

Experiencias urbanas en el contexto de la pedagogía para la paz en Colombia

LEIDY CATALINA DUQUE SALAZAR*

Introducción

La construcción de la paz en Colombia se traza como un camino complejo de transformación de la estructura hegemónica del país, en el cual surgen aspectos importantes relacionadas con las condiciones sociales, políticas y económicas en el marco del posacuerdo, con base en el *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*, producto de los diálogos realizados en La Habana entre el Gobierno colombiano y las Farc-EP.

Teniendo en cuenta la pedagogía para la paz como un criterio central y preponderante en el sistema de justicia transicional, se busca relatar de manera general algunas estrategias pedagógicas que se han

* Investigadora colombiana. Abogada, docente del Colegio Jurídico de la Institución Universitaria Colegios de Colombia (Unicoc). Es miembro del grupo de investigaciones sociojurídicas Unicoc-Gisu, y del Sumerced. Se desempeña como coordinadora del eje de derechos humanos de la Fundación Biblioteca Popular L. E. O. Es candidata a magíster en Defensa de los Derechos Humanos y del Derecho Internacional Humanitario, ante Organismos, Tribunales y Cortes Internacionales. Se especializa en temáticas relacionadas con el derecho constitucional, la justicia transicional, el sistema interamericano de derechos humanos y el marco jurídico para la paz. Correos electrónicos: lcduque@unicoc.edu.co, leidycatalina.duque@gmail.com.

construido en los escenarios urbanos, vistos como territorios que han sufrido el impacto del conflicto. Llama la atención los interesantes avances que han surgido en la implementación del acuerdo y el avance en las investigaciones sobre la relevancia de la ciudad, el escenario urbano y el derecho a la ciudad en el proceso de la construcción de la paz. Desde esta premisa, este capítulo se encuentra estructurado en cuatro apartados, en los cuales se contextualiza la pedagogía para la paz a la luz del acuerdo, y se presenta un análisis sobre el escenario urbano en el contexto del conflicto.

De igual forma, se profundiza sobre el papel de las comunidades en las transformaciones sociales y su relación con el escenario urbano. Por último, se presentan algunas estrategias valiosas en el ámbito de la pedagogía para la paz que se han desarrollado en los territorios urbanos y que podrían servir como modelo para los ejercicios de gobernanza.

Pedagogía para la paz en el acuerdo de paz

La pedagogía tiene un reto importante en el proceso de construcción de la paz en el país, pues dentro de las garantías de no repetición, que es uno de los elementos de la justicia transicional, se fija la necesidad de una adecuación integral del ordenamiento jurídico, la formulación, diseño, ejecución y evaluación de políticas públicas, el posicionamiento de modelos institucionales enmarcados en la democracia, y la participación activa de las comunidades que desde los distintos escenarios alimentan las prospectivas para la transformación de la realidad social. En tal sentido, el acuerdo de paz, resultado de los diálogos realizados en La Habana, Cuba, entre delegados del Gobierno nacional y de las Farc-EP para poner fin al conflicto armado entre estos dos actores, incluye el empleo de la pedagogía para la paz como estrategia importante dentro del sistema de justicia transicional.

No obstante, resulta importante revisar el enfoque de la pedagogía establecida en el acuerdo, con el fin de determinar parámetros para el proceso de implementación e identificar vacíos en el contexto actual de conflicto que vive el país. Así pues, el documento establece, en primer lugar, la importancia de realizar acciones pedagógicas relacionadas directamente con el acuerdo; es decir, se insta a aplicar estrategias

institucionales para que la ciudadanía comprenda los puntos discutidos, los programas generados y la relevancia de su ejecución para la historia del país. El texto en mención lo enuncia de la siguiente manera:

Pedagogía y didáctica del acuerdo final: impulso de programas de formación y comunicación para la apropiación de este acuerdo, en especial sobre los diseños de participación política y social acordados. Se creará un programa especial de difusión que se implementará desde el sistema de educación pública y privada en todos sus niveles. Se garantizará la difusión del acuerdo en todos los niveles del Estado. (Gobierno Nacional de Colombia y Farc-EP, 2016)

Como se puede apreciar, los ejercicios de pedagogía en la primera parte del acuerdo están encaminados a la educación alrededor del mismo, estableciendo con ello los siguientes objetivos:

Implementar una estrategia de difusión, pedagogía y relacionamiento activo con los medios de comunicación para dar cuenta, durante su funcionamiento, de los avances y desarrollos en el cumplimiento de todas las funciones de la Comisión, y asegurar la mayor participación posible. El Gobierno adoptará las medidas necesarias para que la Comisión cuente con amplio acceso a medios de comunicación públicos. El Informe Final, en particular, tendrá la más amplia y accesible difusión, incluyendo el desarrollo de iniciativas culturales y educativas, como por ejemplo la promoción de exposiciones y recomendar su inclusión en el pénsum educativo. En todo caso, las conclusiones de la Comisión deberán ser tenidas en cuenta por el Museo Nacional de la Memoria. (Gobierno Nacional de Colombia y Farc-EP, 2016)

No obstante, el desarrollo posterior del documento establece la importancia del uso de la pedagogía no solo para la difusión del acuerdo, sino para la comprensión de la realidad social respecto a las violaciones de derechos humanos y las consecuencias del conflicto en Colombia. Por lo tanto, el acuerdo determina que se debe propiciar la creación de escenarios de pedagogía para que se fortalezca el rechazo social a las violaciones e infracciones ocurridas en el pasado, alentando la transformación de los imaginarios que las permitieron o justificaron.

Para llevar a cabo estos propósitos, se fijan como herramientas pedagógicas la divulgación en los medios de comunicación, incluyendo radio y televisión, y en las redes sociales.

En esa medida, han surgido iniciativas de comunidades que se han visto afectadas por el conflicto armado de forma directa o indirecta y que han trabajado de manera conjunta en la construcción de la paz, valiéndose de la pedagogía que, si bien no surge plenamente en virtud del acuerdo final, coincide con las estrategias que desde la institucionalidad se han gestado. Así, desde la organización social y comunitaria se presentan como alternativas las comunidades de paz, iniciativas generadas desde la base social, por poblaciones que han sufrido de forma directa el impacto del conflicto, siendo este un factor valioso y determinante, pues su conocimiento claro y profundo de la violencia les ha permitido presentar propuestas revestidas de idoneidad (Hernández, 2006).

Como es de esperarse, las comunidades han establecido lecturas colectivas sobre los impactos de la agudización del conflicto armado y su incidencia en la población civil, determinando la necesidad inminente de generar estrategias de resistencia, protección, resiliencia, acción política y gestión territorial. En palabras de Esperanza Hernández:

sus experiencias tienen un gran valor ético, por surgir la mayoría de ellas en medio del fuego cruzado o bajo el dominio territorial de un actor armado, por hacer ruptura en la lógica de la guerra en zonas de alta violencia y por ser jalonadas muchas veces a costa de la vida de sus líderes. (2006, p. 111)

Si existiera una definición unificada de comunidades de paz sería la siguiente:

Entre múltiples formas de resistencia civil se reconocen las comunidades de paz, como forma de movilización social caracterizándolas: su carácter de proceso, su construcción colectiva, su organización en torno de valores constitutivos de la paz y la democracia, su origen y proyección desde las bases, ser generados y jalonados por comunidades asentadas en un territorio (raíces, tradiciones, identidades...), respuesta organizada, sin recurso a las

armas, al impacto del conflicto armado y/o expresiones de violencia estructural. (Belalcázar, 2011, p. 197)

A partir de lo anterior, se consideran estas iniciativas como experiencias dinamizadoras del proceso de construcción de la paz, encaminadas a la protección de los miembros de la comunidad, la prevención de la lógica del desplazamiento forzado, la utilización de las normas de protección internacionales como los derechos humanos y el derecho internacional humanitario, invocando en su materialización las disposiciones constitucionales a partir de la adecuación normativa de la paz como derecho. Así pues, se ha establecido que las comunidades de paz consisten en grupos que llevan a cabo iniciativas desde la base, que encuentran su origen en regiones de alta violencia y en medio del fuego cruzado, que se organizan como expresión de resistencia civil no violenta al conflicto interno armado, dentro de un territorio delimitado, que se declaran al margen de las hostilidades, para autoprotegerse, reivindicando la autonomía e inmunidad de la población civil frente al conflicto armado, reconstruyendo el tejido social, desarrollando un proyecto de vida soportado en la solidaridad y el bien común, y ejerciendo su derecho a la paz (Hernández, 2006).

Retomando las disposiciones del acuerdo de paz, se establece que las medidas adoptadas para su implementación, dirigidas en su mayoría a la resolución del conflicto existente entre el Gobierno y las Farc-EP, se presentan aparte de lo que las comunidades desde la base social han emprendido desde su lectura y visión propias del conflicto; es decir, la vocación transformadora de las comunidades ha determinado no depender de las respuestas institucionales para involucrarse en los ejercicios de formulación de acciones colectivas en respuesta al fenómeno.

En tal sentido, hay un terreno ganado para la población civil, que previo a los esfuerzos institucionales para construir la paz ha trabajado arduamente en el uso de estrategias que permitan superar el conflicto sin acudir a la violencia. Dentro de estas herramientas, se encuentra la educación y la pedagogía como iniciativas populares que contrastan los conocimientos y saberes de los territorios.

Cabe destacar que lo reseñado hasta el momento indica un trabajo a partir de la necesidad surgida del conflicto armado, pero se traza de manera distinta cuando se habla del conflicto social y político, pues en esencia, la pedagogía para la paz se ha entendido como una alternativa de la cultura de la paz para el cese al fuego. Sin embargo, las estrategias institucionales se han desligado de un concepto de paz que haga frente a la desigualdad social.

En la Campaña Global por una Educación para la Paz, aprobada en La Haya en mayo de 1999, se declaró que

Se logrará una cultura de paz cuando los ciudadanos del mundo entiendan los problemas globales; tengan las habilidades para resolver constructivamente conflictos; conozcan y vivan bajo los estándares internacionales de los derechos humanos y de la equidad racial y de género; aprecien la diversidad cultural; y respeten la integridad de la tierra. Tal aprendizaje no puede lograrse sin un proceso intencional, sostenido y sistemático de educación para la paz. (Zúñiga y Gómez, 2007, p. 2)

Desde esta perspectiva, la presente investigación se desarrolló teniendo en cuenta la necesidad de profundizar en los desafíos de la pedagogía para la paz que se presentan a partir de la implementación del acuerdo de paz, con base en las experiencias que se han dado en los territorios urbanos permeados por el conflicto en Colombia.

Adicional a ello, la coyuntura actual en medio de la implementación del acuerdo final requiere desarrollar estudios que profundicen en las propuestas que de forma alterna se han gestado en los territorios, para documentar dicha realidad, y posibilitar espacios reales de diálogo y construcción de paz, pues son grandes los desafíos que implica el posacuerdo en relación con el conflicto social y político que prevalece en los territorios.

Para superar el conflicto armado deben confluir instrumentos de protección de los derechos humanos de la población civil, y la prevalencia del derecho internacional humanitario en las zonas sanitarias, protegidas, neutralizadas y las zonas desmilitarizadas, así como en las localidades no defendidas, para, por ejemplo, evitar conflictos internacionales. No obstante, al hablar de conflicto social, los

marcos de protección de los derechos humanos se desdibujan al no tener como marco la realidad de la confrontación armada entre grupos, sino factores de violencia institucionalizada.

La concepción de la pedagogía para la paz ha logrado su apertura en Colombia a partir de la educación en derechos humanos y la discusión en torno a la necesidad de formular una política pública que logre consolidarse en la educación formal, y que involucre procesos de formación en los colegios y las universidades en el que se estudie la situación del país. Dentro de la concepción de políticas públicas de educación en derechos humanos en Latinoamérica e Iberoamérica han surgido diferentes planteamientos, entre los cuales cabe resaltar la importancia y el sentido que se les da desde el campo social, cultural y económico, logrando así que la educación en derechos humanos tenga gran impacto.

Vale la pena entonces hacer un recorrido por algunos de los análisis que se han hecho sobre la implementación de dicha educación, como en el caso de Chile, con la Cátedra Unesco de Educación en Derechos Humanos de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano Harald Edelstam, la cual ha llegado a la conclusión de que los contextos son determinantes para el surgimiento y el desarrollo de las ideas-fuerza y el fundamento de la educación en derechos humanos. Los contextos son el resultado de las múltiples interrelaciones con los variados medios y las vicisitudes políticas, sociales, culturales y económicas que viven los países. La educación en derechos humanos no está escindida de su entorno, por el contrario, se vincula con él en una relación recíproca, en la cual la educación lo retroalimenta y sobre todo apunta a su transformación (Magendzo, 2008).

La educación en derechos humanos tiene la tarea de analizar y transformar la realidad con pensamientos y comportamientos heterogéneos que la enriquezcan. En este sentido, es necesario observar las políticas públicas de diferentes países relacionadas con el sistema educativo, con el fin de hacer un análisis crítico del mismo. En este sentido, Ricardo Cetrulo expresa:

Creo que tenemos que comenzar preguntándonos ¿qué hace el sistema educativo formal cuando dice que educa?, ¿qué involucra

ese acto educativo y qué supone como incidencia sobre los individuos y la sociedad, cuando su influencia se prolonga por un largo periodo de la vida? Solo después podremos preguntarnos cómo puede incidir una práctica educativa liberadora (Paulo Freire) en las políticas educativas públicas dentro del sistema formal y, por tanto, cómo puede contribuir la educación a la construcción de un proyecto político alternativo. (2007, p. 22)

En Colombia, las políticas públicas no son ajenas al sistema educativo, Santiago Arroyave menciona que estas se han consolidado como una herramienta esencial en el ejercicio académico y práctico de la gestión pública. En la actualidad, este tipo de políticas son la plataforma de los planes, programas y proyectos dirigidos a resolver parte de los conflictos sociales existentes. Ahora bien, vale la pena preguntarse: ¿han sido las políticas públicas un instrumento efectivo para la resolución de anomalías y problemáticas de las comunidades, gremios y otros grupos de interés? O, por el contrario, ¿han sido un instrumento de legitimación electoral de la administración, con un bajo impacto en el sistema político? (Arroyave, 2011).

De acuerdo con estos planteamientos, se puede entender que las aplicaciones de las políticas públicas educativas son excluyentes y que no hay un verdadero interés de incluir al sujeto como actor fundamental de la transformación de la sociedad. Por ello, las prácticas de una nueva educación liberadora, como lo plantea Paulo Freire, transformarían los paradigmas de la educación y abrirían campo a múltiples saberes. Se asume que la educación de las masas es el problema fundamental de los países en desarrollo, en este sentido, una educación liberada de todos los rasgos alienantes constituirá una fuerza posibilitadora del cambio y será el impulso para libertad. Solo en la educación puede nacer la verdadera sociedad humana, respecto a la cual ningún hombre puede vivir al margen. Por consiguiente, la opción se da entre una educación para la domesticación alienada y una educación para la libertad, “educación para el hombre-objeto o educación para el hombre-sujeto” (Freire, 2014, p. 1).

En suma, se presenta como reto articular el concepto de pedagogía para la paz desde todas las formas de conflicto, para su desarrollo

integral y para poder dar respuesta a las necesidades que se presentan en las sociedades latinoamericanas, y concretamente en la colombiana, teniendo el acuerdo final de paz como parámetro de la visión estructural de la historia del país, enlazado con el conflicto social y político que prevalece, dentro de los procesos de construcción de paz, desde un ejercicio crítico y transformador del papel de la institucionalidad y brindándoles el lugar que les corresponde a las comunidades en sus distintas formas de organización social que hacen resistencia civil y educan desde esta lectura.

El sector urbano en el contexto del conflicto

La paz se ha discutido en la ciudad con aras de ser materializada en el escenario rural, dado que este ha sido históricamente el centro del conflicto armado. De ahí que prevalezcan enfoques marcados que desatienden las necesidades de las ciudades, que si bien no han sido centro del conflicto, han sido receptoras de los impactos del mismo. En este contexto ha surgido el interrogante de si la paz es la finalización del conflicto armado o, en sentido más amplio, la supresión del conflicto violento. La pregunta adquiere pertinencia toda vez que, según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (Dane), entre 1980 y 2010 se cometieron 652 356 asesinatos, de los cuales 364 716 —es decir, el 56 %— tuvieron lugar en las ciudades. Tal cantidad de homicidios deja fuera de duda la importancia del contexto urbano en la búsqueda de la paz. Asimismo, en las últimas tres décadas, las más convulsas de la historia moderna del país, más de la mitad de las muertes se dieron en las calles de las ciudades. Sin embargo, pese a su enorme contribución, como lo menciona el profesor Perea, la ciudad posee un lugar paradójico en la conciencia pública sobre el conflicto y la paz. Por un lado, está invisibilizada en el universo del conflicto armado: en la reflexión académica no llega ni al estatuto de capítulo autónomo digno de mención independiente, en los medios de comunicación aparece solo cuando la guerra la asalta y en las políticas públicas relacionadas con la paz apenas si se menciona.

Por otro lado, la ciudad es objeto de atención en el interior de la misma, así como lo ponen de manifiesto los sentimientos de inseguridad

capturados en los sondeos de opinión realizados cada tanto entre sus pobladores. Tal atención pública, no obstante, no conecta la ciudad sino consigo misma. Cada ciudad construye su propia visión acudiendo a la noción, no de conflicto o guerra, sino de seguridad. En otras palabras, lo que se ha difundido como paz desdibuja las realidades de violencia que se presentan en la cotidianidad de la ciudad, y que en medio de los procesos de paz agudiza las condiciones vulneradoras de los derechos humanos en un sentido estructural e institucionalizado. En Colombia, la ciudad desempeña un papel crucial en el acontecimiento violento, así lo revela el gran número de homicidios y lesiones personales (Perea, 2013).

La comprensión de este fenómeno ha dirigido la convicción dentro de las comunidades de abanderar lo que se denomina el derecho a la ciudad, que consiste en la necesidad de comprender las realidades sociales que se gestan en el ámbito urbano como una respuesta directa a todas las formas de conflicto que se pueden materializar en el país, como el conflicto armado, el político y el social. Cabe resaltar, además, que muchos actores que sufrieron directamente el conflicto armado han llegado a las grandes ciudades buscando salidas a las complicadas situaciones que vivieron en áreas rurales, producto del desplazamiento forzado, la disputa por la tierra, la dificultad para el acceso al trabajo y la educación, entre otros.

Así pues, como resultado de la confluencia de estos conflictos, que se presentan de forma posterior al desplazamiento y a la redistribución de la riqueza, aparecen patrones de pobreza y, por tanto, necesidades básicas insatisfechas de la población. Desde esta perspectiva, la definición de pobreza se centra en la distribución de los recursos y no en los ingresos, poniendo el énfasis en que los individuos necesitan participar con patrones o trayectorias de vida, costumbres y actividades particulares propios de la sociedad en que habitan. Así, se define una línea de pobreza debajo de la cual se sitúan individuos que son incapaces de participar plenamente en la sociedad a la que pertenecen.

A principios de la década de 1980, Amartya Sen criticó las nociones puras de pobreza relativa argumentando que hay un núcleo irreductible en la idea de pobreza y que está dado por el hambre y la inanición. La perspectiva que inauguró este autor es bastante original,

puesto que su reflexión se basa no en la posesión de bienes que tienen las personas sino en la falta de capacidades para satisfacer necesidades básicas, las cuales varían ampliamente según el momento de la vida y las diferentes condiciones sociales y comunitarias que se presentan en una sociedad. Desde esta perspectiva, los activos, el ingreso y los bienes de consumo son medios para alcanzar ciertas capacidades, mientras que las características personales y el contexto social definen la forma de transformar estos insumos en capacidades específicas. Sin embargo, la pobreza urbana está estrechamente vinculada a la desigualdad económica, social y urbana, que es un concepto relacional que obliga a considerar a los individuos y colectivos sociales, los barrios o las zonas de una ciudad en una escala de distribución de bienes, recursos y servicios dentro del territorio (Ziccardi, 2016).

En ese orden de ideas, existen factores diferenciales en el conflicto urbano, desde la comprensión de las condiciones de precariedad laboral y debilitamiento del modelo de estado de bienestar, así como la persistencia e incremento de la pobreza que ha dado origen a procesos de urbanización de la pobreza y a la amplificación de las desigualdades económicas, sociales y territoriales.

En este contexto, la problemática urbana se expresa en las ciudades del siglo XXI en espacios fragmentados, divididos o segmentados, rasgos que si bien han estado presentes en las ciudades de Latinoamérica, con el tiempo se han amplificado. Las investigaciones realizadas en estos espacios han dado cuenta de que la pobreza urbana es consecuencia de la precariedad, la informalidad y, sobre todo, de las bajas remuneraciones que perciben millones de trabajadores en las grandes ciudades latinoamericanas (Ziccardi, 2016). En este contexto, esta condición social y urbana no solo afecta a los ciudadanos que tienen escasas posibilidades de ejercer sus derechos sociales, sino al conjunto de la sociedad, fracturando el tejido social y generando las condiciones propicias para que prolifere la violencia y la inseguridad. Como consecuencia de lo anterior, las realidades urbanas se han vuelto una preocupación y objeto de observación para la academia, específicamente para los estudios de territorio, sobre el desarrollo de la ciudad y su complejidad.

La ciudad latinoamericana es una combinación compleja de múltiples condiciones, estructuras y procesos de producción y reproducción

social, caracterizados por la desigual distribución social, la penuria de sectores muy importantes de la población que se ven excluidos y la segregación socioterritorial en términos de clases y estratos sociales. En nuestras ciudades impera el desempleo y, como correlato, la informalidad de más de la mitad de sus trabajadores, la pobreza y la indigencia masivas, la desprotección social, la violencia, la contaminación ambiental, y una democracia castrada que no reconoce el derecho a la participación de los ciudadanos en las decisiones que los afectan a ellos y a la ciudad que habitan (Pradilla, 2016).

El conflicto armado en Colombia como periodo que marcó la historia del país ha traído consigo impactos profundos en el contexto rural, en las víctimas que han sido receptoras de la violación sistemática de los derechos humanos en medio de la disputa por la tierra, la concentración de la riqueza y el enfrentamiento de actores que han formado parte del conflicto. Todo ello ha repercutido en el escenario rural y en el escenario urbano, que además debe enfrentar el conflicto social y político que alimenta la violencia en los territorios, desdibujando las iniciativas de paz que se abordan a partir de la implementación del acuerdo de paz.

Por lo general se realizan estudios de los contextos rurales relacionados con el conflicto, pero existen pocos análisis que involucren los escenarios urbanos y las consecuencias del conflicto que allí se presentan, pese a que forman parte de los territorios que asumen los retos del posconflicto, debido a que las ciudades son receptoras de la población que en gran medida ha padecido de forma directa el conflicto armado. Además, cabe mencionar que la violencia urbana es una situación endémica impulsada por distintos factores sociales, económicos y políticos, que comprende un amplio espectro de expresiones y formas, las cuales van desde la violencia de género, pasando por la violencia de pandillas hasta los conflictos étnico-religiosos y el terrorismo (Pérez, 2014).

De este modo se justifica la importancia de profundizar en la construcción de la pedagogía para la paz, pues es un elemento que logra trascender todos los tipos de conflicto que confluyen en los territorios urbanos. Es preciso mencionar que, a diario, los residentes urbanos tienen que lidiar de manera directa con asuntos como la violencia

intrafamiliar, el aumento del consumo de sustancias psicoactivas, la extorsión, las protestas sociales y disturbios debido al hacinamiento, la falta de acceso a servicios básicos o fuentes legales de ingreso, la falta de voz de la población para incidir sobre los asuntos públicos que los afectan, además de la subordinación a “poderes de hecho” que se ejercen por medio de oscuras alianzas entre actores armados extralegales y oficiales. En consecuencia, se presentan situaciones de conflicto armado interno o internacional, que pasan por fases agudas de guerra urbana (Moser y Horn, 2011).

De acuerdo con lo anterior, las expresiones que se presentan en los territorios urbanos muchas veces resultan ser el producto de la reconfiguración de actores armados que generan un control sobre los territorios urbanos, trayendo consigo dinámicas que reproducen el escenario de conflicto, lo cual, a su vez, implica nuevos retos y desafíos a nivel territorial.

Las comunidades y su relación con el territorio urbano

Como lo determinan los estudios, las ciudades se han convertido en los centros nodales del desarrollo mundial, donde se concentran las grandes poblaciones, los grandes capitales, los recursos económicos, la diversidad social y cultural, y las oportunidades de formación y de trabajo para las mayorías sociales; y son también, al mismo tiempo, los ámbitos donde se generan las grandes desigualdades y los procesos más extremos de exclusión. En cuanto locus de la sociedad contemporánea, las ciudades han devenido en un virtual espacio de disputa, en el que los diversos actores y grupos de la sociedad entran en conflicto por los recursos, los bienes, los territorios, los espacios de poder, los proyectos urbanos y también las visiones de ciudad (Álvarez, 2016).

Desde esta lógica, el desarrollo urbano contempla unos parámetros distintos a los del desarrollo rural, pues los elementos que confluyen en el territorio urbano son claramente diferentes, al igual que las dinámicas de la sociedad urbana comparadas con las de la sociedad rural. De este modo, las grandes transformaciones de las sociedades urbanas han generado cambios profundos en la concepción de ciudadanía: los procesos

ligados a la globalización, de acuerdo con Holston y Appadurai (1996), han dado lugar a fuertes incertidumbres y cuestionamientos sobre aspectos sustantivos de la ciudadanía que parecían estables, por ejemplo, cuál es la comunidad de lealtad, cuáles son los ámbitos de inclusión, dónde se ubica el poder soberano, cuáles son las prioridades del derecho y el rol de las identidades culturales (Álvarez, 2016). Así pues, las visiones de ciudadanía se han visto comprometidas ante el papel estratégico de las ciudades y la dimensión del Estado nación desde una concepción de derechos, pues el horizonte de las políticas públicas y la participación de los grupos de interés y de presión se direccionan a partir del proceso de globalización, aun cuando así se desnaturalice la noción de ciudadanía.

En esta medida, el rol estratégico de las ciudades ha abierto la discusión sobre el replanteamiento de la ciudadanía, al dimensionar de manera distinta las funciones del Estado nación en cuanto al sentido de pertenencia y la negociación de los derechos. De este modo, de acuerdo con Saskia Sassen, se pueden definir al menos dos dimensiones en las cuales se reformula la ciudadanía en el marco de la experiencia urbana: a partir del reconocimiento de un proceso de desnacionalización de la ciudadanía que remite a una “ciudadanía global”, “transnacional”; y a partir del reconocimiento de un proceso de construcción de una ciudadanía posnacional, que remite a una “ciudadanía local o urbana” (Álvarez, 2016). No obstante, prevalecen los conflictos sociales como respuesta a los modelos institucionales, que, además, han tenido una repercusión marcada en el escenario urbano; por lo tanto, resulta pertinente conocer en detalle su definición.

Las acciones de prevención del conflicto social, entendidas estas como políticas sociales, en el marco de una política criminal para quienes violen los derechos humanos, constituyen un recurso de protección a las poblaciones más vulnerables, y promueve en ellas una organización comunitaria que les permita integrarse efectivamente en el contexto social (Dobles, 2013). Así pues, el concepto de conflicto social plantea tres tipos de procesos: territorialización, formación de espacios públicos y actualización local del derecho.

La territorialización se refiere al conjunto de aspectos sociales que el conflicto pone en juego en torno al territorio en disputa, el cual

es clave identificar para conocer cómo se construye y se vincula con el conflicto. En el proceso de territorialización se incluyen los cambios en las formas concretas de control territorial, que van desde los derechos de propiedad de diversos actores sociales y sus formas efectivas de protección, hasta los poderes jurídicos de las diferentes instancias y niveles de gobierno para tomar decisiones que afectan el territorio.

El segundo proceso, la formación de espacios públicos, hace referencia a las transformaciones de la deliberación pública relacionada con el modo como se procesan socialmente los conflictos, de tal forma que cuando se observa la deliberación en diferentes contextos espaciales, es decir, en la escala local, regional, nacional o internacional, con frecuencia resulta que el mismo conflicto se define de manera distinta en cada uno de esos niveles (Azuela y Mussetta, 2009).

El tercer proceso, la actualización local del derecho, consiste en la forma de analizar la jurisprudencia que se gesta en torno a los conflictos, es decir, el proceso social mediante el cual los conflictos son resignificados cuando son llevados a la esfera del derecho (Martínez, 2016).

Sobre este soporte, se debe mencionar que en la relación de las comunidades con el territorio urbano intervienen cómo se entienden los conceptos de territorio y territorialidad, que en medio del conflicto social tiene muchas variables. En la mayoría de las interpretaciones se considera que los cambios generalizados impuestos por la globalización han tenido efectos o impactos territoriales. Según esta visión, el territorio se ve reducido a una variable dependiente del proceso de cambio, la pantalla sobre la cual ciertamente se proyectan procesos y dinámicas que tienen su origen en otro lugar (en los circuitos económicos, en las estrategias de las empresas, en las dinámicas sociales, por ejemplo). Otras interpretaciones, opuestas a esta, consideran que el territorio y la territorialidad son estados y componentes esenciales del proceso de cambio.

En ese marco, la territorialidad se entiende como la relación dinámica entre los componentes sociales (economía, cultura, instituciones, poderes) y los aspectos materiales e inmateriales propios del lugar donde se habita, se vive, se produce. De este modo, los cambios de la organización territorial inducidos por el proceso de globalización no son ya un simple juego de fuerzas transcendentales, sino que rechazan,

también desde el punto de vista teórico, los mecanismos de “redefinición territorial” que certifican el cambio de la percepción del espacio y de las propias relaciones que la sociedad y los individuos mantienen con él (Berdoulay y Entrikin, 1998). Se puede determinar el arraigo hacia el lugar en que se vive por la multiplicidad de interacciones con todas las dimensiones del territorio. Por tanto, entre los actores, la estructura social y el territorio se establecen procesos enlazados en cuyo interior aparecen cuatro aspectos principales, diversos, aunque estrechamente interrelacionados.

Según Dematteis y Governa (2005), el primero de estos aspectos considera la tendencia hacia la hiperconexión y su relación con la fragmentación territorial. Una de las características centrales de la globalización es el hecho de que toda entidad territorial, incluso cada individuo, puede ligar su propio desarrollo al de otra entidad lejana, desenganchándose de la entidad contigua. La vecindad geográfica es cada vez menos sinónimo de similitud; los lugares se desarrollan más en relación con sus conexiones de distancia. La geografía humana, económica y política resulta perturbada, porque las representaciones del mundo a las que estamos habituados cobran sentido desde la contigüidad de los lugares, del mismo modo que la contigüidad entre las piezas de un mosaico hacen reconocible una figura. En estos procesos, los territorios parecen situarse únicamente como espacios para la localización de la actividad y de funciones a nivel global. Esto da lugar a fenómenos de fragmentación social, económica, política y territorial que interesan a muchos conjuntos territoriales intermedios, de la ciudad a los Estados nacionales más débiles.

Por otra parte, la territorialidad de la cual se habla no es solo aquella estudiada por los etólogos, que examina la demarcación y el control del territorio, es decir, las funciones fundamentales comunes tanto de los animales como de los seres humanos (Sack, 1986; Agnew, 1987; Mazza, 1998). Dichas funciones, aunque realizadas en modos distintos, reconducen en todos los casos a juegos de suma cero, o sea, a una práctica de exclusión y limitación en el uso del territorio. Aquí, por el contrario, se hace referencia a la territorialidad en positivo, es decir, como espacio donde se valoran las condiciones y los recursos potenciales de los diversos contextos en procesos de desarrollo

y rehabilitación, por lo general conflictivos, pero también susceptibles de ser compartidos e intervenidos, precisamente gracias a los recursos adicionales que este tipo de territorialidad activa permite crear durante el proceso (Dematteis, 2006).

Desde la visión profunda de la territorialidad, las comunidades han establecido formas de participación para transformar la realidad social, que pueden denominarse acciones afirmativas. El concepto de acciones afirmativas ha sido usado de manera específica en procesos e iniciativas que surgen en un territorio en conflicto, dirigidas a la solución y transformación de las realidades en un entorno político, económico y social. La Corte Constitucional colombiana se vio en la necesidad de indagar sobre el concepto con el fin de generar la jurisprudencia en el marco de la garantía de los derechos humanos. Así, la Corte indica:

La acción afirmativa es un concepto acuñado por el sistema jurídico de los Estados Unidos durante la segunda mitad del siglo pasado con el propósito de promover medidas encaminadas a superar la discriminación y los prejuicios que, más de cien años después de la abolición de la esclavitud, existían aún en contra de la población negra, y comprende medidas de carácter legislativo, ejecutivo, e incluso decisiones judiciales. Poco tiempo después este concepto fue acogido en Europa, en donde tuvo gran desarrollo, especialmente frente a la situación de las mujeres, y su entonces incipiente incursión en varios espacios hasta poco antes reservados a los hombres, entre ellos el ámbito profesional y laboral y el de la participación política. (Corte Constitucional, 2010, p. 47)

Aunque el ordenamiento jurídico colombiano concibe este elemento como acciones emprendidas por el Estado para la contribución a la igualdad y al rechazo a la discriminación a partir de mecanismos jurídicos concretos, el término de acciones afirmativas ha sido usado por las organizaciones sociales para definir las iniciativas emprendidas por ellas a partir de sus necesidades, desde el accionar de las mismas bases sociales, debido a la ausencia de una respuesta efectiva por parte del Estado ante sus exigencias más inminentes.

En ese sentido, sobra resaltar infinidad de procesos alternativos de las comunidades en contestación a las consecuencias del modelo,

que en el desarrollo y aplicación de las políticas públicas han percibido la necesidad de organizarse en escenarios concretos para el planteamiento de propuestas que propendan por la vida digna, cumpliendo un papel protagónico en la defensa del territorio y el derecho a la ciudad.

Experiencias transformadoras desde la pedagogía para la paz

La educación para la paz, directamente ligada a la educación en derechos humanos, se encuentra establecida en el ordenamiento jurídico interno con un desarrollo importante en término de materialización de la norma. A nivel nacional, se tiene en primer lugar la Constitución Política de 1991, que reconoce a Colombia como un Estado social y democrático de derecho, y propende por la conservación de los derechos fundamentales, según se indica en el preámbulo y los artículos 2, 4, 5, 13, 40, 41, 44, 45, 46, 67, 68, 86, 91, 95, 96, 103, 188, 222, 241, 271 y 282, los cuales, de manera expresa o tácita, conllevan el fomento de una formación continuada para la configuración de una cultura universal de los derechos humanos.

Asimismo, se cuenta con la ley general de educación que establece que la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, fundamentado en una concepción integral de la persona, de su dignidad, sus derechos y sus deberes (Ley 115 de 1994). Por otro lado, existe el Decreto 1860 de 1994, que desarrolla parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales e introduce una propuesta de construcción de proyectos pedagógicos en el sistema escolar, que abre la posibilidad de realizar actividades en torno a temas de sexualidad, educación en derechos humanos y educación ambiental.

Luego, se presenta la Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia, y que contiene normas sustantivas y procesales para la protección integral de los niños y adolescentes, y para la garantía del ejercicio y restablecimiento de sus derechos y libertades consagrados en los instrumentos internacionales de derechos humanos, en la Constitución Política y en las leyes. La legislación determina que

dicha garantía y protección serán obligación de la familia, la sociedad y el Estado.

Finalmente, está el Plan Decenal de Educación 2006-2016, que se define como un pacto social por el derecho a la educación. Este tiene como finalidad servir de ruta y horizonte para el desarrollo educativo y es referente obligatorio de planeación para todos los Gobiernos e instituciones educativas y políticas en torno a la defensa de la educación, entendida como derecho fundamental (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

Articulado al sistema de política pública se presenta el *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*, documento que postula de manera transversal la pedagogía para la paz como aspecto fundamental para la implementación de lo pactado en todos los sectores y territorios desde una concepción política y cultural.

Igualmente, se encuentra la Ley 1732 de 2014, que establece el carácter obligatorio de la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país, y señala que el desarrollo de dicha asignatura se ceñirá a un pénsum académico flexible, el cual será el punto de partida para que cada institución educativa lo adapte de acuerdo con las circunstancias académicas y de tiempo, modo y lugar que sean pertinentes.

A su vez, el Decreto 1038 de 2015 dispone que la Cátedra de la Paz deberá fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución. Serán objetivos fundamentales de la Cátedra de la Paz contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo sobre los siguientes temas:

- (a) Cultura de la paz: se entiende como el sentido y vivencia de los valores ciudadanos, los derechos humanos, el derecho internacional humanitario, la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos; (b) educación para la paz: se entiende como la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica,

la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los derechos humanos y el derecho internacional humanitario; (c) desarrollo sostenible: se entiende como aquel que conduce al crecimiento económico, la elevación de la calidad de la vida y al bienestar social, sin agotar la base de recursos naturales renovables en que se sustenta, ni deteriorar el ambiente o el derecho de las generaciones futuras a utilizarlo para la satisfacción de sus propias necesidades, de acuerdo con el artículo 3 de la Ley 99 de 1993. (Decreto 1038 de 2015)

Con estos derroteros, las aulas de clase colombianas ahora se enfrentan al reto de construir una cultura de la no violencia, desde una pedagogía para la paz, en la cual el sistema tradicional de la educación cambia por una pedagogía liberadora; es decir, se lleva a cabo la superación de la pedagogía del oprimido, como lo expresa Paulo Freire en los siguientes términos:

[...] Una pedagogía en que el esfuerzo totalizador de la “praxis” humana busca retotalizarse como práctica de la libertad. En sociedades cuya dinámica estructural conduce a la dominación de las conciencias, la pedagogía dominante es la pedagogía de las clases dominantes. Los métodos de opresión no pueden, contradictoriamente, servir a la liberación del oprimido. En esas sociedades, gobernadas por intereses de grupos, clases y naciones dominantes, la educación como práctica de la libertad postula necesariamente una pedagogía del oprimido no pedagogía para él sino de él [...]. (Freire, 1968, p. 6)

En este entendido, se requiere que los educadores y el sistema educativo superen la educación tradicional, vertical, jerarquizada, y desarrollen una pedagogía enfocada en la convivencia, con la participación conjunta de padres de familia y estudiantes, para lograr dinámicas familiares que no reproduzcan el ciclo de la violencia (Canchala, 2016).

Todo lo anterior hace evidente el enfoque de la educación desde la institucionalidad, a partir del sistema educativo y sus canales formales. En todo caso, existe una vertiente de la educación, la educación comunitaria que, de algún modo, ha sido desatendida por las políticas

del Estado. Por tal motivo, desde la misma base social se han creado estrategias, a partir de las nociones de territorio, territorialidad, gobernanza y pedagogía, que sirven de herramientas para el empoderamiento en el escenario urbano, es el caso de las organizaciones populares de vivienda (OPV) y las huertas urbanas comunitarias.

Organizaciones Populares de Vivienda

Se trata de una iniciativa popular que logró ser incluida en el ordenamiento jurídico como producto del trabajo constante y autónomo de la comunidad. Las OPV surgieron como respuesta ante la crisis de acceso a vivienda que ha sido constante en las ciudades a causa del conflicto social, político y armado. Si bien es un programa que se ha debilitado con el paso de los años, no se puede desconocer que en este prevalece la esencia de una apuesta pedagógica para las comunidades en la reivindicación por la vida y la vivienda dignas, el arraigo y la organización colectiva alrededor de la productividad.

Aunque la gestión colectiva de vivienda y hábitat existía antes de 1989, el artículo 62 de la Ley 9 de ese año reglamentó las OPV como organizaciones sociales sin ánimo de lucro, cuyo sistema financiero es la economía solidaria y cuyo fin es desarrollar “programas de vivienda para sus afiliados por sistemas de autogestión o participación comunitaria” (Ley 9 de 1989). Pueden ser OPV, por ejemplo, asociaciones, fundaciones, corporaciones, sindicatos, cooperativas, fondos de empleados o juntas de acción comunal. El reconocimiento de las OPV es una estrategia del Gobierno nacional para brindar a la población vivienda formal de bajo costo, incorporando las prácticas de la autoconstrucción y desarrollo progresivo, desterrando así los procesos informales. Los planes habitacionales de estas “deben ejecutarse en terrenos aptos para el desarrollo urbano y de conformidad con todas las normas técnicas, urbanísticas y arquitectónicas” y eso las diferencia de otras organizaciones de gestión de vivienda.

Las OPV se conciben como un mecanismo de participación ciudadana, para el desarrollo de funciones y servicios a cargo de los municipios, y para esto se les faculta para celebrar convenios, acuerdos o contratos con las entidades estatales. La expedición de las Leyes 9 de 1989 y 3 de 1991, así como la Constitución Política de Colombia

de ese año, generaron un nuevo marco normativo para el acceso a la vivienda. El ajuste obedeció a transformaciones a nivel mundial que repercutieron en el escenario nacional, así como la búsqueda de una salida negociada al conflicto armado promovido por los grupos guerrilleros.

Con la Ley 9 se plantearon instrumentos de gestión de suelo para la generación de vivienda social, como la expropiación y la extinción de dominio para predios urbanizables no urbanizados o inmuebles urbanizados sin construir, con lo cual se promovió la urbanización y construcción de predios vacantes en las ciudades. Lo anterior favorece la gestión de las OPV reglamentadas por el Decreto 2391 de 1989.

Por su parte, con la Ley 3 de 1991, que creó el Sistema Nacional de Vivienda de Interés Social, integra a las entidades públicas y privadas en tres subsistemas: de fomento o ejecución, de asistencia técnica y promoción de la organización social, y de financiación. Las OPV y las agremiaciones de estas junto con organismos estatales conforman los dos primeros subsistemas y dentro del tercer subsistema están las entidades financieras cooperativas o solidarias. A estos subsistemas se les asignó, entre otros, el objetivo de prestar asistencia técnica y financiera a las OPV.

Las OPV componen un sistema emergente cuyas interacciones se producen a partir de reglas internas y de la interacción con los distintos elementos, con lo cual se busca suplir la necesidad de vivienda y que un conjunto de familias pueda acceder a esta. En el contexto actual, las OPV en las ciudades desarrollan una serie de relaciones internas y externas. De modo que estas tienden cada vez más a tener mayor importancia en la determinación de un hábitat digno, ya que los sistemas de vivienda, según lo dimensionan los estudios urbanos, suelen ser protagonistas, además, rompen con las estructuras jerárquicas y regulares. Los sistemas de OPV se constituyen así en nuevos elementos de desarrollo urbano.

Desde este punto de vista, las OPV se fortalecen en función de la calidad y cantidad de relaciones que se establezcan entre ellas y el resto de los integrantes; son sistemas emergentes para la creación y el desarrollo de nuevos hábitats, que asumen sus potencialidades de desarrollo y la capacidad de generar resultados tangibles. Estos procesos de autoorganización deben incidir en que las ciudades respondan estratégicamente

a iniciativas locales que estimulen los procesos pedagógicos de desarrollo endógeno.

A su vez, la acción colectiva que surge de las OPV, por medio de modelos pedagógicos en torno a la vivienda y el territorio urbano, son el resultado de intenciones, recursos y límites, con una orientación construida por medio de relaciones sociales dentro de un sistema de oportunidades y restricciones. Por lo tanto, no pueden ser entendidas como un simple efecto de condiciones estructurales, ni de expresiones de valores y creencias, ya que los individuos, actuando de manera conjunta, construyen su acción mediante inversiones “organizadas”. Esto define en términos cognoscitivos, afectivos y relacionales el campo de posibilidades y límites que perciben; mientras que, al mismo tiempo, activan sus relaciones de tal modo que aportan sentido a los fines que persiguen.

Aun cuando las actividades de las organizaciones formales se consideran frecuentemente como acciones colectivas, muchas de estas solo existen en papel y no fomentan ninguna acción colectiva real, pues deben contar con diseños educativos que empoderen a las personas que participan en estos procesos de organización.

Huertas urbanas comunitarias

Entre las estrategias de educación popular para el empoderamiento de comunidades se destaca la iniciativa de las comunidades de creación de huertas urbanas como una posibilidad de construcción del tejido social y apropiación del territorio desde la educación para la paz. La generación de espacios concretos de formación, capacitación y de trabajo, que fortalecen redes comunitarias y promueven la autonomía de quienes participan en ellos, es un cometido de dicha estrategia. Este tipo de proyectos integra a las familias y da un lugar particularmente protagónico a los niños y adolescentes. El aprendizaje compartido en un hacer común puede contribuir a reforzar y mejorar vínculos familiares, dándoles un marco de contención y seguridad a los niños y adolescentes, que se sienten acompañados por sus mayores y que apoyan de forma activa la economía familiar.

Los derechos de los niños y adolescentes es un elemento que se tiene en cuenta en esta estrategia pedagógica, que orienta la necesidad

de todos los involucrados de reconocerlos como sujetos activos, con voz propia, con opiniones, con una identidad en construcción. Por ello resulta necesario que estos actores tengan un espacio en el que puedan expresarse y aprender a ser responsables de lo que dicen y hacen, formándose desde la base.

Así pues, estas experiencias tienen un enfoque socioeducativo, en el cual se propicia el intercambio de experiencias y saberes, se valora el trabajo y la ayuda mutua, y se estimula la autoestima, la responsabilidad y el respeto por el otro. Además, a través de ellas se le da relevancia al trabajo grupal y comunitario, otorgándole significado a la resistencia y al amor por el territorio desde la visión de la comunidad de paz en el escenario urbano.

Conclusiones

Con base en los desafíos que conlleva la implementación del *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*, entre ellos la pedagogía para la paz que se tuvo en cuenta en todo el proceso de negociación y que ha aparecido, con tímidos intentos, en las políticas públicas del país, surge la necesidad de entender las estrategias comunitarias que desde un fundamento teórico y práctico cuentan con valiosas herramientas para aportar en el proceso de construcción de la paz.

A su vez, el fortalecimiento de las relaciones entre la sociedad civil y la comunidad académica, por medio del apoyo a experiencias comunitarias, como las organizaciones populares de vivienda y las huertas urbanas comunitarias, alimentan el intercambio de saberes y conocimientos, posibilitando el trabajo interinstitucional con proyección social en poblaciones vulnerables, potenciando el ejercicio investigativo de la realidad social, en el desarrollo de las ciencias humanas y sociales.

La materialización de un verdadero proceso de construcción de la paz implica la comprensión del conflicto social en todas sus dimensiones, para que el cese al fuego se entienda como uno de los muchos pasos que se deben dar como respuesta jurídico-institucional para restaurar todos los sectores que se han visto afectados por la multiplicidad de

conflictos en los territorios, comprendiendo los postulados establecidos por la base social alrededor del derecho a la ciudad.

Bibliografía

- Agnew, J. (1987). *Place and politics. The geographical mediation of State and society*. Londres: Allen and Unwin.
- Álvarez, L. (2016). Jóvenes y ciudadanía en la Ciudad de México. En F. Carrión, *El derecho a la ciudad en América Latina: Visiones desde la política* (pp. 281-314). Ciudad de México: Clacso.
- Arroyave, S. (2011). Políticas públicas en Colombia: Insuficiencias y desafíos. *Revista Forum*, 1(1), 95-111. Recuperado de <https://is.gd/871myH>.
- Azuela, A y Mussetta, P. (2009). Algo más que el ambiente. Conflictos sociales en tres áreas naturales protegidas de México. *Revista de Ciencias Sociales*, 1(16), 191-215.
- Belalcázar, J. (2011). Las comunidades de paz: Formas de acción colectiva en resistencia civil al conflicto armado colombiano. *Revista Entorno Geográfico*, (7-8), 196-209.
- Berdoulay, V. y Entrikin, N. (1998). Lieu et sujet: Perspectives théoriques. *L' Espace Géographique*, 27(2), 111-121.
- Canchala, A. (2016). Pedagogía para la paz desde las aulas de clase. *Nuevo Derecho*, 12(18), 53-64.
- Cetrulo, R. (2007). Cambio cultural y Educación Popular. Educación Popular en América Latina. *Crítica y Perspectivas*, (12), s. p.
- Constitución Política de Colombia de 1991 (4 de julio de 1991). *Gaceta Constitucional* n.º 114.
- Corte Constitucional (2010). *Sentencia C-293*. Bogotá: Corte Constitucional.
- Decreto 1038 de 2015 (25 de mayo de 2015), por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. *Diario Oficial* n.º 49 522. Recuperado de <https://is.gd/MZEBP8>.
- Decreto 1860 de 1994 (5 de agosto de 1994), por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. *Diario Oficial* n.º 41 473. Recuperado de <https://is.gd/xMXGF5>.

- Dematteis, G. (2006). En la encrucijada de la territorialidad urbana. *Bitácora Urbano Territorial*, 1(10), 53-63.
- Dematteis, G. y Governa, F. (2005). Territorio y territorialidad en el desarrollo local: La contribución del modelo SLOT. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (39), 31-58.
- Dobles, P. (2013). Pensar en una política criminal para la seguridad humana. En C. Barreira, *Conflictos sociales, luchas sociales y políticas de seguridad ciudadana* (pp. 65-75). Ciudad de México: Clacso.
- Freire, P. (2014). *La educación como práctica de libertad*. Barcelona: Siglo XXI.
- Gobierno Nacional de Colombia y Farc-EP (2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Bogotá. Recuperado de <https://is.gd/eARitg>.
- Hernández, E. (2006). Comunidades de paz: Expresiones de construcción de paz entre la guerra y la esperanza. *Reflexión Política*, 2(4), 19-27.
- Holston, J y Appadurai, A. (1996). *Cities and Citizenship*. Chicago: The University of Chicago.
- Ley 9 de 1989 (11 de enero de 1989), por la cual se dictan normas sobre planes de desarrollo municipal, compraventa y expropiación de bienes y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* n.º 38 650. Recuperado de <https://is.gd/EpnVyg>.
- Ley 115 de 1994 (8 de febrero de 1994), por la cual se expide la ley general de educación. *Diario Oficial* n.º 41 214. Recuperado de <https://is.gd/NlKEyd>.
- Ley 1098 de 2006 (8 de noviembre de 2006), por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia. *Diario Oficial* n.º 46 446. Recuperado de <https://is.gd/wJ3k7O>.
- Magendzo, A. (2008). *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. Santiago de Chile: Unesco.
- Martínez, J. (2016). Conflicto urbano en la Ciudad de México: El caso de la Supervía Poniente. En F. Carrión (ed.), *El derecho a la ciudad en América Latina: Visiones desde la política* (pp. 201-216). Ciudad de México: Clacso.
- Mazza, L. (1998). *Appunti sull'efficacia tecnica dei piani urbanistici*. Roma: Urbanística.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *El PNDE 2006-2016 y las instituciones educativas de preescolar, básica y media*. Recuperado de <https://is.gd/ZnFU40>.

- Moser, C. y Horn, P. (2011). *Understanding the Tipping Point of Urban Conflict: Conceptual Framework Paper*. Mánchester: University of Manchester.
- Perea, M. (2013). Resituat la ciudad: Conflicto violento y paz. *Análisis Político*, 26(7), 3-38.
- Pérez, B. (2014). *Violencia urbana en el post-conflicto bélico*. Recuperado de <https://is.gd/kEtzyJ>.
- Pradilla, E. (2016). Las transformaciones de los conflictos y los movimientos sociales en las sociedades latinoamericanas. En F. Carrión (ed.), *El derecho a la ciudad en América Latina: Visiones desde la política* (pp. 157-171). Ciudad de México: Clacso.
- Sack, R. (1986). *Human Territoriality*. Cambridge: University Press.
- Ziccardi, A. (2016). Cuestión social y el derecho a la ciudad. En F. Carrión (ed.), *El derecho a la ciudad en América Latina: Visiones desde la política* (pp. 23-40). Ciudad de México: Clacso.
- Zúñiga, M. y Gómez, R. (2007). *Construyendo una pedagogía para la paz desde el proyecto sobre violencia y convivencia en Cali*. Bogotá: Universidad de La Salle.

