meta. Iba acompañado por un grupo de mis estudiantes de licenciaturas y artes plásticas, como parte del proceso de investigación que desarrollaba el semillero de Filosofía e Infancia de la Universidad Santo Tomás.

Después de hacer una jornada pedagógica con los niños de la escuela veredal Nueva Esperanza, fuimos a visitar el campamento Simón Trinidad. Mientras caminábamos, pedía a los estudiantes que guardaran

sus cámaras y celulares como señal de respeto. Ya dentro del campamento nos dieron la bienvenida y empezamos a conversar de una manera muy cordial. Yo les pregunté si podíamos grabar o tomar fotos de la visita y la respuesta de los excombatientes fue muy alegre: “Graben lo que quieran, que eso es lo que necesitamos, hablar y que nos escuchemos”, dijo uno de ellos.

A partir de allí observé cómo dos Colombias empezaban a entretenerse en una sola. Un grupo de estudiantes futuros profesores de inglés, español, biología, filosofía y artes frente a un grupo de campesinos que simplemente querían ser escuchados. Había un afán por contar su propia historia y por conocer esa Colombia tan lejana de dónde venían esos jóvenes.

Después de unos minutos de escucharlos mientras nos presentaban el campamento y nos hablaban de la situación con sus acentos de la montaña y esa extraña sabiduría que dan los años y la necesidad, yo empecé a sentir que no tenía frente a mí a esos guerrilleros desalmados responsables de tanto dolor, sino a unos campesinos a los que yo no conocía, a los que nunca había escuchado.

Me costó reconocer que a pesar de llevar tantos años estudiando académicamente el conflicto armado, en realidad yo nunca había escuchado hablar a un guerrillero de base. Sus comunicados firmados “en las montañas de Colombia” siempre eran leídos por alguna voz en *off* impersonal; recordaba algunas voces de sus comandantes, pero la voz de ellos me era totalmente desconocida.

Y en ese desconocimiento, simplemente hallé la voz de los campesinos que he conocido en diferentes regiones del país. Al escuchar esas voces que siguen reclamando justicia social, tierra, educación, salud y carreteras para poder sacar sus productos, encontré los reclamos de cualquier campesino del país y me dije: “¿Es en serio, nos dimos bala cincuenta años con estos campesinos? Nos salía más barato darles un pedazo de tierra y nos hubiéramos ahorrado tantos muertos” (figura 9).



Figura 9. Énfasis visual en la relación de la vida en el campamento con el paisaje

Fuente: archivo digital del Semillero Inter-Artes del grupo Nakota, 2019.

Tiempo después analicé la redacción de mi propia reflexión y fui consciente de mi falta de conocimiento y empatía frente a ellos. Denominaciones como “los otros”, “ellos”, “exguerrilleros”, “excombatientes” me parecen problemáticas, pues al verlos de frente uno simplemente encuentra un “otro”, un “campesino”, “colombiano”, un “ser humano”.

El campamento Simón Trinidad fue el hogar de paso de más de quinientos hombres que tienen una doble condición: excombatientes y expresidarios. La sensación que me quedó fue de una profunda pobreza material y de una gran fuerza espiritual. Unos señores llegando a la tercera edad, curtidos por la guerra, sin más familia que sus compañeros y con una frase lapidaria entre los labios: “Después de la guerra, yo salí de la cárcel igual que cuando nací, con una mano adelante y otra atrás, pero aquí estoy a ver qué podemos hacer”.

Después he vuelto a ese y otros campamentos para continuar el trabajo de investigación con la Universidad, cada vez encuentro nuevas historias, cada excombatiente es toda una historia y simplemente por eso me parece necesario hacer el documental *No somos aperos que hablan*, que no es un documento para justificar lo injustificable, ni la demostración del enamoramiento romántico del héroe revolucionario, sino tal vez todo lo contrario, una historia sobre el fracaso, la del guerrero sin armas intentando comprender el sentido de su propia lucha, una historia de colombianos que han hecho parte de la historia que no ha sido contada.

La idea de presentar esta propuesta a la categoría *relatos regionales* es por la urgencia de documentar una coyuntura histórica de la que no sabemos su desenlace. Registrar el proceso de implementación del Acuerdo de Paz que nos definirá como nación para las próximas generaciones, narrar historias complejas que suceden en este departamento que une la Colombia rural con la urbana y, fundamentalmente, oír las voces que no hemos escuchado sin prejuicios ni resentimientos.

Pienso que si este proyecto fuese absolutamente consecuente, debería ser presentado por los colectivos de comunicación de los excombatientes, que ellos recibieran los recursos y los equipos para mostrar su propia voz ya lejos de la propaganda. Pero yo soy quien presenta la propuesta, la realizaré respetuosamente, pero manteniendo la distancia, el poder que me otorga definir el medio de la narración me implica esa responsabilidad con los protagonistas del documental y con la audiencia. Seguramente, los excombatientes empezarán a producir sus documentales para manifestar su propia voz porque yo, como docente, investigador y artista, no me puedo arrogar ese derecho.

Referencias

- Teixidó, A. (2017). *Del “arte povera” a la pedagogía póvera: el arte de trasmutar lo efímero en intensidad*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5900916>
- Urbina, N. (2020). *El arte conceptual: punto culminante de la estética procesual o el arte como proceso*. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/20361/>

neida_urbina.pdf;jsessionid=24527D04CEA5C8B-
B48A4DDBC9526E23A?sequence=2

Pensamiento cuidadoso, una clave para impulsar la resiliencia en víctimas del conflicto armado

JUAN DAVID GUTIÉRREZ RAMÍREZ

YESID OBIRNE RODRÍGUEZ VARGAS

JHON FERNANDO SOTO MANCERA

Pensamiento cuidadoso, crítico y creativo

Ante la urgente necesidad de generar ambientes educativos orientados a la creación de una cultura para la paz, es importante pensar el concepto de *cuidado* desde una postura filosófica. En esta búsqueda se encuentran los fundamentos de Mathew Lipman (1992) y Leonardo Boff (2004), quienes han dado significativos aportes para abordarlo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se explorarán algunas posibilidades para incluir el tema del cuidado y del pensamiento multidimensional en el currículo escolar.

El tema del cuidado es oportuno en el trabajo con víctimas del conflicto armado interno colombiano. Los componentes apreciativo, axiológico, emocional, trascendental y mítico se comienzan a abordar por Matthew Lipman (1992), el último aludido a las teorías sobre el cuidado en el que se enmarca un sentido místico del concepto propio de cuidar y su estrecha relación con la vulnerabilidad de la vida. Por otro lado, la concepción

de Leonardo Boff (2004) sobre las cuatro energías del cosmos que forman parte de su concepción. Para este autor, el cuidado surge de una constante cosmológica en la que actúan de manera articulada y armónica cuatro tipos de energía que conjuntamente permiten que el universo se mantenga. Son ellas la gravitacional, la electromagnética, la nuclear débil y la nuclear fuerte.

Dentro del concepto de cuidado, su significación ontológica es inherente al ser humano en su pluralidad dimensional, lo cual tiene implicaciones en lo pedagógico y educativo. La comprensión de esta realidad tiene un grado de complejidad que supera la cotidianidad y supera la cultura idealizada por la propiedad privada que, por su naturaleza, es individualista y enfocada a las satisfacciones personales que van en contravía del anhelado cuidado del ser humano, del entorno y del cosmos. Tristemente, la humanidad corre al abismo de la desesperanza y se dirige con soberbia a la muerte de sí mismo (Foucault, 1987).

Mucho tiene que ver la cantidad de información, la cultura y la formación familiar, en el mismo hecho de entender y atender al cuidado según sea cada contexto, por ejemplo, un asiático tiene un concepto bastante distinto sobre el cuidado de sí y de los demás, mientras que los occidentales, por lo general, no lo vemos como objeto trascendental para el desarrollo del propio ser; por el contrario, se traduce en infinitas compras que satisfagan necesidades superfluas que llenan el ego de la individualidad.

Esta individualidad ha llegado a puntos de degradación bastante lamentable, pero la consecuencia más absurda que ha podido acumular es la devastación natural, la contaminación de dióxido de carbono, la tala indiscriminada y otros problemas que surgen principalmente de la visión de una economía irracional, en la que impera la competencia patológica, la acumulación de riqueza extrema y la más fatal de todas, convertir el Estado en una empresa que explota de manera ilimitada e infinita los recursos, como si fueran ilimitados.

El cuidado es un concepto que suscita preguntas de tipo filosófico que tocan con el misterio mismo que sostiene la vida. Se trata finalmente de hallar el sentido de la vida, de manera que se cuida para ser cuidado y se es cuidado para cuidar. De ahí que se entienda que el tema del cuidado esté de actualidad, frente al deterioro ambiental ocasionado por el libre mercado. Sería posible pensar en el cuidado como una forma de metodología para enseñar desde la comprensión y desde el afecto tal como se presenta el tema de la apuesta por el cuidado del otro, el otro, que, en el sentido de Dussel (1996), se encuentra próximo, el prójimo, el diferente, el otro, como la puesta en marcha de distintos escenarios que promueven desde la compasión unas formas de actuar que aportan a la comprensión del cuidado de sí mismo y, por ende, de los demás.

El cuidado tiene distintos beneficios según sea el campo o la mirada desde la que se desarrolle su interpretación. En el tema del conocimiento, Lipman

presenta una trilogía entre pensamiento cuidadoso relación en torno a lo que para él conforman la trilogía del pensamiento, cuidadoso, crítico y creativo; según su postura, el cuidado, funciona como un puente que debe conectar en todo momento lo crítico y lo creativo, del mismo modo que ni lo crítico ni lo creativo puede surgir de manera aislada.

El cuidado, visto como una totalidad ontológica, tiene su fundamentación en el hecho mismo de que la vida y su inmensa vulnerabilidad necesitan del cuidado para existir, lo cual se entiende como condición de ser y como posibilidad de comprensión del ser humano. En este sentido, el cuidado se ubica por encima de las necesidades básicas para la vida, incluso primero que la necesidad racional, pues sin el cuidado de la vida no se podría generar forma alguna de pensamiento.

El tema del cuidado otorga un sitio trascendental a la existencia humana, es este un fundamento humanizador que permea muchas de las filosofías planteadas a lo largo de la historia, y que no solo tienen como evidencia el papel sutil y trascendente del cuidado, sino el hecho de sospechar su esencia misteriosa. En este sentido, asumir el cuidado como un fenómeno que está dentro de la naturaleza o esencia misma del ser humano es asumir que tiene el mismo grado de importancia, junto con la característica racional y espiritual que representan en gran medida dimensiones transversales en la convivencia del ser humano consigo mismo, con el medio ambiente y con la forma en que se organiza socialmente.

El cuidado puede ser abordado fenomenológicamente, dado que se presenta como fenómeno ante la conciencia humana; y tiene sentido porque forma parte de nuestra cotidianidad. Podríamos hacer una reflexión acerca de cómo vivimos el cuidado y cómo se estructura en nosotros mismos. El cuidado constituye al ser humano y le genera su forma de ser, al punto de afirmar con Bauza (2006) que nos humanizamos en virtud del cuidado.

El cuerpo y la mente reúnen una facultad que tiende a la vida, a la existencia y, en virtud de ello, el ser humano se desarrolla. La racionalidad para la construcción de las leyes indica que hay una tendencia natural, tanto para el cuidado de sí mismo como para el cuidado del otro. Cuando el hombre decide cuidar de sí mismo y de los demás, se manifiesta el trascendental hecho de conciencia.

En este sentido, es necesario mostrar que la perspectiva ecológica del cuidado es un tema en el que se desarrollan las necesidades de un actuar humano que favorezca la prolongación de la vida en la tierra, protegiendo sus territorios, los grupos humanos que la conforman, la biodiversidad de especies, que, al punto de la historia actual, es la época con más cantidad de especies jamás vistas en la tierra (Boff, 2004) y parece que el ser humano está a pocos pasos de terminar definitivamente con la posibilidad de vida de estas.

Si queremos salvar la vida del planeta y garantizar la humanidad en las relaciones humanas, se requiere una

revolución del cuidado de sí (Boff, 2004). Así pues, el cuidado en el ámbito ecológico surge como la necesidad misma de prolongar la existencia y el deseo de dejar a las generaciones futuras una casa común limpia, que tiene en cuenta la humanidad en todos sus aspectos de la vida, en especial el cuidado. Como ya se indicó, el cuidado humaniza.

Una ética del cuidado hace que el ser humano reflexione sobre su propio ser y sus relaciones con los demás. Boff (2004) propone, en *Ética planetaria*, unos postulados éticos en referencia con la ciencia y la cultura. Hace un llamado a asumir posturas responsables frente al exterminio de la naturaleza. Por su parte, Michel Foucault (1987), en su obra *Hermenéutica del sujeto*, propone una ética del cuidado de sí mismo como práctica de la libertad y alude al cuidado como eje transversal de la reflexión moral. Plantea que el *ethos*, la forma de ser del sujeto, implícitamente tiene relación con el cuidado de sí para poder ser cuidadoso de los otros. Salvar el planeta para la prolongación de la existencia humana se constituye en una responsabilidad ética.

Desde situaciones de vulnerabilidad, el cuidado adquiere relevancia con sus cinco elementos que dinámicamente aportan al cuidado. Ellos son la compasión, la competencia, la conciencia, la confianza y el compromiso. El cuidado es una relación amorosa y espiritual con la realidad, cuidar es garantizar la vida, la feminidad y maternidad responsable de la continuidad de la vida (Boff, 2004).

Si se habla del cuidado en la educación, valdría la pena pensar en la manera como el profesorado ha asumido este ámbito humano, de qué manera lo aplica en la realidad. Al principio y por pura herencia tradicional, se puede pensar que el cuidado enmarca una connotación normativa en la que la escuela es responsable del cuidado del niño, para ello va a tomar unas medidas realmente extremas, incluso se trata de limitar en todas las dimensiones al alumno que se decide cuidar. Por ello María (2011) propone reflexionar sobre si la educación es el lugar para el “cuidado” y las implicaciones del cuidado en el desarrollo de la construcción humana y si se educa para contrarrestar la fragilidad humana.

El resiliente como pensador crítico

El pensador crítico es un sujeto sensato persistente y de racionalidad confiable, posee apertura mental, flexibilidad, evalúa con justicia, es honesto en reconocer sus prejuicios, inquisitivo, prefiere estar bien informado; además, es prudente para emitir juicios, manifiesta disposición a reconsiderar los puntos de vista para tener mayor claridad frente a los problemas, es razonable en la selección de criterios para la investigación (Paul y Elder, 2003).

Se puede afirmar que los ejercicios de comunidad de diálogo y los talleres en los que se abordan las problemáticas de los menores de edad víctimas del conflicto armado son ambientes propicios para el pensamiento crítico. De hecho, los menores de edad resilientes

argumentan que no se van a quedar recordando la tragedia, sino que darán pasos de manera paulatina en la construcción de sus proyectos de vida.

Un pensador crítico se esmera por lograr un raciocinio confiable y por evaluar las situaciones con criterio de justicia, es apreciativo, al centrarse en los aspectos importantes y valorar aquello que aprecia. El pensador crítico es reflexivo, superando las apreciaciones que surgen de la emocionalidad y las pasiones, y emite valoraciones libres de prejuicios; al ser apreciativo, el sujeto tiende a conservar lo que aprecia, por eso las personas que tratan de mantener su salud hacen cosas para cuidarse, y quienes quieren vivir íntegramente preservan los valores más significativos (Pérez, 2016).

El cuidado tiene un impacto bastante notable dentro de la educación filosófica. En relación con el proyecto de investigación *Infancia constructora de paz*, se logró evidenciar la forma en que el paradigma de filosofía para niños impactó las vidas de los menores de edad víctimas del conflicto armado. Con esta metodología se logra fomentar en ellos la confianza con el otro, el respeto a la diferencia y las manifestaciones del pensamiento superior que se vieron reflejados a medida que avanzaba el proceso.

Está claro que atender al pensamiento cuidadoso es atender también al pensamiento multidimensional y, por ende, a toda la complejidad que esto implica; de esta manera, aprender en comunidades de diálogo a discutir filosofía es una manera de apropiarse del pensamiento multidimensional (Accorinti, 2014). En

este sentido, el impacto que desarrolló este pensamiento en las comunidades de diálogo del proyecto permitió observar el reconocimiento del otro, incluso no el otro como compañero víctima sino como el otro al que jamás le correspondió el conflicto; esto hizo pensar en el cuidado y en la resiliencia, lo cual dio consistencia a la fase II, centrada en esta categoría.

El pensamiento multidimensional y la cultura de paz

La dialéctica entre las dimensiones del pensamiento cuidadoso, creativo y crítico introduce a Lipman en el estudio del pensamiento multidimensional, entendido como la complejidad que lo hace “conceptualmente bien organizado, coherentemente exploratorio, insistentemente creativo, cuidadoso de las relaciones establecidas dentro de su propia organización y su intento hacia el mundo. Es un pensamiento flexible, abierto, amplio, lleno de recursos” (Accorinti, 2014, p. 57) en oposición a la oscuridad, la incertidumbre y el desorden que imperan en la cotidianidad. Este contraste es el que se trata de librar en las comunidades de diálogo. Salir de la oscura vivencia del conflicto para dar paso creativo a una nueva realidad, a la resiliencia, representa una manifestación del pensamiento multidimensional.

Las tres dimensiones del pensamiento son el fundamento de una buena vida humana. Lo crítico, lo creativo y lo cuidadoso representan una trilogía que soporta epistemológicamente el pensamiento complejo. Respecto

a esta trilogía se propone un proceso igualitario, pues para que un pensamiento sea considerado multidimensional y complejo debe satisfacer los tres criterios (Lipman, 1997).

Ahora bien, el pensamiento multidimensional es resiliente y la resiliencia se vislumbra cuando ha habido conflicto. Los cambios son inherentes a la situación resiliente y tales cambios no son lineales, sino dialécticos, pues no sigue el rigor metodológico de las secuencias, sino que es pensamiento creativo que dista de las posturas cerradas y dogmáticas (Accorinti, 2014).

El paradigma multidimensional de Lipman es de vital importancia para la comprensión del fenómeno de las vivencias y su significado en el seno de las comunidades de diálogo, un elemento que el proyecto *Infancia constructora de paz* trata de aproximar a la resiliencia como objeto de búsqueda en la segunda fase de la investigación. Es necesario advertir que el pensamiento acrítico es manifestación de una organización social en la que imperan ciertos esquemas ideológicos. Este tipo de pensamiento supone una alienación en el sentido marxista de realidad, una manipulación fácil de las emociones y de los pensamientos y el sentido ahistórico, que representa un obstáculo para generar una cultura de paz (Accorinti, 2014).

De esta manera, una cultura que promueva la paz como un valor común fundamental para el desarrollo de vida social debe tener en cuenta las comunidades de diálogo o de investigación en todo el sentido de la palabra. Una sociedad en la que el diálogo sea uno de

sus principales bienes es una sociedad que se asemeja a la que pensaba en la teoría de la acción comunicativa, o la que propone Lévinas (2002) en su libro *Totalidad e infinito*, la misma sociedad dialógica que propone Freire (1991) en su proyecto de educación popular y muchos otros autores que reflejan desde siempre la necesidad que tiene la comunidad de reunirse, hablar, dialogar, profundizar e investigar. En este sentido, la comunidad aprende cuando hay ambientes de confianza (Accorinti, 2014).

La confianza representa uno de los grandes retos del siglo XXI, pues no ha tenido un trato muy ameno y amigable por parte de muchos gobiernos del mundo, en su mayoría latinoamericanos, en los cuales la desconfianza impera como una forma de supervivencia que no concibe dentro de su desarrollo al diálogo igualitario con sus semejantes. En muchas teorías, paradigmas, artículos y otros medios de expresión humana se ha denunciado públicamente el grado de desconfianza en que crecen los niños, la vulnerabilidad y fragilidad con que el mundo no ha sabido tratar ni mucho menos cuidar.

Lo que no encontramos en el pensamiento multidimensional es vulgaridad, reduccionismo, mutilaciones ni nada que se presente como el reflejo verdadero de la realidad. Todo conocimiento es incompleto e inacabado, de manera que el rechazo de los puntos de vista únicos es coherente con el pensamiento multidimensional del paradigma de filosofía para niños, debido a que si ningún conocimiento está terminado crea la posibilidad de mejorar la realidad (Accorinti, 2014).

Para Lipman *et al.* (1992), desarrollar el pensamiento multidimensional supera el ejercicio de las habilidades cognitivas. Los autores insisten en su obra que ese pensamiento entrecruza las dimensiones de la crítica, la creatividad y el cuidado. Y puesto que estas tres dimensiones del pensamiento se pueden ejercitar y mejorar, una tarea ineludible para la educación es su compromiso con el cultivo de tales dimensiones.

Esta idea nos hace entender que las situaciones humanas son particulares y que siempre se debe mantener viva la llama del pensamiento; la única manera de permanecer ardiendo es permitiendo a la razón explorar sus debilidades para profundizar en estos aspectos y mejorarse conforme se desarrollan procesos, como el de los proyectos que propenden por la resiliencia, o las acciones educativas en favor de comunidades vulnerables. La nueva luz de la educación emana de la necesidad de ofrecer a cada sujeto la oportunidad de un aprendizaje único, particular y emancipador, y que, por lo tanto, involucra al sujeto en la complejidad del pensamiento.

Referencias

- Accorinti, S. (2014). *Filosofía para niños. Introducción a la teoría y Práctica*. Manantial.
- Bauza, Y. (2006). *Fábula-mito de cuidado y análisis*. Huma3102.blogspot.com. <http://huma3102.blogspot.com/2006/01/fbula-mito-de-cuidado-y-analisis.html> (consultado el 8 de junio de 2006).

- Boff, L. (2004). *Ética planetaria: para un consenso mínimo entre los humanos*. Dabar.
- Dussel, E. (1996). *Filosofía de la liberación*. Editorial Nueva América.
- Foucault, M. (1987). *La hermenéutica del sujeto*. Ediciones Edymión.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Ediciones Sígueme.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.
- Lipman, M., Sharp, A. y Oscanyan, F. (1992). *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre.
- María, P. H. (2011). El cuidado en la educación: análisis desde la perspectiva lipmaniana. *Revista de Artes y Humanidades*, 12(3), 47-61.
- Pérez, M. G. (2016). *Pensamiento multidimensional y práctica filosófica según Matthew Lipman. Propuestas actuales de filosofía para niños*.
- Ricoeur, P. y Linda, E. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Conceptsand-Tools.pdf> (consultado en mayo de 2020).

Filosofía e infancia: una mirada desde Paulo Freire

ÍNGRID VALENTINA HERNÁNDEZ VIÁFARA

DANIEL ALEJANDRO CONTRERAS CASTRO

Introducción

El presente capítulo es la reproducción de una entrevista preparada por el equipo investigador, en la que el filósofo argentino Walter Kohan dimensiona la pregunta como el elemento fundante de la pedagogía de Freire, e identifica al maestro como sujeto político que interviene y transforma la realidad de sus educandos al reconocerles como sujetos de saber. La entrevista se reproduce aquí, pues representa un adecuado aporte a la construcción de paz desde la escuela, en línea con los propósitos del grupo de investigación Nakota.

Walter Kohan es un filósofo argentino, doctor en Filosofía de la Universidad Iberoamericana de México y posdoctorado de la Universidad de París VIII, también es profesor titular de Filosofía de la Educación en la Universidad del Estado de Río de Janeiro e investigador del Consejo Nacional de Investigaciones de Brasil y de la Fundación de Apoyo a la Investigación del Estado de Río de Janeiro. Una de sus más recientes obras,

Paulo Freire más que nunca (Kohan, 2020), es objeto de discusión en la entrevista desde la visión del papel del educador, el rol del maestro colombiano en el escenario del posconflicto y las miradas en torno al trinomio escuela, infancia y educación.

Contexto de la entrevista

Esta entrevista se realizó el 20 de julio de 2020 como parte del evento *IV Foro Nakota: Educación e infancias en contexto*, realizado en la ciudad de Villavicencio, Meta, en el Auditorio Mayor del campus Aguas Claras de la Universidad Santo Tomás, cuyo propósito era compartir reflexiones en torno a los temas escuela, infancia y educación, dado que era el escenario propio de la investigación. La entrevista fue realizada por los integrantes del semillero Palabra Crítica del programa de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura, Valentina Hernández Viáfara y el licenciado Daniel Alejandro Contreras Castro, egresado del programa.

Preámbulo de la entrevista

Valentina Hernández: el fin de la entrevista es suscitar un diálogo a partir de su obra, sus pensamientos y sus reflexiones que nos parecen pertinentes con la situación actual del país; y sabemos, como docentes, que nuestra práctica pedagógica es importante a nivel social y también que en una educación que no es liberadora el sueño del oprimido es convertirse en opresor, como decía Paulo Freire. Hablando precisamente de este autor, hace poco publicó un libro en el que retoma sus ideas.

Quisiéramos que, como preámbulo de la entrevista, nos explicara un poco acerca de esta obra.

Walter Kohan: Bueno, Valentina, eso no estaba en las preguntas, pero no importa. Voy a leerles un pedacito, este libro tiene cinco partes. Es muy difícil escribir un libro sobre Paulo Freire, por muchas razones; una, porque voy a hacer una broma que no es tan broma; yo soy argentino, ustedes saben, para un argentino que estuvo escribiendo un libro sobre un brasileiro viviendo en Brasil, es como si un brasileiro escribiera un libro sobre Maradona; nosotros lo leeríamos con mucho cuidado porque es un brasileiro el que lo escribió.

Además, se escribe tanto sobre Paulo Freire, voy a dar algunos datos, hasta el año 2010 algo así como más de 1800 tesis de doctorado en el mundo dedicadas a Paulo Freire, más de 1500 de maestría. Hay muchísima literatura y no solo por la cantidad, ¿cómo decir algo nuevo?, ¿cómo decir algo diferente, algo que no esté dicho?, ¿para qué escribir un libro y decir lo que ya se sabe o lo que ya todo el mundo dice? La gracia de escribir es para poder pensar algo que no se ha pensado.

Entonces, no es fácil, no ha sido fácil por otro motivo y es que Paulo Freire genera grandes pasiones, mucho amor y mucho odio. Actualmente, ustedes saben, ayer lo comentábamos; Paulo Freire está colocado en un lugar de mucho odio por quienes gobiernan Brasil, es una cosa absurda; en el programa educacional del presidente de Brasil actual, quien es muy conservador y autoritario, dice que el objetivo principal de la educación

va a ser expurgar de la educación brasileña la ideología de Paulo Freire.

Uno piensa: ¿cómo es posible que una persona que basa su pedagogía en el amor, en la solidaridad, en la esperanza y en la comprensión genere tanto odio?, ¿cómo es posible que alguien que dedicó su vida a la educación haya pasado en vida tantas persecuciones? Paulo Freire tuvo que exiliarse cuando hubo dictadura en Brasil en 1964 y fue acusado de subversivo por alfabetizar, él desarrollaba una campaña nacional de alfabetización en los años sesenta; en esa época, en Brasil para votar había que estar alfabetizado.

Paulo Freire pensaba en la alfabetización no solo como aprender a leer las palabras, sino como un proceso para aprender a leer el mundo, la realidad, la política. Eso significa un impacto político muy grande en la composición del electorado brasileiro, entonces, cuando vino la dictadura en 1964 inmediatamente ese plan fue cancelado y Paulo Freire fue puesto en prisión, fíjense en lo absurdo, por coordinar un plan de alfabetización, un plan de educación popular. ¡Alguien es preso por coordinar un plan alfabetizador!

Eso en vida, ahí Paulo Freire se fue al exilio, vivió algunos años en Chile, después en Estados Unidos y en Suiza coordinó campañas de alfabetización en África y América Latina, después volvió a Brasil, en 1980, y fue uno de los fundadores del partido de los trabajadores en Brasil, el cual gobernó a Brasil hasta hace poco tiempo por unos 14 años. Entonces, los que conocen la realidad política en Brasil, el presidente Lula, que fue reelecto

una vez, tuvo dos presidencias, luego Dilma, y Dilma fue alejada por un golpe de estado, golpe *parlamentar*, no militar sino por una maniobra del Congreso con el poder judicial y los medios de comunicación. Paulo Freire está asociado al Partido de los Trabajadores sobre el que se realizó una intensa campaña de desprestigio y de odio, y, como tal, el gobierno lo quiere mostrar como alguien que ahora precisaría ser expurgado. ¡Un absurdo, realmente, una injusticia!

En este momento, para mí ha sido muy importante publicar un libro para Paulo Freire, que no es un libro para idolatrar, no es para repetir todo lo bueno, sino para tratar de pensar por Paulo Freire los problemas de la educación brasileña y latinoamericana. Uno se hace esta pregunta, ¿por qué tanto odio, por qué tanto miedo en el fondo de alguien como Paulo Freire, que no es sino un educador? Él escribió muchas preguntas, perdón, escribió muchas pedagogías, miren mi inconsciente cómo me traiciona, en lugar de pedagogía dije pregunta; escribió muchas pedagogías, pedagogía del oprimido, de la esperanza, de la autonomía.

Creo que una de las obras principales de Paulo Freire es precisamente *Por una pedagogía de la pregunta*. Creo que enseñar a preguntar, sobre todo, es lo que genera miedo; como la filosofía, que a veces genera pánico y también quiere ser sacada del currículo. Paulo Freire, sobre todo, pensaba que la educación tenía que ver con enseñar a preguntar y a preguntarse, eso genera mucho miedo, mucho odio, porque cuando uno se pregunta, uno puede pensar que las cosas pueden ser de otra

manera, preguntarse es empezar a mirar la realidad y a los que no les interesa que las realidades se cambien eso les genera miedo, les genera odio y quieren alejarlo.

En ese contexto, escribir este libro, que yo les decía que está organizado como en cinco principios, o cinco capítulos, que son la vida, la igualdad, el amor, la errancia y la infancia, que no es una explicación de Paulo Freire, sino lo que nos inspira a pensar hoy en día. Quisiera leer algo sobre la infancia, que creo que en Paulo Freire muy raramente se trabaja; de todas esas publicaciones que se hacen de él, son muy pocas que lo toman para la educación de la infancia.

Es cierto que Paulo Freire dedicó su vida realmente a la educación de jóvenes y adultos, a la educación popular, del campo y no a niños pequeños. Pero él dice cosas preciosas sobre la infancia, aquí encontré una, y es una carta que escribe a su sobrina. Paulo Freire escribió varios relatos autobiográficos, uno se llama *Cartas a Cristina*, que era una sobrina; otro se llama en portugués *À sombra de uma mangueira*, que está traducido como *A la sombra de este árbol*; no está traducido por mango¹, el libro tiene ese título porque fue a la sombra de un árbol donde los padres alfabetizaron a Paulo Freire; sus papás, que no eran educadores, lo

¹ Con esta expresión, el autor señala la diferencia del título de la obra traducida, debido a que *mangueira* en español se traduce literalmente como *manguera*, cuando en el portugués hace referencia a lo que conocemos como un árbol de mango.

alfabetizaron en el fondo de la casa, en el barrio de Casa Amarilla, en Recife, donde había algunos árboles, en el árbol había una hamaca que se cuelga de los árboles, y el papá sentado en una hamaca, la mamá en una silla, usaban el piso de tierra como pizarrón y las ramitas del mango como tiza, y entonces dice Paulo Freire:

Yo fui alfabetizado con las palabras de mi mundo, las palabras del mundo infantil, y la manera en que fui alfabetizado repercutió profundamente en mis ideas sobre educación. He enseñado a leer palabras, como una manera de leer el mundo inspirado en cómo fui alfabetizado. (Freire, 2008, p. 15)

Entonces, hace poquito salió *Cartas a Cristina*, son unas cartas que de hecho son de Freire, que intercambió con una sobrina sobre su propia infancia; también hace poco recuperaron unas cartas que él había escrito con otra sobrina que se llama Nathercinha; el libro está publicado en portugués, creo que todavía no ha sido publicado en castellano, se titula *A casa e o mundo lá fora* y son unas cartas que Paulo Freire le escribe a su sobrina cuando estaba exiliado en Santiago. Les leo —dirigiéndose al público presente en la entrevista— un fragmento de una de esas cartas, son seis o siete renglones, que dice así:

Si los hombres grandes, las personas grandes, pudiesen o quisiesen reír como los rosales, como los niños, ¿no te parece que el mundo sería una cosa linda? Pero yo

creo que un día, con el esfuerzo del propio hombre, el mundo, la vida van a dejar que las personas grandes puedan reír como los niños. Más aún —y esto es importante— van a dejar que todos los niños puedan reír. Porque hoy no son todos los que pueden reír. Reír no es solo abrir o entreabrir los labios para mostrar los dientes. Es expresar una alegría de vivir, ganas de hacer las cosas, de transformar el mundo, de amar el mundo y los hombres, solamente como se puede amar a Dios (Kohan, 2019)

Es superbonito esto, por varias razones. Por una parte, porque en la primera parte muchas veces nosotros decimos o pensamos que la educación de los niños y niñas tiene que ver con que ellos dejen de ser lo que son, y aquí es un poco al contrario; es como si la infancia educase, como si nosotros tuviésemos que reaprender a lo que sabíamos y olvidamos, a reírnos como lo hacíamos cuando éramos niños. Por otro lado, para que todos los niños se rían, para transformar el mundo y hacer que todos los seres humanos puedan tener una vida como merecen, como puedan tenerla, no solo para algunos, no solo que algunos rían. Entonces, vean qué bonito cómo Paulo Freire, conversando con una niña, habla de sus ideas más profundas, sobre los sentidos de la educación y de la vida. La educación tiene que ver no tanto con formar a la infancia en lo que la infancia no es, sino con dar atención a la infancia para que nos ayude a recordar lo que somos y nos olvidamos de ser.

Desarrollo de la entrevista

V. H.: Ya que tomamos el tema de infancias, sabemos que usted habla de una relación entre infancia, filosofía y educación. Al respecto, queremos saber, ¿cuál sería la aplicación de este trinomio en el contexto latinoamericano?

W. K.: Pues, difícil porque el contexto latinoamericano es una cosa muy compleja y la idea de aplicación también es difícil, porque yo creo que en educación no es tanto que se trataría de aplicar cosas, sino más bien de inspirar o de pensar juntos; entonces, yo he tratado de trabajar la infancia no solo como una etapa de la vida, sino más bien como una posibilidad de la experiencia humana; o sea, nosotros en Latinoamérica vemos que hay muchos niños que no viven la infancia y muchas infancias que no tienen edad de niños, entonces la infancia no es tanto una etapa, no depende mucho del número de años que se tiene; sino que es como una fuerza y una posibilidad de comenzar, de recomenzar, de siempre ver las cosas como si fueran la primera vez, y asombrarse por el mundo, de preguntarse, de querer saber por qué las cosas son como son y si podrían ser de otra manera y cómo podrían ser.

En este sentido, la infancia —también para los educadores y educadoras— es como una oportunidad para pensarse a sí mismas, para preguntarse y para, quién sabe, nacer o comenzar una nueva educación, una nueva relación; entonces, creo que la infancia es

más que nada eso, algo que une; todos tenemos una infancia, todos hemos experimentado una cierta infancia, todos tenemos una posibilidad de volver a encontrar una infancia que nos ayude a pensar si lo que hacemos, en cuanto educadores, es lo que queremos hacer y cómo lo queremos hacer; o sea, la infancia es como una especie de compañera de viaje para quienes trabajamos en la educación.

V. H.: Teniendo en cuenta ese cambio de concepto de infancia, entonces, ¿de qué manera el reconocimiento de esa infancia que usted propone, en la filosofía, permite la construcción de una sociedad innovadora, de una sociedad pensante y que esté dispuesta a transformar su entorno?

W. K.: La infancia y la filosofía son muy próximas [...]. La filosofía es infantil y la infancia es filosófica, es filosofía, en el sentido de que tienen muchas cosas en común, como las propias preguntas que cuando las hacemos de verdad, con el corazón, nos muestran como seres infantiles, como seres filosóficos; la pregunta muestra eso, muestra una precariedad, una posibilidad, una extranjería, son las preguntas que nos hacen comenzar a pensar que el mundo podría ser de una manera diferente de como es, son las preguntas que nos muestran que las cosas no tienen por qué ser pensadas de una única manera, como algunos quieren que las pensemos.

La pregunta por la sociedad es mucho más difícil porque nos lleva a la pregunta de cómo se cambia una

sociedad, cómo la sociedad se constituye en lo que es y con ella nos constituimos en lo que somos y esas cuestiones son muy complejas, muy difíciles; entonces, si bien me doy cuenta de que es muy importante plantearse, los sentidos políticos en nuestro trabajo, que creo que tiene un sentido político importante; prefiero no plantearlo en términos de cambio social o de esperar algo tan complejo como una nueva sociedad sino, más bien, de pensar eso en un espacio menor, en un espacio de nuestras relaciones, de nosotros mismos, de cómo el ejercicio de la filosofía y la infancia, o el ejercicio de una filosofía infantil o de una infancia filosófica, a nosotros mismos, a un pequeño grupo, nos permite poder ser y relacionarnos de otra manera.

Creo que también es como un vicio en la educación, siempre esperar que sean los otros los que cambien, o formar al otro, o transformar al otro o a la sociedad, o siempre pensar que el problema está en otro lugar; y en verdad yo creo que es más interesante pensar que somos nosotros los que tenemos que empezar a trabajar con nosotros mismos, por cómo nosotros pensamos, cómo nos relacionamos; por eso, en el trabajo que nosotros hacemos, en formación de educadores, es siempre primero el trabajo con uno mismo; o sea, cómo alguien que está dentro de la educación de la infancia encuentra en la filosofía una oportunidad para ella misma encontrarse con su infancia, y empezar por casa, porque si nosotros mismos no nos preguntamos, ¿cómo vamos a esperar que los niños se pregunten?

¿O si nosotros no escuchamos cómo esperamos que nos escuchen? y así con todas las cosas: ¿hacemos lo que esperamos que otras y otros hagan?

V. H.: Ya que hablamos de la labor docente, ¿cómo podemos los maestros desde nuestra práctica, vincular la autonomía, la crítica y la autodeterminación en el ámbito escolar?

W. K.: Difícil, tus preguntas son muy difíciles, Valentina, porque son, tienen todos conceptos como autonomía, autodeterminación, ¿y la otra es? Crítica. Son como palabras grandes, palabras adultas; no son palabras infantiles, son como palabras que nosotros usamos mucho, tal vez, demasiado; crítica, autodeterminación, autonomía, sería como, autonomía y autodeterminación, son como un trabajo sobre uno mismo; autodeterminarse, es decir, darnos a nosotros mismos la norma, la determinación, a través de la crítica, son palabras interesantes.

Creo que hoy vale mucho preguntarnos sobre el sentido de la vida, sobre el sentido de la educación; creo que la filosofía es una de las cosas que ayudan a los educadores a encontrarse con esas preguntas que a través de nuestra práctica, digamos así, las instituciones y el sistema educacional nos hacen olvidar, y entonces entramos como en una vorágine de resolver o de alcanzar fines que ni siquiera pensamos, hacer tareas que se nos imponen, como evaluar y preparar para evaluaciones y nos volvemos máquinas de reproducir técnicas e instrumentos, programas, evaluaciones. Al contrario, creo que la filosofía que sirve es la que nos permite

volver a hacer las preguntas que nos hacíamos y hemos olvidado de hacer y que los niños se hacen, sobre ¿por qué enseñamos?, ¿para qué?, ¿para qué vamos a una escuela todo el día?, ¿por qué hacemos de la educación una manera de vivir?, ¿cuál es el sentido de todo eso? Y otras semejantes.

Esto nos ayuda no tanto, digamos, a reproducir más o a ser más eficaces, más eficientes en enseñar una cosa que queremos enseñar, sino más bien en encontrarnos con la infancia de nuestro deseo de educar, por qué queremos hacer eso y recuperar a través de las preguntas un sentido que nadie lo puede dar, sino nosotros mismos, entonces ¿para qué?, ¿para qué todos los días, más allá de que sí, tenemos una profesión, tenemos un salario, tenemos ciertas obligaciones, muy bien, todo eso lo sabemos; pero además de todo eso, por qué entregar la vida en eso y no en otra cosa?, ¿por qué dejar toda nuestra energía, toda nuestra creatividad, todos nuestros mejores momentos y tantas horas que pasamos con los niños? Y, entonces, ¿de qué manera podemos darle más sentido a todo eso?, ¿de qué manera podría ser la escuela un espacio que podamos vivir con más alegría, con más intensidad y que además nos permita pensar en la realidad que nos entorna y que nosotros queremos que a lo mejor sea de otra manera que como es?

V. H.: ¿Cómo podríamos, entonces, vincular la infancia en el ámbito escolar para llegar a una educación liberadora? Ya incluyendo de nuevo aquí a Paulo Freire, ¿cómo podríamos vincularla y llevarla al ámbito

escolar, teniendo en cuenta lo que hablábamos ayer, que en el colegio manejamos un tiempo cronológico, cómo podríamos romper ese esquema y entrar a trabajar la infancia?

W. K.: Ayer decíamos que la infancia y la filosofía comparten un cierto tiempo que no es un tiempo cronológico, sino un tiempo de intensidad; ayer decíamos que era un tiempo *aión*, que es un tiempo de presencia, de presente, un tiempo que no pasa, que nos hace pensar como que estamos, en cierto modo, detenidos en el tiempo. Curiosamente, la palabra escuela, en su etimología griega, *scholé*, también es una palabra tiempo y significa tiempo libre, la escuela, *scholé*, en griego, se van a reír, significa tiempo libre.

La escuela no nace como una institución para enseñar o para aprender, porque no hace falta una escuela para enseñar o para aprender, se puede aprender en cualquier lugar; pero hizo falta la escuela como un lugar para que se pudiera perder tiempo, como no se puede perder en ningún otro lugar en nuestras sociedades; de hecho, si uno trabaja, uno permanentemente tiene que mostrar que es lo que produce en el tiempo para recibir el salario que recibe; o sea, y se dice muchas veces, el tiempo es oro, no hay tiempo que perder, o sea el tiempo está asociado mucho a la productividad, a algo valioso por lo que produce; bueno, justamente la escuela no nació, para que el tiempo de la escuela sea también productivo como está siendo ahora, hoy en la escuela no se puede perder tiempo, digamos, los

recreos es el único momento de tiempo libre, que es el momento que a los chicos más les gusta, es el único momento en que la escuela es una escuela, o sea el único momento en que se hacen las cosas por sí mismas y no por el provecho que se saca de ellas.

La escuela, digamos, nació como un lugar para que se pudiera literalmente perder tiempo, o sea para hacer las cosas que solo se hacen por sí mismas, y no porque sirven para otra cosa, como pensar, como preguntar o jugar, uno no juega porque sirve para otra cosa, uno juega por el valor del juego, porque jugar nos hace vivir cosas que solo el juego nos hace vivir, lo mismo con el pensamiento cuando pensamos de verdad, no pensamos porque eso sirva para otra cosa, pensamos por el valor de pensar, el valor de hacerse preguntas, que eso nos hace, como hoy, preguntarnos cosas que de otra manera no podríamos preguntarnos; creo que, y no es que queramos volver, digamos, a la escuela griega, ni nada por el estilo; pero nosotros aquí en América Latina tenemos también una tradición de pensamiento que valora ese tipo de escuela, por ejemplo, Simón Rodríguez, el maestro inventor, maestro de Simón Bolívar, que le llamaba el Sócrates de Caracas, reflexionaba sobre eso, inventó unas escuelas, Simón Rodríguez, literalmente, con esa idea de tiempo libre y que eran unas escuelas para todos.

Simón Rodríguez decía una cosa muy bonita, sé que me estoy escapando un poquito de la pregunta, pero a lo mejor volvemos, Simón Rodríguez decía, la

escuela es para todos porque todos son ciudadanos²; ayer hablamos de la ciudadanía también; vean qué interesante, es como dar vuelta, hoy hablamos de la escuela para la ciudadanía o educación ciudadana, escuelas para formar ciudadanos, pero Simón Rodríguez dice que era al contrario, no son las escuelas que hacen los ciudadanos, son los ciudadanos que hacen la escuela, solo entre ciudadanos hay escuelas, porque si nosotros creemos que vamos hacer ciudadanos en las escuelas, en realidad estamos poniendo a los ciudadanos fuera de su propia ciudadanía; la ciudadanía es como la emancipación o la autonomía, es como una contradicción pensar que alguien va emancipar a otro, o sea si alguien está emancipado es justamente porque no precisa de nadie que lo emancipe; la emancipación no se otorga, se toma, es como la libertad, como la autonomía, cómo alguien va ser autónomo a otro, si se es autónomo uno no necesita de nadie que le dé la autonomía; bueno, la ciudadanía a mí me gusta pensarla también de esa manera, como un principio y no como un fin; son los ciudadanos que piensan en la sociedad que quieren vivir, no es la escuela o nosotros que vamos a otorgar la ciudadanía a otra persona, porque en el propio gesto de otorgársela la estaríamos colocando fuera, nos

² Estas ideas el autor las desarrolló mejor en un libro en coautoría con Maximiliano Durán: *Manifiesto por una escuela filosófica popular*. Los Polvorines: Ediciones UNGS, 2020. Disponible en <https://ediciones.ungs.edu.ar/libro/manifiesto-por-una-escuela-filosofica-popular/>

estamos colocando por encima; solo hay ciudadanía y escuela entre iguales y eso también lo aprendemos de la escuela filosófica popular latinoamericana.

V.H.: Retomando de nuevo el libro *Paulo Freire: más que nunca*, ¿cómo los maestros podemos articular o implementar lo que usted expone en su libro, en las aulas de clase?

W.K.: Pues, en un sentido sería como lo contrario de la pregunta, o sea, yo no quiero que nadie implemente nada de lo que yo digo, ¿por qué?, porque si estuviera implementando se estaría poniendo en una posición, estaría como invalidando lo que a mí me gusta que el maestro haga, que es buscar por sí mismo qué hacer y cómo hacerlo; entonces, creo que el trabajo del maestro, y Paulo Freire estaría de acuerdo con esto, no es un trabajo técnico, no es un trabajo de poner en práctica ideas de otra persona, por más que sean las ideas más interesantes, o sea cuando pensamos en este sentido de que el maestro va a practicar o implantar algo, lo ponemos como en un lugar instrumental o técnico, y pienso que Paulo Freire, Simón Rodríguez pensaban que el maestro se parece más con un artista que con un técnico, que educar es un arte y es un arte que comienza por uno mismo, o sea, uno mismo tiene que encontrar la manera, el estilo y la forma de hacer lo que uno cree que se trata de hacer.

Lo que yo quisiera más bien es no tanto que los maestros apliquen ideas mías o de cualquier otro, sino que encuentren su posición para poder pensar sus propias ideas y para poder encontrar su propia

manera de hacer lo que quieren hacer y de afirmar la educación que quieren afirmar y esto es algo que nadie puede hacer por nadie, o sea, es un trabajo que o cada uno lo hace o reproduce el trabajo de otro; es como las preguntas, las preguntas es cómo las cosas más lindas del ser humano, por ejemplo, poder comer, una buena comida, no hay quien la coma por otro, o sea, te pueden decir, mira esto sabe a tanto y tiene un sabor, pero si tú no la pruebas jamás vas a encontrar el sabor; con las preguntas es lo mismo, te pueden decir, mira esta pregunta es maravillosa, pero si tú la repites y la reproduces nunca va ser tu pregunta, nunca le vas a encontrar el sabor, porque el sabor se encuentra probando, se encuentra en la propia práctica de hacerse uno la pregunta; aunque a veces duele, y aunque a veces cueste trabajo, y aunque me parezca que mis preguntas no son tan interesantes como las de otros, bueno, pero es que se aprende a preguntar, preguntando; así como se aprende a saborear, saboreando; se aprende a amar, amando; se aprende a nadar, nadando; se aprende a partir de la propia experiencia y en la educación no hay otra manera que echándose al agua.

Dicho todo esto, en el epílogo del libro *Paulo Freire* *más que nunca* propongo un ejercicio, como un juego:

Ofrecemos un ejercicio porque, tal vez, por medio de él, sea aún más claro percibir el sentido principal de este libro: propiciar una vida educadora más inquieta y auto-cuestionadora de los sentidos de educar. Vamos a hacer, entonces, un ejercicio de practicidad, una especie de juego

o travesura. La semana lectiva tiene cinco días, nuestros principios son cinco. Vamos a pensar un día cada vez. El lunes, inicio de la semana, entramos en la escuela sin dejar nuestra vida afuera. Estaremos atentos a percibir si lo que hacemos dentro de la escuela tiene que ver o no con nuestras vidas, y cómo nuestras vidas pueden hacerse, deshacerse y rehacerse en un aula. El martes, entramos confiando en que todos nuestros estudiantes son igualmente capaces de aprender y de vivir una vida digna de ser vivida. No importa los efectos de aprendizaje que percibimos. Ellos se pueden deber a muchas razones. Sintamos lo que acontece cuando no subestimamos ni sobreestimamos la capacidad de nadie. El miércoles, dedicamos más atención a la amorosidad con que, en el aula, hacemos lo que hacemos, en la trama de afectos y desafectos que generamos entre nosotros, entre otros y otras, con los saberes, las instituciones, las ventanas, los libros, las mesas. El jueves nos preparamos arduamente para estar atentos, para seguir el hilo de los pensamientos y saberes adonde quiera que nos lleven en el tejido colectivo que los mueve en el aula. Ese día, no buscaremos llevar a los alumnos a ningún lugar, nos propondremos emprender un viaje conjunto. Por último, el viernes será infancia: curiosa, inquieta... Ese día, solo haremos preguntas. (Kohan, 2020, p. 206)

V. H.: En la introducción del libro, nos comentaba que en las políticas actuales y educativas en Brasil se está procurando erradicar las ideas de Paulo Freire. ¿Cuál debería ser la posición que tomen los maestros en Brasil frente a esta situación que está ocurriendo?

W. K.: Pues yo creo que esa pretensión en un sentido, digamos, es inútil, es una pretensión absurda, que no tiene ninguna posibilidad de ser exitosa, ¿por qué?, porque, digamos, a Paulo Freire en el 2012 lo declararon el patrono de la educación brasileña por una ley; Paulo Freire es patrono de la educación brasileña, y ahora hay un intento del gobierno, que sería como cancelar esa ley o anularla; entonces, creo que hasta ahora no han tenido éxito y no creo que lo tengan; pero vamos a suponer que lo tuvieran de retirar esa ley, yo creo que en verdad la presencia de Paulo Freire en la educación brasileña no tiene que ver con ese nivel de las leyes o de ser o no ser patrono; es como la diferencia que decíamos entre *aion* y *chronos*, ayer, o sea el tiempo de las leyes es *chronos*, el tiempo de las instituciones es *chronos*, o sea Paulo Freire es el patrono de la educación según un tiempo cronológico, pero la presencia de Paulo Freire no está en *chronos*, está en otro tiempo, más profundo, justamente porque en *chronos* no hay presente y Paulo Freire está presente como si fuera en el espíritu, en el alma, en el cuerpo de los educadores, porque Paulo Freire forma parte de una cultura dialógica que se respira en la educación popular en todos los que han estudiado, se han formado y se han inspirado en Paulo Freire.

Por eso el título del libro que se llama *Paulo Freire más que nunca* se puede leer en dos sentidos ese “más que nunca”: uno es en un tiempo cronológico, en el sentido de que hoy, en este momento, más que nunca es importante inspirarse en Paulo Freire, por el contexto político en el que se encuentra que has mencionado;

pero otro es que en realidad el tiempo de la educación es otro tiempo, que no es el tiempo cronológico, entonces es ese tiempo de presente que habita Paulo Freire y en ese tiempo es imposible expurgar a Paulo Freire porque nadie entra por la fuerza en ese tiempo, en ese tiempo no hay ley, no hay institución, es un tiempo que cada docente vive consigo mismo, con sus colegas, con su formación y con lo que le han permitido ser lo que es, que Paulo Freire es algo que está presente en lo que los educadores brasileños son y no van a dejar de ser.

V.H.: Ayer, gracias a los ponentes que estuvieron presentes, pudimos darnos una idea de lo que es el posconflicto y de la actualidad que estamos viviendo en Colombia, ¿cómo podríamos reencarnar o vincular en la escuela, las ideas de Paulo Freire, en este ámbito de posconflicto?

W.K.: Pues, es siempre difícil así, hablar desde afuera, pero mi percepción por ejemplo cuando ganó el no en el plebiscito, para mí era como... era absurdo, una cosa que yo no conseguía entender, ¿cómo así?, ¿cómo puede ser que una sociedad, como la sociedad colombiana, después de la tragedia de la guerra, no elija la paz o no la prefiera a seguir en guerra? Era desde mi comprensión un poco ingenua y lejana, era decir, bueno, ¿cómo puede una sociedad de una cultura y gentes tan extraordinaria como Colombia elegir la guerra?, ¿cómo puede ser que se imponga todo lo que la guerra supone de negativo? Sobre todo en una sociedad que ha vivido la guerra, porque si vos dijeras, bueno, te la han contado, bueno, está bien, quieres ver cómo es; pero una sociedad que

ha sufrido el drama de la guerra y tiene la oportunidad de afirmar una paz, que claro no es una paz ideal, pero nunca es la paz ideal, porque las cosas reales nunca son como a uno le gustaría que fueran, pero entonces, eso para mí fue una cosa difícil de comprender y todavía me cuesta trabajo comprenderlo.

Pero en todo caso, yo creo que Paulo Freire es una persona que siempre ha afirmado la paz, el diálogo; claro que también hay una cosa interesante y es que la paz y la guerra también son conceptos que podemos problematizar, o sea, ¿qué es la paz?, y ¿qué es la guerra?, porque hay muchas formas de paz que no son paz, hay muchas formas de guerra que no son guerra; en Brasil, por ejemplo, en principio no hay guerra, pero es una sociedad en completa guerra, o sea, no hay una guerra declarada, pero hay gente que muere todos los días de hambre, hay gente que muere todos los días de lo que se llaman “balas perdidas”, o sea, Brasil no tiene una guerra declarada, pero es una sociedad que la paz está muy lejos, o es una paz que sirve muy poco, es una paz de privilegiados.

Entonces, yo creo que Paulo Freire podría servirnos en esos dos sentidos, digamos, ayudarnos a pensar las cosas; por un lado, la importancia de la paz, la importancia del diálogo, de que la guerra, digamos, en el fondo nunca alcanza sus propios sentidos, y, por otro lado, en ayudarnos a pensar qué paz y qué guerra vivimos y cómo nos relacionamos con ellas, ¿por qué?, ¿a quién sirve?, ¿por qué algunas personas se interesan en mantener la guerra?, ¿por qué algunas personas

tienen dificultades para entender que es más interesante vivir en paz?, y ¿en qué formas de paz y en qué formas de guerra podemos estar?

V.H.: La situación actual de Colombia, en cuanto política, se encuentra bastante polarizada, estamos en un momento en que se mueven por pasiones, entonces, esto lleva a los ciudadanos a tomar decisiones de forma sesgada o poco argumentadas, y teniendo en cuenta que la labor docente es una labor política, queremos saber ¿cómo los maestros podemos luchar contra la polarización, que ha sido guiada por el miedo y por las pasiones políticas?

W.K.: Sí, eso es una realidad no solo en Colombia, sino en muchos otros países de América Latina, también de Brasil, también de Argentina, o sea, las sociedades han elegido gobiernos conservadores y se han polarizado, se han dicotomizado, como el bien y el mal, la paz y la guerra; y el rol del docente es importante y muy complejo, porque tú hablabas ahora de la argumentación; yo no estoy muy seguro, por ejemplo, que la argumentación ayude, así, mucho, en un sentido político y filosófico, ¿por qué?, porque la argumentación es una técnica y la argumentación se puede usar muy bien en muchos sentidos, o sea, nosotros podemos enseñar a los niños a ser muy buenos argumentadores, y luego, ellos usar esos argumentos para justificar las cuestiones más perversas; entonces, a mi modo de ver, el problema no es tanto la ausencia de argumentos o de buenos argumentos; en realidad, lo que me parece que falta, y que la educación podría ser un buen lugar para propiciar eso,

son espacios para que juntos pensemos y problematizemos el mundo que estamos viviendo y qué es lo que este mundo significa, no solo para algunas personas que están privilegiadas, sino para muchas personas que en ese contexto viven una vida no humana, una vida injusta.

En Latinoamérica, no sé en Colombia, en Brasil, en Argentina, los índices de pobreza, de exclusión, alarmantemente se están ampliando, o sea, con los últimos gobiernos conservadores y nuestras sociedades son cada vez más injustas, son cada vez más violentas, son cada vez más excluyentes y cada vez más condenan a una gran parte de la población a vivir una vida no humana y en cambio una pequeña parte de la población concentra cada vez más la riqueza y los privilegios; entonces, yo creo que nuestro trabajo sería no tanto ofrecer habilidades de argumentación, sino espacios para problematizar ese tipo de vida que estamos viviendo.

V.H.: Como en el contexto político y educativo latinoamericano se puede marcar un retorno al ideal griego de educación basado en el ocio; ahora comentamos lo del ocio, de cómo se creó la escuela en la antigua Grecia, y usted nos decía que la idea no es volver, pero ¿cómo podríamos dejar que la educación siga siendo tan cronológica, sino que sea un espacio para aprender y para aprender cómo se hacía en la antigüedad?

W.K: Bueno, pues hay una cosa bonita sobre el ocio que dice Simón Rodríguez, que yo creo que es sumamente pertinente hoy, que en nuestros países también

hay como una mercantilización de la educación; Simón Rodríguez dice así, vieron que nosotros decíamos que la escuela en griego significa σχολή (*scholé*), que es tiempo libre, dice Simón Rodríguez. Los latinos tradujeron *scholé* por *otium*, que sería nuestro ocio, ¿verdad? O sea, la palabra que significa escuela, en griego se decía *scholé*, en latín se decía *otium*, o sea que hoy literalmente escuela se diría ocio, en el sentido de tiempo libre. Entonces, Simón Rodríguez dice: “Critiquen a todos los que hacen negocio con la educación, *negotium*, porque nunca se dirá lo suficiente, porque lo que hacen es una antiescuela”.

El que hace negocio con la escuela, *nego-tium*, niega lo que la escuela es; si la escuela es *otium*, ocio, y alguien hace neg-ocio, está haciendo una antiescuela, está negando la escuela; eso es lo que yo creo que las políticas hoy están haciendo de la escuela de nuestros países; la educación es cada vez más un negocio y cada vez más, negando lo que la escuela es; entonces creo que esa también es un poco la inspiración que Simón Rodríguez nos hace pensar; la escuela no puede ser un negocio, la escuela es una responsabilidad pública del Estado, es un derecho que todos los seres humanos tenemos de encontrarnos juntos, que eso es la escuela, en un espacio en el que podamos tener tiempo para que se suspendan nuestras obligaciones cotidianas y podamos poner en cuestión y pensar en qué tipo de mundo queremos vivir; entonces, creo que eso es como, ojalá, los docentes pudiéramos hacer eso, cada uno a nuestra propia manera, o sea, hacer de la escuela un

espacio en el que el tiempo lo disfrutemos poniendo en cuestión el mundo que nos rodea y pensando cómo queremos que sea ese mundo.

V. H.: En el libro de Paulo Freire, nos comenta que está dividido en cinco principios, ¿cómo podemos los maestros vincular en nuestro quehacer docente estos cinco principios inspirados en la vida de Paulo Freire?

W. K.: Gracias, Valentina; esos principios son principios en el sentido de inicio, o sea son como invitaciones, como puntos para empezar, no principios en el sentido de cosas que no se pueden cuestionar o que están abajo, fundando o basando, sino más bien cosas que inician. Y el primero tiene que ver con la vida y es como una preocupación, lo voy a decir rápido, es como una preocupación para que la vida no quede fuera de las escuelas. Muchas veces en las escuelas pasamos a hablar un lenguaje y aprender cosas que se distancian de la vida; entonces es como una invitación a hacer de la vida parte de la escuela, y de la escuela parte de la vida; o sea, no dejar la vida fuera de la escuela.

El segundo, la igualdad, y tiene que ver con lo que decíamos que la ciudadanía, que la igualdad muchas veces es colocada como un fin de la educación; yo creo que es un principio porque si colocamos la igualdad como un fin vamos a reproducir la desigualdad de la que partimos; entonces, así como decía antes, que decía Simón Rodríguez, “escuela para todos porque todos somos ciudadanos”, solo hay escuela entre iguales, o sea, si el maestro se coloca por encima de sus estudiantes no hay escuela, solo se piensa entre iguales; a

los inferiores se les da órdenes o se les explica, pero solo entre iguales se piensa y se dialoga, y se cuestiona el mundo que se quiere vivir; entonces si la igualdad es un principio, no es un fin, es porque somos iguales que pensamos y que vale la pena que pensemos juntos, aunque unos sean de más tamaño y más grandes y sepan más cosas que otros.

El tercero es el amor, y el amor es como, no tanto o no solo el amor así por una persona, sino el amor como, el amor es una cosa que dice Badiou, un francés, el amor es, en un libro que se llama *El elogio del amor*, el amor es la convicción de que se puede construir un mundo a partir de dos y a partir de la diferencia, y no de uno y de la identidad, el amor es como creer que el mundo siempre puede nacer y que hay siempre mundos por nacer y que la diferencia es una fuerza creadora de mundo, que la diferencia ayuda, que cuando hay diferentes, el mundo se torna más interesante.

Paulo Freire decía una cosa muy bonita: “Cuanto más se ama, más se ama”, que parece como una repetición reflexiva, que parece como un trabalenguas; pero en realidad lo que dice es que el amor es como una fuerza generadora de sí misma, o sea que es amando que se ama y que es el amor que genera otro mundo; entonces, imagínate cómo eso puede ser interesante para la educación, y no cosas como la disciplina, el control, la represión.

El cuarto es la errancia, que tiene dos sentidos, el sentido del error, que no es un problema sino algo importante, o sea, no vemos el errar en el sentido de

hacer errores como un problema, sino algo que permite aprender, porque solo se aprende errando; y solo se aprende errando también en el otro sentido del errar como andar sin un camino fijo, no porque no sepamos a dónde vamos, sino porque sabemos que para caminar de verdad precisamos estar atentos a los sentidos del camino, y Simón Rodríguez era un errante, en el sentido de que muchas veces los maestros, los docentes, queremos traer a todos a nuestro saber y en nuestras escuela hay muchos saberes incluidos, entonces Simón Rodríguez confiaba en el docente como alguien que erraba en el sentido no de traer a los otros a su saber, sino él, desplazarse a los otros saberes y a los saberes de los otros, aquellos que están excluidos, no pensar que los otros tienen que venir a mí, sino salir a buscar a los otros del saber y a los saberes otros.

Por último, el quinto principio es la infancia, porque nosotros muchas veces o casi siempre hablamos de la educación de la infancia y creo que podemos hablar de la infancia de la educación. Paulo Freire dice hacia el final de su vida, más que los libros que escribió, más que las campañas de alfabetización que hizo, lo mejor que pudo haber hecho en su vida, presten atención, porque es muy interesante, lo que dice Paulo Freire, lo mejor que hizo en la vida no fueron las obras que escribió, no fueron las campañas de alfabetización, lo mejor que hizo fue nunca dejar morir al niño que fue y el que no pudo ser; es algo precioso; o sea, lo mejor que hizo fue mantener viva la infancia dentro de sí, no solo su infancia, sino todas las otras infancias, las infancias

incluso que no tienen lugar en los niños que precisan vivir una vida adulta desde temprano y las infancias que tampoco entran en la escuela. Entonces la infancia es una fuerza extraordinaria para la educación, nunca olvidar, no solo que fuimos niños, sino que tenemos un montón de otras infancias que todavía podemos habitar y que nos pueden ayudar a ser educadores como no somos.

V. H.: ¿Qué desafíos podemos afrontar los maestros que reivindicamos la infancia en nuestra práctica pedagógica, frente a las políticas neoliberales latinoamericanas?

W. K.: Son muchos desafíos porque la infancia incomoda, porque las preguntas incomodan, porque pensar de otra manera incómoda, y entonces no es fácil, es más fácil acomodarse, es más fácil reproducir lo que se dice que hay que hacer, porque además nos seducen, nos ofrecen premios, nos dan castigos si no hacemos lo que proponen para hacer, entonces no es una cosa, digamos, cómoda, la infancia y la filosofía son incómodas; los niños no se portan como queremos, gritan cuando queremos que estén callados, interrumpen y no hacen lo que esperamos o queremos que hagan, entonces, no es cómodo, no es fácil; pero yo creo que el desafío principal es atreverse y aceptar una forma de incomodidad, una forma de molestia, de perturbación; de incomodidad porque el precio de acomodarse es, son sociedades cada vez más injustas, cada vez más desiguales, eso es lo que quiere la política neoliberal; entonces, yo creo que la opción es, o la comodidad y tratar de sálvese quien pueda y encontrar algunas “ventajitas” para nosotros

que hemos tenido la suerte de educarnos y formarnos y ser parte de los privilegiados, o vivir una vida más incómoda, pero que al mismo tiempo esté más atenta a los que hoy están sufriendo más.

Referencias

- Lacerda, N. (2016). *A casa e o mundo lá fora: cartas de Paulo Freire para Nathercinha*. Zit.
- Freire, P. (2008). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Siglo XXI.
- Freire, P., Flecha, R. y Freire, A. M. A. (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure.
- Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina*. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.
- Kohan, W. (2019). *Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica*. Autêntica.
- Kohan, W. O. (2020). Paulo Freire: outras infâncias para a infância. *Praxis & Saber*, 11(25), 279-316.

Epílogo

LISSETH DAYAN RODRÍGUEZ HOLAYA

El análisis etnográfico sobre la vivencia de los menores de edad integrantes de las familias víctimas del conflicto armado que habitan en la comuna 8 de Villavicencio permite descubrir particularidades inherentes al conflicto, lo cual impulsa a pensar en fortalecer para ellos el proceso de paz, a través de estrategias que fomenten la resiliencia. De acuerdo con la Ley 1448 de 2011, se hizo una caracterización que identifica a la comunidad como víctima de abandono forzado de tierras por desplazamiento, amenazas, actos terroristas, atentados, combates, enfrentamientos y hostigamientos, desaparición forzada, homicidio, masacre, tortura y vinculación de menores en actividades relacionadas con grupos armados.

Frente al panorama que se descubre, se inicia el trabajo con los menores de la comuna 8 de Villavicencio. El compromiso se inspira en la justicia protectora lascasiana, dado que no se excluye del servicio a otras personas, pero se da una atención preferencial a esta población, pues se ve la oportunidad de asumir una opción política y moral (González, 1994) frente a los

derechos humanos que han sido vulnerados por situaciones internas de orden político, social e ideológico y cuya historia data de hace más de cincuenta años.

El refuerzo escolar que desarrolló el grupo de investigación se inscribe dentro del concepto de la *pedagogía social*, que busca atender situaciones especiales, en este caso, tendientes a favorecer la resiliencia en el ámbito de los derechos humanos para víctimas del conflicto. A propósito de estas acciones, Del Pozo *et al.* (2018), compiladores del II Simposio de Pedagogía Social en Colombia, expresan que la pedagogía social permite estudiar y orientar procesos enfocados en la acción socioeducativa desde la base de los derechos humanos y ambientales, lo que contribuye a generar experiencias transformadoras en el contexto.

Con estas acciones pedagógicas salimos al paso a la crítica que formula Lipman cuando tilda, con toda razón, de irresponsable la educación que no se preocupa por desarrollar las habilidades propias de los seres humanos, pero sí los inmiscuye en la mezquindad de un pensamiento mecanicista y reduccionista, que tiene como resultado la automatización del ejercicio educativo. Por su parte, Freire considera que cuando el sistema educativo se afana por presentar un modelo ideal de “buen hombre” se olvida de la situación concreta, existencial, la que se halla presente en los hombres mismos (Freire, 1991).

Ahora bien, como la investigación se sustenta decididamente en los aportes de Matthew Lipman y en la estrategia de comunidades de diálogo de FpN, es

necesario indicar cómo se supera el escollo frente a la consideración de reducir los métodos filosóficos a un manual que concentra contenidos curriculares y señalar que la metodología de comunidades de diálogo fue adecuada porque permitió abordar experiencias, posturas y prejuicios de una manera dialógica sin tener que acudir a manuales. A este respecto, argumenta que el contenido es secundario, dado que la relación entre infancia, filosofía y educación ha de ponerse al servicio de una transformación política concebida de antemano.

En este sentido, hubiese sido contraproducente aplicar el programa con apego al formato de las novelas a todos los participantes del proyecto *Infancia constructora de paz*, pues se adaptó la metodología para atender a las necesidades propias del grupo de menores de edad víctimas del conflicto armado. De esta manera, la aplicación de las comunidades de diálogo evidenció habilidades como autorregulación, búsqueda y discusión, dada la provisionalidad del conocimiento (Pérez, 2016), búsqueda de causas y consecuencias, posturas autorreflexivas y exploración de habilidades y aptitudes para un proyecto de vida con sentido.

Con FpN se asume que cada una de las situaciones humanas es particular y que siempre se debe mantener viva la llamada del pensamiento, la creatividad y el cuidado. Así, una concepción humanista de la educación ofrece a cada sujeto la oportunidad de un aprendizaje único, particular y fundamentado en la complejidad del pensamiento. Por ello en el proyecto de investigación *Infancia constructora de paz* se dio un despliegue

teóricamente diverso para encontrar los contenidos necesarios que permitieran conocer la realidad e impulsar a la transformación personal, al empoderamiento y a la resiliencia.

Ahora bien, la acción reparadora no solo se da en el campo educativo del refuerzo escolar; además se da desde el ámbito jurídico y desde la asesoría psicológica a menores de edad y a familiares o cuidadores. Las asesorías se centraron en temas de inseguridades, duelos no cerrados y secuelas del conflicto vivenciadas en las víctimas, con la intención de analizar la relación entre asesoría jurídica y resiliencia.

Hay lecciones importantes en la vida de personas ejemplares como John F. Kennedy, Martin Luther King y Salvador Allende, quienes con firmeza se rehusaron a ceder ante la tentación de la violencia desatada. Pero también debemos aprender de quienes, como el caribeño Frantz Fanon antes, o Gabriel García Márquez y Julio Cortázar durante las deliberaciones del II Tribunal Russell, nos enseñan que allí donde persiste la injusticia la lucha continúa. Por ello, debemos aprender de quienes distinguen entre una *paz negativa*, orientada solamente a una versión reducida de los derechos y las libertades, que se niega a discutir las dimensiones sociales y económicas más profundas del conflicto, como el despojo y el desplazamiento, de otra que llama *positiva* (Guardiola, 2014, p. 11).

El análisis etnográfico permite establecer que los menores tienen mayor disposición a la resiliencia y valoran en personajes como Gandhi, Mandela, Luther

King o Allende sus acciones resilientes. De igual manera, manifiestan estar alejados del revanchismo y la venganza. Por su parte, los adultos que tienen esa conciencia desarrollan roles de liderazgo social como presidentes de las juntas de acción comunal o de comités comunitarios, entre otros. En este sentido se destaca el relato que se presentó en el primer capítulo en el que un líder de la comunidad fue amenazado y desplazado del departamento de Guaviare, por reclamar a la fuerza pública que no usurparan sus bienes; hoy con una notable resiliencia, lidera procesos en favor de la comunidad en su barrio, en Villavicencio, a la vez que adelanta una demanda para la restitución de sus tierras (APR6011).

El impacto de la asesoría jurídica en el ámbito de la Ley 1448 de 2011, a las familias de los menores que fueron víctimas del conflicto armado como factor que aporta a la resiliencia, se basa en los presupuestos de Guardiola (2014), para quien la paz positiva y duradera permite trascender aquellas discusiones enfocadas en la responsabilidad criminal y la impunidad y supera el lenguaje abstracto del perdón, el olvido y la reconciliación. Para ello se enfoca en el tema del respeto a la dignidad humana y descubre que hay unos agentes ocultos que usufructuaban económica y políticamente la guerra.

Ese tratamiento que tiene como premisa el respeto a la dignidad y pretende llegar a las fuentes con la vulneración de los derechos humanos vinculados a la justicia transicional, para brindar verdad y restitución

(Guardiola, 2014). Esta dinámica de interpretación genera una interacción diferente entre tierra, ciudades y campo, y se pone a tono con la búsqueda de los ODS en el sentido de construir comunidades inclusivas e integradoras.

Con la asesoría jurídica se aporta al proceso de paz. Estas acciones se inscriben en los principios de justicia, verdad, reparación y no repetición en favor de las víctimas, entendiendo como víctima a las personas que individual o colectivamente padecieron daños a partir del 1 de enero de 1985, a raíz de una violación del derecho internacional humanitario o una violación grave y manifiesta de los estándares internacionales de derechos humanos, que fueron consecuencia durante un conflicto armado interno (art. 3.º, Ley 1448 de 2011).

En el estudio que presenta Tafur (2016), se considera la justicia como una obligación del Estado en aras de prevenir acciones en contra de derecho internacional y constitucional de las víctimas y declara que el derecho a la reparación integral de las víctimas no se reduce a la indemnización de carácter económico, sino que abarca la materialización de las áreas de acción estatal. Sobre estos temas genera conciencia la asesoría jurídica para víctimas del conflicto armado interno colombiano en la comuna 8 de la ciudad de Villavicencio.

Como norma ética y atendiendo al principio del cuidado sustentado en Lipman y Boff, las acciones investigativas en torno al delicado tema de las víctimas del conflicto armado se desarrollaron acatando los

principios de respeto, prudencia, apoyo y no revictimización, lo cual es importante porque los menores de edad y sus padres se encontraban cara a cara con su pasado para afrontarlo y aunque sus narrativas estaban cargadas de pesadumbre, la naturaleza del trabajo con comunidades de diálogo hacia la resiliencia, así como la confidencialidad en el proceso garantizó el cumplimiento del compromiso con la integridad ética en la investigación, el cual se sigue manteniendo en las publicaciones.

Este proceso ha representado una oportunidad de mostrar cómo se hace realidad la filosofía humanista, el apoyo al proceso de paz y la articulación de las funciones sustantivas de la USTA, en orden a responder a un desafío social concreto y en concordancia con la misión institucional, con la línea tres del PIM, de ahí que los objetivos y la metodología del proyecto *Infancia constructora de paz* se enfocaron en la atención integral a los menores víctimas del conflicto armado interno colombiano, los cuales habitan en la comuna 8 de Villavicencio, como consecuencia principalmente del desplazamiento que produjo tal conflicto, o bien en los ETCR como un paso necesario dentro del proceso de paz, cuyas particularidades se podrán analizar en otra investigación.

Es importante reconocer cómo la articulación entre docencia, investigación y responsabilidad social pueden aportar a la reconfiguración del tejido social, dado que, como en este caso, se procuran acciones concretas en

favor de los niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado desde la facultad de educación, las intenciones del grupo de investigación Nakota y el programa de refuerzo escolar.

Como memoria altamente significativa en la primera fase de la investigación, se registra la participación activa de cien niños, niñas y jóvenes víctimas del conflicto armado de los colegios Catumare, Colegio Shalom y La Esperanza en el seminario-taller *Hilando mundos creativos para la paz*, que contó con la participación de la Dra. Angélica Sátiro y el Mg. Víctor Andrés Rojas, en el cual se aplicó la metodología *teatro del oprimido*, realizado el 29 de julio de 2017. Este taller permitió suscitar una catarsis de las experiencias vividas a partir de la recreación simbólica de sus vivencias como víctimas del conflicto.

Este escenario permitió a los menores de edad, víctimas del conflicto, estar dispuestos a compartir sus vivencias, sentimientos y emociones acerca de sus concepciones e imaginarios en torno al conflicto, conflicto armado, paz, el proceso de paz en Colombia y la construcción de paz. Fundamentalmente, se concibieron como agentes constructores de paz, aunque tuviesen una visión diversa frente a las acciones gubernamentales. Tras la realización de la experiencia del teatro del oprimido, es importante resaltar las apreciaciones de los estudiantes en cuanto a las vivencias del encuentro, en el cual, según sus palabras, lograron sacar sentimientos, ira reprimida, desahogo, tristeza, miedo, sentimientos negativos.

Durante el desarrollo de la investigación se ha podido valorar cómo la filosofía tomista se enfoca en la comprensión de la realidad humana y en la defensa de la dignidad de la persona, de manera que es compatible con el cuidado como un bien esencial que enfatiza en el sentido de la vida, en la alteridad y la búsqueda de la verdad dentro del marco del humanismo.

Es importante resaltar que en el trabajo con menores de edad víctimas del conflicto armado la propia experiencia es objeto de investigación y a ella se aplica el trinomio del pensamiento cuidadoso, crítico y creativo, como dimensiones que van en un mismo barco. La terapia completa de las comunidades de diálogo sumerge al sujeto en estas tres dimensiones. Las comunidades de diálogo representaron una estrategia pertinente que generó en los niños un bien intelectual, emocional, afectivo, social y político. Los avances logrados a través de la ejecución de la investigación proyectan las comunidades de diálogo como una alternativa viable en el campo educativo para afrontar las duras experiencias del conflicto.

Dentro de ese trinomio, ocupa un lugar especial el pensamiento cuidadoso, dado que impacta de manera notable a los menores de edad víctimas del conflicto armado, quienes lo percibieron como enriquecedor para sus vidas. La metodología logra fomentar en ellos la confianza con el otro, el respeto a la diferencia y las manifestaciones del pensamiento superior que se vieron reflejados a medida que avanzaba el proceso. Ello contribuye a formar personas conscientes y críticas

frente a su realidad, pero con la mirada puesta en una superación de las problemáticas que afrontan en su cotidianidad.

En la segunda fase de la investigación se abordaron las categorías de resiliencia, refuerzo escolar, orientación psicológica y asesoría jurídica, para dar respuesta a lo planteado en la primera, centrada en conflicto, vivencias del conflicto armado, perdón y paz. Se considera que aún queda trabajo por desarrollar con la comunidad, pero se puede afirmar con propiedad que las acciones propuestas inciden de manera significativa en los procesos de resiliencia. En realidad, hubo mayor despliegue de las actividades pedagógicas, dado que la asistencia fue mayor por parte de los menores, que asistían con agrado porque encontraban un ambiente lúdico y porque les favorecía en su desempeño académico en los centros educativos. En cambio, hubo menor asistencia frente a orientación psicológica o asesoría jurídica por parte de los padres de familia, incluso cuando se hacían remisiones individuales.

Con el desarrollo del proyecto *Infancia constructora de paz* se logró consolidar un vínculo con el sistema de investigación Marfil de la Universidad Minuto de Dios, Uniminuto, quienes desarrollaron un proyecto análogo en Soacha en alianza con la Universidad de Antioquia. En efecto, se estableció un acuerdo de cooperación que permitió identificar niveles de resiliencia en víctimas del conflicto armado y se registró un resultado externo que confirmaba cómo las comunidades de diálogo

aportaron a los niveles de resiliencia, de acuerdo con las categorías del instrumento JJ63.

La aplicación de este instrumento de manera interna produjo como hallazgo que el 87 % de los niños, niñas y jóvenes víctimas del conflicto armado de los colegios involucrados en esta investigación desarrollaron la resiliencia en los niveles *moderado o total*, situación que demuestra que en estos niños han incidido factores como la familia, la autoestima, el asertividad social, la impulsividad, la afectividad y la adaptabilidad a situaciones nuevas. También se pudo descubrir la relación entre la funcionalidad familiar y el pensamiento crítico con el nivel resiliencia, al igual que el influjo de aspectos como la espiritualidad y el refuerzo escolar que realiza la Universidad Santo Tomás en zonas de influencia de los colegios involucrados. Estos datos se pueden corroborar en el estudio presentado por la universidad Minuto de Dios y de Antioquia, en el cual se valoró el ejercicio investigativo en comparación con la investigación análoga realizada en Soacha.

En el mismo sentido, las acciones que se generan también tienen proyección al alcance de la sociedad civil en general, pudiéndose evidenciar que las comunidades de diálogo son pertinentes también para los adultos en los ambientes sociales habituales, porque ayudan a resolver los conflictos y a implementar acciones que puedan construir una ciudadanía basada en el respeto de la dignidad humana y la construcción de escenarios adecuados para la protección de los derechos humanos.

En las salidas de campo al municipio de Mesetas los investigadores exploraron las concepciones de paz, directamente con personas que formaron parte de los grupos alzados en armas y que hoy habitan los ETCR contemplados en el Acuerdo de Paz, a través de comunidades de diálogo con menores de edad de la vereda Nueva Esperanza, posteriormente con personas excombatientes en proceso de reincorporación a la sociedad civil, en el ETCR Buena Vista, campamentos Simón Trinidad y Mariana Páez.

Estas experiencias permitieron un acercamiento a las vivencias, expectativas y esperanzas de los menores de edad dentro del proceso de paz, un acercamiento a la realidad vivida en zonas de influencia histórica del conflicto y contrastar las visiones de diversos actores del conflicto como de sus posturas frente al proceso de paz. Las personas en proceso de reintegración necesitan urgentemente una ayuda educacional y psico-social que promueva su satisfactoria incorporación a la vida civil, lo cual se puede potenciar con la metodología del proyecto *Infancia constructora de paz*. Los investigadores descubren las dificultades que deben afrontar los menores de edad; pero tanto ellos como sus padres aseguran que asumen el reto y no quieren retornar a la guerra. Con ello se evidencia que la metodología es pertinente en los ambientes sociales relacionados con el conflicto armado, en orden a generar reflexiones y acciones transformadoras.

Como proyección de este proceso investigativo y de su metodología, se vislumbra una ruta para plantear

acciones de corte pedagógico-investigativa y, por ello, ya se está gestando una réplica para trabajar en construcción de paz en el Occidente de Boyacá, con menores hijos de las víctimas del conflicto armado interno de la región en la década del ochenta, que en su mayoría se encuentran en situación de marginación y vulnerabilidad, con oportunidades limitadas para sus proyectos de vida por la minería. Para la realización de este proyecto se pretende integrar diferentes métodos y experiencias investigativas del grupo Nakota, entre ellas las comunidades de diálogo, la cartografía social y el teatro del oprimido en asocio con instituciones de la región.

Finalmente, el grupo Nakota sigue analizando los resultados y socializando en las diferentes comunidades el trayecto que ha tenido el proyecto *Infancia constructora de paz* a través de ponencias en espacios de discusión sobre democracia, paz, posconflicto y educación con el fin de dar a conocer que en nuestra región existen propuestas sensibles a las realidades históricas del departamento del Meta, y con ello brindar un aporte para avanzar en la construcción de ciudadanía para evitar que nuestra historia de conflicto y dolor se vuelva a repetir, entonces la paz perpetua no es una idea vacía, sino una tarea que paulatinamente es más cercana hacia su objetivo (Kant, 2001, p. 89).

Referencias

Congreso de la República de Colombia. (2011). *Ley 1448. Por medio de la cual se dictan medidas de atención, asistencia*

y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno.

- Del Pozo Serrano, F. J., García Vita, M. D. M., Zolá Pacochá, A. I. y Astorga Acevedo, C. M. (2018). *Educación social: retos para la transformación socioeducativa y para la paz*. Universidad del Norte. <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/8231/9789587890280%20eMemorias%20II%20Simposio%20EduSocial.pdf?sequence=1>
- Freire, P. (2008). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Siglo XXI editores.
- Freire, P., Flecha, R. y Freire, A. M. A. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- González, P. y Ruiz, A. (1994). *El pensamiento lascasiano en la conciencia de América y Europa*. México: Centro de Investigaciones Humanísticas de Mesoamérica y del Estado de Chiapas. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guardiola, O. (2014). *Cómo construir sociedades: diez cosas que nunca nos dicen sobre la paz y la guerra*. Editorial Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/41316/9789587168525.pdf?sequence=2>
- Kant, I. (2001). *La paz perpetua*. Ediciones Mestas.
- Kohan, W. (2019). *Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica*. Autêntica.
- Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica*. Clacso.

- Kohan, W. O. (2020). Paulo Freire: outras infâncias para a infância. *Praxis & Saber*, 11(25), 279-316.
- Pérez, M. G. (2016). Pensamiento multidimensional y práctica filosófica según Matthew Lipman. *Propuestas actuales de filosofía para niños*. <http://congreso.dgire.unam.mx/2018/pdfs/1.%20Maria%20del%20Rosario%20del%20Collado%20Azuela%20Pensamiento%20Multidimensional.pdf>
- Tafur, C. M. P. (2016). *Precedente jurisprudencial en materia de justicia transicional*. Universidad católica. https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/14310/4/09_Precedente-jurisprudencial-en-materia-de-justicia-transicional.pdf

Sobre los autores

Héctor Rafael Castellanos-Triviño

Licenciado en Filosofía, especialista, magíster y doctorando en Educación. Profesor del programa de Filosofía en la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás. Sus áreas de interés son antropología, lógica, ética, filosofía de la infancia FpN, historia de la filosofía y filosofía política. Es líder y cofundador del grupo de investigación Nakota y asesor del Semillero Interinstitucional Filosofía e Infancia. Ha sido profesor de Filosofía en educación media en Villavicencio.

ORCID:

orcid.org/0000-0002-8592-2607

CORREO ELECTRÓNICO:

hectorcastellanost@usantotomas.edu.co

Daniel Alejandro Contreras Castro

Normalista Superior de la ENS de Villavicencio, licenciado en Lengua Castellana y Literatura de la Universidad Santo Tomás, maestrante en Pedagogía e Investigación de la Universidad de La Sabana. Profesor IB de Lengua y Literatura y coordinador de la monografía. Docente investigador líder del Departamento de Investigación e Innovación del Gimnasio Campestre La Fontana, integrante y cofundador del grupo de investigación Nakota de la Universidad Santo Tomás. Ha sido profesor de lenguaje y de metodología de la investigación en educación media.

ORCID:

orcid.org/0000-0001-6466-2802

CORREO ELECTRÓNICO:

danielcontreras@ustadistancia.edu.co

Dahana Valentina Neira Henao

Estudiante de Licenciatura en Lengua Extranjera Inglés de la Universidad Santo Tomás y forma parte de los semilleros de investigación Filosofía e Infancia, Emprendimiento y Empresarismo Tomasino. Dedicar su tiempo al aprendizaje de un segundo idioma y a los procesos investigativos, esporádicamente escribe columnas de opinión para los medios informativos de su lugar de procedencia, Granada, Meta.

ORCID:

orcid.org/0000-0002-5184-361X

CORREO ELECTRÓNICO:

dahananeira@ustadistancia.edu.co

Diana Milena Rubio Pardo

Normalista superior con énfasis en Humanidades de la Escuela Normal Superior Santa Teresita de Quetame. Estudiante de último semestre de la Licenciatura en Filosofía con Pensamiento Político y Económico en la Universidad Santo Tomás (Villavicencio). Docente desde hace 14 años en diferentes áreas del conocimiento en bachiller y básica primaria. Actualmente es docente de primaria en el colegio Champagnat Pinares de Oriente e integrante del Semillero Interinstitucional filosofía e infancia. Cofundadora del grupo de investigación Nakota. Sus áreas de interés son sociales, lenguaje, filosofía, ciencias naturales y artes.

ORCID:

orcid.org/0000-0002-8970-0112

CORREO ELECTRÓNICO:

dianarubio@ustadistancia.edu.co

Henry Ferrer Florián Delgadillo

Estudiante de último semestre de Licenciatura en Filosofía, Ética y Valores Humanos en la Universidad Santo Tomás. Ha sido docente de Filosofía y Ciencias

Sociales en distintos colegios de la Orinoquía. Realiza procesos de investigación con comunidades vulnerables en el Occidente de Boyacá. Es coordinador del Semillero de Investigación Filosofía e Infancia y cofundador del Grupo de Investigación Nakota.

ORCID:

orcid.org/0000-0002-0841-9311

CORREO ELECTRÓNICO:

henryflorian@ustadistancia.edu.co

Óscar Felipe Chávez Gutiérrez

Licenciado en Filosofía, Pensamiento Político y Económico de la Universidad Santo Tomás, licenciado en artes plásticas de la Universidad de Antioquia y magíster en Creación de Guiones Audiovisuales de la Universidad Internacional de La Rioja, España. Artista multidisciplinar ganador de más de veinte premios y becas de creación en teatro, comparsa, literatura y cinematografía por parte de entidades como el Ministerio de Cultura, el Instituto distrital de cultura de Bogotá, el Instituto Departamental de Cultura del Meta y la Corporación Cultural de Villavicencio.

ORCID:

orcid.org/0000-0002-2309-4770

CORREO ELECTRÓNICO:

oscarchavez@ustadistancia.edu.co

Juan David Gutiérrez Ramírez

Licenciado en Filosofía, Pensamiento Político y Económico de la Universidad Santo Tomás y estudiante de la Maestría en Educación Inclusiva e Intercultural de la Universidad Internacional de La Rioja. Actualmente Jefe de Área de Ciencias Sociales en el Gimnasio Campestre la Fontana, Miembro. Cofundador de los semilleros de investigación Lego, y Filosofía e Infancias, así como del grupo de investigación Nakota, avalado por la Universidad Santo Tomás. Es miembro del Colectivo de Educación para la Paz. Sus temas de interés son filosofía, educación filosófica, inclusión educativa, construcción de paz, interculturalidad, intervenciones sociales y ciencias sociales. Docente del Bachillerato Internacional en la asignatura de Filosofía en Educación Media.

ORCID:

yesidrodriguez@ustadistancia.edu.co

CORREO ELECTRÓNICO:

juangutierrez@ustadistancia.edu.co

Yesid Obirne Rodríguez Vargas

Licenciado en Filosofía, Pensamiento Político y Económico de la Universidad Santo Tomás. Docente de Filosofía del colegio Stanford, de Villavicencio. Sus áreas de interés son historia de la filosofía, lógica, ética, filosofía de la infancia FpN y didáctica.

ORCID:

orcid.org/0000-0002-9072-6141

CORREO ELECTRÓNICO:

yesidrodriguez@ustadistancia.edu.co

Jhon Fernando Soto Mancera

Normalista Superior de la ENS de Villavicencio, estudiante de licenciatura en Filosofía, Pensamiento Político y Económico de la Universidad Santo Tomás. Integrante del semillero de investigación Filosofía e Infancia. Ha sido docente de Filosofía en educación secundaria y actualmente es líder de la gestión académica del Gimnasio Angloamericano.

ORCID:

orcid.org/0000-0003-4724-6721

CORREO ELECTRÓNICO:

jhon.soto@ustadistancia.edu.co

Íngrid Valentina Hernández Viáfara

Licenciada en Lengua Castellana y Literatura de la Universidad Santo Tomás. Desde el año 2017 ha sido docente de Lenguaje en diferentes colegios de Villavicencio. Integrante del semillero de investigación Filosofía e Infancia y cofundadora del grupo de investigación Nakota. Sus áreas de interés son literatura, lenguaje y educación.

ORCID:

orcid.org/0000-0003-2002-9970

CORREO ELECTRÓNICO:

ingridviafara@ustadistancia.edu.co

Liseth Dayan Rodríguez Holaya

Estudiante de décimo semestre en la Licenciatura de Legua Extranjera Inglés de la Universidad Santo Tomás, con curso de Literatura Inglesa y redacción de textos avanzados en Inglés en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Integrante del grupo de investigación Nakota de la Universidad Santo Tomás.

ORCID:

orcid.org/0000-0003-4036-0986

CORREO ELECTRÓNICO:

lissethrodriguez@ustadistancia.edu.co

Índice temático

C

conflicto

armado 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20,
23, 24, 25, 27, 30, 34, 35, 36, 38,
40, 42, 44, 47, 49, 50, 51, 60, 63,
64, 67, 79, 87, 90, 97, 103, 109,
110, 147, 149, 151, 152, 153, 154,
155, 156, 157, 158, 159
armado interno 13, 16, 17, 24, 34,
103, 152, 153, 159

P

paz

proceso de 20, 35, 37, 38, 53, 147,
152, 153, 154, 158
diálogo 44 48, 51, 57, 59, 64, 75, 82,
109, 110, 111, 112, 113, 138, 148,
149, 153, 155, 156, 157, 158, 159
construcción de 16, 21, 22, 23,
25, 35, 36, 63, 64, 70, 71, 75,
117, 154, 159

Pensamiento

cuidadoso 17, 103, 106, 110, 111, 155
multidimensional 17, 44, 75, 103,
110, 111, 112, 113, 114

crítico 14, 18, 20, 21, 25, 30, 32,
35, 36, 109, 157
acrítico 112
filosófico 20
creativo 112
pedagogía
crítica 32
liberadora 30

D

desplazamiento

forzado 27, 49, 50, 52
masivo 48, 49

dimensión de la persona

individual 34
colectiva 34
material 34
moral 34
simbólica 34

V

víctima

resiliente 44, 109

COLEC-
CIÓN
440

SERIE
EDUCACIÓN

ESTA OBRA SE TERMINÓ DE
EDITAR EN MARZO DE 2022

EDICIONES
USTA



SERIE
EDUCA-
CIÓN

Esta obra es resultado de la investigación adelantada en la comuna 8 de Villavicencio (Colombia), donde se encuentra una preocupante concentración de menores de edad desplazados, junto con sus familias, a causa del conflicto armado interno colombiano. Así mismo, es una invitación para que los docentes construyan una nueva escuela de errancia y ensayo para las comunidades más vulnerables y las víctimas del conflicto armado en el país, una nueva escuela que ofrezca espacios de problematización y que permita preguntarse en qué paz y en qué guerra vivimos y cómo nos relacionamos con ella.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
SEDE PRINCIPAL