

Universidad de Barcelona
Departamento de Teoría e Historia de la Educación

Programa de Doctorado: Educación Moral y Democracia
(Bienio 1998 – 2000)
Facultad de Pedagogía

**EDUCAR PARA GESTIONAR CONFLICTOS
EN UNA SOCIEDAD FRAGMENTADA.**

Una propuesta educativa para una Cultura de Paz.

Para optar el título de Doctor en Pedagogía

Tesis doctoral de **FERNANDO CRUZ ARTUNDUAGA**
Directora: **Dra. CARME ROMIA i AGUSTÍ**

Barcelona, julio de 2008

**EDUCAR PARA GESTIONAR CONFLICTOS
EN UNA SOCIEDAD FRAGMENTADA.**

Una propuesta educativa para una Cultura de Paz.

FERNANDO CRUZ ARTUNDUAGA

*A Emérita Cuéllar Ibáñez, mi esposa,
quien me ha dado mucho amor y solidaridad.*

Agradecimientos

“Gracias a la vida que me ha dado tanto...”
Violeta Parra

A toda mi familia y dentro de ella especialmente a María Engracia, mi madre y a Emérita, quienes siempre me han apoyado y animado a seguir el camino en los días inciertos. Quizás sin su aliento no hubiese alcanzado esta meta.

A la Dra. Carme Romia i Agusti y al profesor Aníbal Quiroga Tovar, quienes me dieron su valiosa orientación y apoyo científico en todo el proceso de investigación.

Al Equipo de Trabajo del Centro de Investigación por la Paz Gernika Gogoratuz, amigas y amigos de muchos años que han acompañado de una u otra manera el desarrollo de la tesis.

A mucha gente de mi región amazónica en Colombia; a la Universidad de la Amazonía, a las instituciones educativas de Florencia, a la Asociación Gogoratuces Caqueteños y a la Fundación para el Desarrollo Comunitario, quienes me ofrecieron su invaluable respaldo para las pesquisas.

A todas las personas, instituciones y organizaciones en uno y otro lado del atlántico (Europa y América), que por ser un largo listado no nombró y que hicieron posible la culminación de este trabajo, les expreso mi inmensa gratitud.

Mis agradecimientos quiero expresarlos a través de un mayor compromiso con la Construcción de Paz.

A todas y todos,

¡Muchas gracias!
¡Moltes gràcies!
¡Eskerrik asko!

Índice

Presentación	7
Introducción al Tema	19
Capítulo 1. Marco Histórico y Social. Violencia, Conflicto y Paz	35
1.1. Historia de la educación y algunos aportes a la paz	40
1.1.1. Elementos de educación para la paz en la comunidad primitiva.....	40
1.1.2. Elementos de la educación para la paz en el mundo de los clásicos	45
1.1.3. Elementos de la educación para la paz en la educación cristiana primitiva.....	46
1.1.4. Elementos de la educación para la paz en las ideas pedagógicas del renacimiento	47
1.1.5. Elementos de la educación para la paz en las ideas pedagógicas de los primeros	50
pensadores de la modernidad.	50
1.1.6. Elementos de la educación para la paz en Immanuel Kant	51
1.1.7. Elementos de la educación para la paz en la Escuela Nueva.....	54
1.2. Estudio prospectivo sobre la violencia y la paz.....	57
1.3. Una breve mirada mundial:.....	61
1.3.1. Acerca de la historia de la violencia.....	62
1.3.2. Acerca de la Guerra Fría	68
1.3.3. Acerca de la historia de la paz.....	73
1.4. Una breve mirada al hemisferio americano:.....	76
1.4.1. Acerca del proceso de conquista y colonia	76
1.4.2. Una mirada a las dictaduras en Latinoamérica	80
1.4.3. Acerca de la paz en Latinoamérica.....	82
1.5. Una breve mirada a Colombia	85
1.5.1. La colonia y algunos efectos en la Colombia de hoy.....	85
1.5.2. La Violencia y huída en Colombia	88
1.5.3. Acerca de la paz en Colombia	91
1.6. Una breve mirada a Florencia y al Caquetá	97
1.6.1. Contexto y conflicto.....	97
1.6.2. Explotación y colonización.....	104
1.6.3. Procesos controvertidos en el Caquetá	107
1.6.4. Configuración social en el Caquetá	109
1.6.5. Acerca de la paz en el Caquetá.....	110
Capítulo 2. Marco Conceptual y Relacional con la Realidad Actual	115
2.1. Sociedad fragmentada.....	119
2.1.1. Bases de la fragmentación social en el Caquetá.....	123
2.2. Clases de violencia.....	129
2.2.1. Imagen de enemigo y gestión de conflictos.....	133
2.2.2. Violencias encubiertas en la escuela.....	138
2.3. Cultura de Paz	147
2.3.1. Pacifismo y Cultura de Paz.....	148
2.3.2. Concepciones de Cultura de Paz	152
2.3.3. Educar para la paz.....	153
2.3.3.1. La dimensión de la paz	160
2.3.3.2. Gestión de conflictos.....	164
2.3.3.2.1. Sentidos y gestión de conflictos	170
2.3.3.2.2. Enfoques para tratar conflictos	173
2.3.3.2.3. Formas de tratamiento de conflictos.....	181
2.4. La escuela en el contexto de estudio	193
2.4.1. La escuela laboratorio de tratamiento de conflictos	199

Capítulo 3. Proyecto de Investigación	205
3.1. Prospectiva del estudio.....	209
3.2. Planteamiento del problema.....	212
3.2.1. Justificación de la investigación.....	212
3.2.1.1. Ámbito social.....	217
3.2.1.2. Ámbito académico.....	219
3.2.2. El Problema de estudio.....	220
3.2.2.1. Hipótesis:.....	222
3.2.3. Objetivos de la investigación.....	222
3.2.3.1. Objetivo general.....	222
3.2.3.2. Objetivos específicos.....	222
3.2.4. Actividades para lograr los objetivos específicos:.....	223
3.3. Metodología de la investigación:.....	223
Capítulo 4 Trabajo de Investigación en el Campo Socioeducativo	231
4.1. Acciones de paz:.....	235
4.1.1. Formación de formadores.....	235
4.1.2. “Cartas al Campo de Batalla”.....	238
4.1.3. “Cátedra Amazónica de Cultura de Paz”.....	239
4.1.4. Movilización “No Más”.....	239
4.2. Cooperación internacional para favorecer una Cultura de Paz.....	240
4.2.1. Programa Manigua.....	246
4.2.2. Proyecto Cine Club Cultural Rodante (CCCR).....	248
4.2.3. Proyecto EDUPAZ.....	250
4.2.4. Proyecto Manoa.....	251
4.2.5. Creación instancia con perspectiva de Paz Sostenible.....	253
Capítulo 5. Trabajo de Investigación en el Ámbito Escolar	257
5.1. Aproximación al contexto educativo de Florencia.....	261
5.2. Proceso del trabajo de la investigación.....	265
5.2.1. Trabajo de campo.....	265
5.2.2.1. Encuestas.....	267
5.2.2.2. Manuales de convivencia.....	267
5.2.1.3. Revisión experiencias de competencias ciudadanas.....	273
5.3. Limitaciones para la investigación práctica.....	277
5.3.1. Conflicto y desconfianza.....	277
5.3.2. Falta de trayectoria en investigación sobre la temática.....	278
5.4. Sistematización y análisis de las encuestas a estudiantes.....	278
5.4.1. Análisis a las respuestas de las encuestas aplicadas a estudiantes.....	281
5.4.1.1. Consideraciones generales sobre las encuestas aplicadas.....	318
5.4.1.2. Consideraciones generales sobre las respuestas a las encuestas.....	320
5.4.1.3. Principales motivaciones para las actitudes violentas.....	322
5.4.1.4. Posibles causas del fenómeno estudiado.....	323
5.5. Alternativas para favorecer la gestión de conflictos en contextos escolares como los del estudio.....	328
5.5.1. Alternativas de gestión de conflictos suscitadas en el estudio.....	328
5.5.2. Gestión de conflictos en el marco escolar a través de la mediación.....	330
5.5.2.1. Sensibilización a la comunidad educativa.....	332
5.5.2.2. Formación del profesorado.....	333
5.5.2.3. Formación del alumnado.....	334
5.5.2.4. Mediación escolar.....	336
5.5.2.5. Consideraciones generales sobre la mediación escolar en el contexto de estudio.....	338
6. Conclusiones.....	341
7. Propuesta Socioeducativa para Favorecer una Cultura de Paz.....	353
7.1. Formación.....	356
7.2. Investigación.....	358
7.3. Instrumentos pedagógicos.....	361
7.4. Centro de documentación.....	362
7.5. Intercambio de conocimiento.....	363
7.6. Difusión – sensibilización.....	365
7.7. Actividades lúdicas.....	366

7.8. Cultura.....	367
7.9. Seguimiento pedagógico	369
7.10. Soporte regional, nacional e internacional.....	370
8. Bibliografía.....	377
9. Anexos.....	393
9.1. Ficha informativa centros educativo	395
9.1.1 Fotos centros educativos.	398
9.2. Ficha metodológica.....	399
9.3. Encuestas	403
9.3.1. Estudiantes.	403
9.3.2. Profesores/as	405
9.3.3. Empleados/as administrativos/as.	407
9.3.4. Padres de familia	409
9.4. Matriz de porcentaje de respuesta de estudiantes.....	411
9.5. Matriz encuestas – preguntas problemas identificados.	412
9.6. Matriz encuestas: posibles causas y alternativas de tratamientos.....	419
9.7. Guión general entrevistas (1)	423
9.8. Carta de Secretaria de Educación.....	424
9.9. Relación instituciones educativas urbanas fusionadas	425
9.10. Relación instituciones educativas rurales fusionadas	426
9.11. Listado estudiantes de secundaria de Florencia año 2004	429
9.12. Universo de estudiantes encuestados.....	430
9.13. Cartas de presentación ante las instituciones educativas.....	431
9.13.1. La Salle	431
9.13.2. Normal Superior	432
9.13.3. Jorge Eliécer Gaitán.....	433
9.13.4. Los Andes	434
9.14. Plan de Desarrollo del Departamento del Caquetá 1998-2000.....	435
9.15. Cátedra Amazónica de Cultura de Paz.	441
9.16. Convocatoria curso de Mediación	443
9.17. Marcha “No Más”.	444
9.18. Cine Club Cultural Rodante	445

Índice de tablas

Tabla 1: La guerra vista desde la tradición de occidente.....	65
Tabla 2: La “Guerra Fría” y las principales tensiones	71
Tabla 3: Hitos de la educación para la paz en el siglo XX.....	73
Tabla 4: Algunos principios de la administración de la Colonia en Colombia	86
Tabla 5: Acuerdos de paz firmados en Colombia en la década de los 90.....	93
Tabla 6: Imagen de enemigo.....	136
Tabla 7: Decálogo de la Noviolencia.....	150
Tabla 8: Principios y acciones de la Cultura de Paz.....	152
Tabla 9: Algunas concepciones de educación.....	154
Tabla 10: Rasgos característicos de la paz	156
Tabla 11: Conceptos de paz	162
Tabla 12: Enfoques para tratar conflictos	175
Tabla 13: Disciplinas y conflictos que tratan	185
Tabla 14: Roles y funciones de los intermediarios.....	186
Tabla 15: La violencia como método para regular conflictos.....	210
Tabla 16: Capacitación para el entrenamiento en tratamiento de conflictos	237
Tabla 17: Características generales de los manuales de convivencia	268
Tabla 18: Experiencias en competencias ciudadanas.....	275
Tabla 19: Ficha estadística de estudiantes encuestados	279
Tabla 20: Habilidades para la vida	334
Tabla 21: Principios básicos de una pedagogía pacífica.....	337

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Esquema prospectiva de la investigación	59
Gráfico 2: Unilateral.....	95
Gráfico 3: Bilateral	95
Gráfico 4: Trilateral.....	96
Gráfico 5: Interdependencia del conflicto.....	112
Gráfico 6: Formas de la violencia.....	130
Gráfico 7: Efecto cascada	141
Gráfica 8: Efecto dominó.....	144
Gráfico 9: Visión de conjunto	146
Gráfico 10: Educación para la paz. Definición	155
Gráfica 11: Proyección del conflicto.....	166
Gráfico 12: Prospectivas del conflicto	169
Gráfico 13: Poder	175
Gráfico 14: Huir	177
Gráfico 15: Ley	178
Gráfico 16: Consenso/Acuerdo	179
Gráfico 17: Mediación Informal	187
Gráfico 18: Mediación Formal	188
Gráfico 19: Enfoque de la investigación.....	202
Gráfico 20: Estructura del Programa Manigua.....	247
Gráfico 21: Estructura del Proyecto CCCR.....	249
Gráfico 22: Estructura del Proyecto EDUPAZ.....	251
Gráfico 23: Estructura del Proyecto Manoa	253
Gráfico 24: Instancia internacional de “Paz Sostenible”	255
Gráfico 25: Diseño de la propuesta en educación para la paz	356
Gráfico 26: Ámbitos de trabajo.....	371

Índice de Imágenes

Imagen 1: Mapa político de Colombia.....	90
Imagen 2: Mapa político de la Amazonía colombiana	99
Imagen 3: Mapa político del Caquetá	99

Presentación

La educación para la Paz tiene una doble finalidad: por una parte, la investigación de los obstáculos y las causas que nos impiden lograr una condición de “elevada justicia y reducida violencia” y por otra, el desarrollo de conocimientos, valores y capacidades para emprender y edificar el proceso que lleva hacia la más plena realización de la paz.

John Paúl Lederach

Inicio de la ruta

Este estudio está escrito en primera persona del singular y del plural, debido a la implicación que he tenido en el desarrollo de algunos aspectos de la investigación. En cuanto al lenguaje usado en la redacción y para no hacer pesada su lectura, opté por el masculino. De ante mano presento disculpas y espero que el desarrollo lingüístico del castellano permita, en un futuro, superar esta situación y crear fórmulas que incluyan ambos géneros.

El presente trabajo de investigación surge a partir de un proceso socio-educativo en gestión y transformación de conflictos por vías pacíficas, desarrollado en una parte del extenso territorio amazónico colombiano. La zona, plena en diversidad natural y cultural ha visto negado su valor real que se encuentra oculto por hechos de barbarie que, a ojos de la opinión pública, cobran mayor interés y son más visibles.

Podríamos elaborar teorías educativas, para plantear qué hacer en este contexto social con alta agresividad. Sin embargo, analizaremos líneas de educación para la paz y transformación de conflictos y las prácticas que se están llevando a cabo en este entorno. El fin será estructurar una propuesta en Cultura de Paz y Gestión de Conflictos que fortalezca las infravaloradas praxis de los grupos sociales que trabajan en la región, con la intención de generar relaciones que respetan la integridad de las personas.

A continuación describo algunas de las particularidades del contexto amazónico donde se llevó a cabo la investigación:

- *En lo socio-económico*, subsiste una amplia dependencia de la economía sumergida procedente del narcotráfico y la economía lícita es muy frágil, lo cual no propicia una estabilidad para el desarrollo de la región.

En la estructura piramidal de la sociedad, podemos identificar claramente los siguientes actores:

En la parte superior están los inversionistas foráneos, que desde principios del siglo XX con la explotación de la quina, extracción del caucho, la madera, especies vegetales y animales se apropiaron de la mayor porción de la riqueza natural y de las mejores tierras. A mediados del siglo, encontramos a los ganaderos, quienes llevaron a cabo extensas deforestaciones para la implementación de grandes hatos. Y hace más de dos décadas se inició el cultivo y procesamiento de la coca, que dio como resultado los “*nuevos ricos*”. Podría decirse que estos procesos económicos han delineado la “*identidad*” de la élite y de alguna manera, de una buena parte de la población de este territorio.

En el centro de la pirámide, encontramos la lánguida “*clase media*”, que realiza las labores administrativas para el Estado de forma continua durante un buen período, algunos comerciantes y otros como mayordomos o representantes de los “*inversionistas*” y de los “*nuevos ricos*”.

En la parte baja de este gráfico, está el amplio número de pobladores, clase baja, que vive en una situación de miseria constante. Dependen de la mal llamada economía informal, que no les otorga más que el sustento diario, sin llegar a tener una estabilidad económica y tampoco una protección social digna por parte del Estado.

En síntesis, no existe una élite económica consolidada; la clase media guarda la esperanza de subir a la cúspide de la pirámide y un alto porcentaje va a parar a su base. Finalmente vemos un sector popular mayoritario en situación de exclusión social y con sus necesidades básicas insatisfechas. Encontramos así que, *mutatis mutandis*, se traslada la estructura jerárquica socio-económica de un momento histórico al siguiente.

- *En lo político*, se tiene poco reconocimiento nacional de los dirigentes que, en el nivel local, tienen una presencia volátil.

No existen partidos políticos consolidados, ni liderazgos fuertes comprometidos con el desarrollo local. Evidencia de ello son los nacimientos permanentes de

corrientes socio-políticas efímeras: nacen y mueren con las mismas elecciones o se mantienen activas por períodos cortos. Generalmente, quienes llegan a gobernar ven la posibilidad de enriquecerse, lo cual lleva a un detrimento constante del erario público.

En el concierto nacional, la región es vista como despensa y lugar donde se afianza el conflicto bélico generalizado. Su importancia no se valora y solo es noticia por algún hecho lamentable. Para los que rigen el país, la principal preocupación es mantener la burocracia que los afiance en sus cargos y publicitar algunas obras que les den rédito político.

- *En lo étnico*, hay una gran diversidad: pequeños reductos de distintas comunidades aborígenes y personas procedentes de diferentes partes de Colombia, que llegan buscando “*El Dorado*” o porque han sido desplazados por alguna de las violencias que vive el país.

Todo esto genera en los residentes un escaso apego a su entorno unido al menosprecio por su riqueza cultural y natural. Nos es difícil precisar las razones con exactitud, sin embargo, el feudalismo aún se vive en algún nivel, así como el clasismo existente. Sumemos también la falta de conciencia sobre la fragilidad que sufre la riqueza natural, agotable, y su precario equilibrio vital. Todo esto desemboca en actitudes contradictorias e inconsecuentes con el contexto, y lo lleva a una crisis que, de no atenderse debidamente, puede tener consecuencias catastróficas no solamente para la región, sino para el mundo.

El panorama que describo de forma sucinta, nos conduce a un sin fin de interrogantes de los que planteo algunos a continuación:

¿Será que el ser humano se avergüenza de su pasado, y al negarlo vive el presente de forma simplista, sin pensar en el futuro?

¿Por qué valoramos más las culturas muertas que las culturas vivas, cuando en realidad ambas necesitan protección?

¿Será que somos incapaces de convivir en un “*mundo civilizado*”?

¿Será que los hechos de barbarie en la historia de la humanidad no han dejado suficientes huellas?

¿Qué hemos de desaprender y qué hemos de aprender para convivir en un marco democrático y pacífico?

Con estas preguntas básicas inicie mi viaje. Sabedor de que comparto los sueños de otros. Sus experiencias y las mías me permitieron definir cuál es el camino personal que debo seguir.

En este caminar sobre rutas diversas, destaco las enseñanzas de la familia, amigos, profesoras, organizaciones e instituciones que lo recorren conmigo. Entre estas últimas se hallan el Centro de Investigación por la Paz Gernika Gogoratz¹ y la Universidad de Barcelona, las cuales me abrieron sus puertas, para reflexionar sobre el fenómeno con nuevos instrumentos, que me ayudaron a conocer y reconocer mejor sus causas.

He necesitado distanciarme, para pensar como actuar en un contexto donde existen muchos conflictos violentos. Las claves para la convivencia debían generarse desde una Cultura de Paz: la no violencia, la transformación y gestión positiva de las contradicciones, los valores para la democracia y los Derechos Humanos. Y ha sido esta distancia la que me ayudó a replantearme estrategias de intervención educativas que he apoyado en Colombia.

La ruta recorrida

Las diferentes rutas de vida que tenemos las personas no se dan como se han soñado, sino que ellas ofrecen o niegan oportunidades, que van encauzando la propia realidad individual y colectiva. Estos caminos nos ofrecen enseñanzas,

¹ Boletín Oficial del País Vasco, 23 de abril de 1987. El Centro de Investigación por la Paz “Gernika Gogoratz” (Recordando a Gernika), se creó por consenso de todos los partidos políticos del Parlamento Vasco, en 1987 en la conmemoración de 50º Aniversario del Bombardeo a Gernika, hecho sucedido el 26 de abril de 1937, realizado por la Legión Cóndor Alemana a petición del dictador Francisco Franco.

“lecturas” e “imágenes” del mundo que nos van estructurando para bien o para mal. Afortunadamente los seres humanos recaemos más en el bien, aunque tengamos nuestro “pequeño diablo dentro”.

El paisaje que atravesó mi vida desde pequeño hasta mi “*primera juventud*”, me ayudó para hacer lecturas de los sucesos que se daban a mí alrededor, a reflexionar y actuar acorde con lo que creía conveniente.

Es así como el “sueño” de mucha gente de un escenario social donde los niños jueguen; los jóvenes estudien; los adultos trabajen y las personas mayores vivan sus años dorados en plenitud, era también el “sueño” compartido por el grupo de personas que activábamos las energías para contribuir a hacer realidad la búsqueda de una sociedad con democracia y paz.

El medio seleccionado para nuestro propósito se centró en la Educación para la Paz. Realizamos acciones pedagógicas, hoy podría recordarlas como “gaseosas”, sin embargo, con un compromiso constante y esperanzador. Luego desarrollamos el marco de los procesos, es decir un paso a lo “líquido”. Lo logramos con la capacitación de organizaciones locales y extranjeras, donde se destaca el papel jugado por Gernika Gogoratz. Su Misión pasa por aportar “*contribuciones a la paz y el enriquecimiento del símbolo de Gernika respaldadas por una reflexión científica*” (Gernika Gogoratz, 1987). Esta semilla germinó en un grupo de personas que se autodenominaron “*Gogoratuces Caqueteños*” (2000) en reconocimiento a Gernika Gogoratz. Sin embargo, aún no había un norte o proceso “sólido” que ayudara desde lo académico a perfilar el camino.

A partir de ese momento, nos dimos a la tarea de pensar con mayor detenimiento qué hacer para realizar acciones que se fueran fortaleciendo en el tiempo y espacio. En Colombia se tiene una gran fortaleza que se transforma en muchos casos en debilidad, al estar permanentemente innovando, pero pocas veces consolidando las acciones iniciadas. Puede ser que el desarrollo de los acontecimientos de violencia no den tregua para que se consoliden los procesos o porque en el fondo, algunos sectores sociales y políticos no tengan

interés en que esto suceda y así evitar que haya una sociedad con mayores probabilidades de armonizar sus relaciones con solidez democrática.

Partiendo de esa inquietud decidí trasladar "*mi trasteo personal*", -ideas, sueños y propósitos- a Europa. Era una apuesta arriesgada, pero el compromiso adquirido con la gente y conmigo mismo me hacía ver lo positivo de la experiencia para contribuir a concreción de procesos. Por mi mente siempre ha rondado la inquietud sobre qué hacer, cómo hacer y para qué hacer esas labores educativas que respalden las iniciativas llevadas a cabo en este contexto colombiano y que a su vez sirva para otros escenarios de conflicto.

Una vez en España, me vinculé como estudiante a la Universidad de Barcelona en el doctorado de Educación Moral y Democracia. Opté por la línea de Educación para la Paz a cargo de las doctoras Pilar Heras, María Teresa Romanya y Carme Romía. Los temas transversales incluían la Educación para la Paz y los Derechos Humanos. Se entendía *la educación para la paz como generadora de Cultura de Paz: qué es y qué comporta; principios en los que se basa; actitudes, valores, fines, objetivos, medios y recursos. Sentido de la no-violencia: educación y desobediencia activa, objeción de conciencia; educación y conflicto; tratamiento de conflicto; perspectiva educativa del conflicto, mediación. La educación para la paz dentro y fuera de marco escolar: acción en los diferentes sectores educativos y su proyección social*. Es así como encontré una base fundamental para avanzar en mis propósitos académicos que se complementaban con los espacios socio-académicos ofrecidos por Gernika Gogoratuz y la Universidad de la Amazonía. Desde entonces, el trabajo tanto en Europa como en Colombia ha sido continuo y complementario, siempre por la senda de un proyecto de formación, investigación y divulgación de lo realizado.

Desde Gernika Gogoratuz, a través del desarrollo de proyectos de cooperación internacional con cofinanciación vasca, se han estructurado propuestas especialmente de Educación para la Paz y la transformación de conflictos que incorporan formación, investigación, respaldo científico y sensibilización previstas en su campo de acción (Gernika Gogoratuz, 1995). En Colombia a

partir del 2004 se incrementó el trabajo mediante el “*Programa MANIGUA²: En Derechos Humanos y Tratamiento de Conflictos*”. Se abordó la formación e investigación en temas de paz y Derechos Humanos, y fue posible el respaldo financiero a algunas acciones de Educación para la Paz emprendidas en años anteriores en territorio caqueteño y otras que se iniciaron bajo su tutela. La presente investigación también contó con el apoyo de este Programa.

Asimismo, desarrollamos otras iniciativas con el fin de contribuir a la construcción de una Cultura de Paz, tales como el proyecto “*Cine Club Cultural Rodante*”³, para llegar a núcleos sociales vulnerables del Caquetá; “*EDUPAZ: Educación en Tratamiento de Conflictos y Valores para la Convivencia Pacífica y Democrática*”⁴, que abordó principalmente aspectos de formación en tratamiento de conflictos y la elaboración de un Cuaderno Pedagógico de Narrativas de Cultura de Paz y Reconciliación. Finalmente se encuentra en desarrollo el proyecto “*MANOA: Educación Lúdica en Cultura de Paz para Jóvenes*”⁵ y que consiste en acudir a diferentes centros educativos del Caquetá con propuestas recreativas, creativas y educativas en Cultura de Paz dirigidas a jóvenes estudiantes. En el capítulo 5 retomaremos estos proyectos y su engranaje en un *Programa educativo a favor de una Cultura de Paz*.

Esta investigación centró su análisis en el conflicto y su tratamiento por parte de los estudiantes. Para ello contamos con el apoyo de diferentes instituciones educativas y algunas organizaciones sociales de Florencia – Colombia. Sin su concurso no habría sido posible obtener la información y los espacios para la recogida de datos y su procesamiento.

La ruta por recorrer

Como dice un refrán popular: “*El camino es largo y culebrero*”. Es decir, hay mucho trayecto por recorrer y obstáculos por superar. Afortunadamente la

² Proyecto cofinanciado por la Dirección de Cooperación al Desarrollo del Gobierno Vasco (2004-2006).

³ Proyecto Cofinanciado por los ayuntamientos de Gernika-Lumo y Bermeo (2003-2007).

⁴ Proyecto Cofinanciado por la Diputación Foral de Bizkaia (2005-2007).

⁵ Proyecto Cofinanciado por la Diputación Foral de Bizkaia (2006-2008).

energía positiva que jalona el proceso es tan fuerte y esperanzadora que se puede sobreponer a las dificultades.

Esta investigación es un eslabón de un proceso a largo plazo, mediante el cual se abren vetas importantes, se manifiestan posibilidades y se prueban algunas piezas del puzzle para articular el engranaje. Sin embargo, valorada en su justa proporción, podríamos decir que la investigación sirve de andamio para subirnos y colocar una piedra en la construcción de una casa, pero necesitamos montar muchas piedras y cemento para consolidar la estructura. Y no sólo para armar esa casa, sino para construir el barrio, el pueblo, la región... con una relación democrática y de convivencia pacífica.

En el desarrollo de la investigación, pudimos observar que la población joven con la cual se trabajó tiene sueños factibles. Estos chicos y chicas quieren *“trabajar, estudiar, tener una familia, ayudar a su padre y madre para que no se frieguen más en la vida, pasear un poco, divertirse”*. Son muchachos con las mismas ilusiones que los europeos, pero para que sus objetivos se cumplan requieren del concurso de la comunidad educativa, así como de las instituciones y organizaciones de su entorno, para que respalden sus iniciativas sociales, sus ideales políticos y su riqueza intelectual que son herramientas básicas para alcanzar un presente digno y un futuro mejor.

La tarea en el fondo no es difícil, sin embargo, se puede volver compleja en la medida en que no se le otorgue la atención debida. Lo mismo ocurrirá si se aborda con mezquindad, desde la negación de oportunidades, creando rencores y desesperanza.

Con esta investigación tratamos de contribuir de forma directa, para que estos muchachos mejoren su manera de asumir y tratar los conflictos a través de claves como la empatía, la creatividad y la no violencia. Es el marco de amparo que ofrece y gestiona la Educación para la Paz.

El trabajo de investigación que aquí presento está dividido en cinco capítulos y dos apartados que contienen las conclusiones y una propuesta educativa:

El primer capítulo, *marco histórico y social, violencia, conflicto y paz*, se aproxima a la historia de la educación y su aporte a la paz. De su mano emprenderemos un breve recorrido mundial, latinoamericano y colombiano, para centrarnos en el territorio caqueteño con especial énfasis en Florencia, su capital. Con ello espero ayudar en la contextualización del fenómeno objeto de mi estudio, al presentarlo desde los distintos intereses que lo fomentan y mantienen. Su enquistamiento se debe a que han sido asumidos tanto en el ámbito internacional como en el local a través de visiones hegemónicas e ideológicas que condicionan el posicionamiento de los países frente a la violencia y a la paz.

El segundo capítulo, *marco conceptual y relacional con la realidad actual*, corresponde al marco teórico que define los fundamentos conceptuales de la violencia, el conflicto y su gestión, la cultura y educación para la paz, y la fragmentación social.

El tercer capítulo, *proyecto de investigación*, incorpora el diseño del estudio. En el planteo el problema, su justificación, los objetivos, la metodología usada y el conjunto de actividades realizadas para llevarlo a cabo el estudio.

El cuarto capítulo, *trabajo de investigación en el campo socioeducativo*, incorpora el diseño de los proyectos de cooperación internacional desarrollados y su aporte educativo a favor de una Cultura de Paz.

El quinto y último capítulo, *trabajo de investigación en el ámbito escolar*, se refiere al informe de investigación. Incluyo visitas a instituciones educativas, charlas sobre la temática y revisión de materiales didácticos. Asimismo, ahondo en el conocimiento de los mecanismos formativos y de control que se adoptan en los centros educativos, para hacer frente al fenómeno del conflicto y la forma de tratarlo cuando emerge. Incluyo el procesamiento de las encuestas aplicadas a los estudiantes. Finalmente, presento una propuesta de gestión conflictos en contextos similares al escolar.

En el apartado de Conclusiones, recojo el aspecto global de mi investigación. En él planteo la necesidad de emprender acciones y procesos socioeducativos para la construcción de paz que conozca y reconozca las claves culturales del entorno.

En el segundo apartado presento una propuesta socioeducativa de Educación para la Paz que contribuya a favorecer una Cultura de Paz.

Introducción al Tema

“Cuando la violencia alcanza un estadio endémico, cuando ya no tiene sentido y parece no tener solución, es el momento de pensar lo impensable, decir lo indecible, contravenir las posturas anquilosadas y hablar. De este modo, puede que ocurra el milagro”.

Nelson Mandela

Hablar de conflictos es cada vez más cercano y necesario. Tradicionalmente la palabra *conflicto* llevaba a la idea de pugna, riña o confrontación agresiva entre dos o más partes. Hoy, aunque esta percepción no ha desaparecido totalmente, en muchos espacios sociales se muestra desde una dimensión distinta a la de enfrentamiento extremo.

Cada vez más, vemos el conflicto como oportunidad de transformación, sin perder de vista que es molesto, pero que la clave fundamental está en la forma como se gestione: agresiva o pacífica.

John Paúl Lederach expresa que:

“Los conflictos son una manifestación cotidiana de la vida y su paradoja. Los chinos, lingüísticamente, se acercan mucho más a esta idea que nosotros los de Occidente. Mientras concebimos al conflicto (y la crisis que a menudo produce) como la combinación de las ideas de peligro, dificultad y apuro, ellos lo perciben como el desafío de unir la *oportunidad con el peligro*”. (Lederach, 2003: 59-60)

Figurativamente es como tener en una mano una bombilla roja que alerta sobre el peligro existente en una situación de crisis, mientras en la otra se enciende la bombilla verde, la chispa de la creatividad para actuar frente a dicha crisis. Tratamos de aprovechar la situación para transformarla en positivo, desde el respeto a la integridad de las personas inmersas en ella, mientras se comienza a dibujar un escenario de encuentro.

La amplia gama de posibilidades que nos ofrecen las crisis, ha llevado a que en diferentes espacios reflexionemos sobre este fenómeno. Es así como la escuela que es un centro micro-social de relaciones, es el lugar público más próximo para encargarse de la formación de la personalidad individual y su relación interpersonal.

La escuela concentra diversas personalidades, actitudes, valores y visiones. Es un lugar de oportunidades para experimentar relaciones y dinámicas

formativas. Allí, la educación para la paz y la transformación de los conflictos juegan un papel fundamental, ya que puede contribuir a mejorar las formas de tratarlos desde la creatividad y la no violencia. El paso siguiente será el establecimiento de los mecanismos de autocontrol y transformación positiva para fortalecer las relaciones humanas.

Los conflictos son múltiples en las diferentes sociedades, también las actuaciones violentas. La diferencia está en la intensidad con que emergen. Percibimos que la ausencia o escasez de violencia a la hora de tratar los conflictos incrementa el grado de convivencia. Por tanto, en la investigación tuvimos siempre presente que *“educar para el tratamiento no-violento de los conflictos es educar para la convivencia”*.

Se argumenta que Colombia es la *“democracia”* más antigua de Sudamérica, pero esto no ha sido suficiente para convivir pacíficamente. Es una sociedad con altos índices de conflictos violentos y con distintos grados de profundidad, producto de factores como la corrupción, desigualdades sociales, falta de oportunidades y desconfianza mutua. Estos indicadores apuntan que el tiempo vivido en *“democracia”*, no ha surtido el efecto deseado en los diferentes niveles de su estructura social. No se ha construido una práctica democrática que respete la integridad de sus ciudadanos y esto conduce al país a una preocupante y creciente fragmentación social. Es como si nada ni nadie pudiera parar los nefastos efectos humanos que sufre con mayor intensidad desde hace seis décadas.

En la investigación queremos apuntar al declive de la violencia generalizada, lo cual incidiría en la disminución de la confrontación bélica que vive Colombia, siendo esto posible a través de la mejora de las prácticas en tratamiento de conflicto en la comunidad educativa. Porque muchos chicos de escuelas y de institutos acaban alistados en las filas de los grupos armados de una u otra índole.

Presentaremos la estructura de una propuesta de educación para la paz y gestión de conflictos que fortalezca la Cultura de Paz, a pesar del reto que

supone el contexto en que la desarrollamos. En este marco es donde algunos conceptos cobran más importancia, como en el caso de la *pacicultura*:

“Pacicultoras y pacicultores. Dícese de las personas que se dedican al arte de sembrar y cultivar paz como cultura. Desarrollar la aptitud que tiene todo ser humano, para comprenderse (ser) y comprender al otro, para optar por una solución no violenta en forma permanente, transitar en el conflicto en forma creativa, razonable, y colectiva. Los pacicultores y pacicultoras no sueñan con la paz. La construyen desde sí mismos. Crean y sienten la vida de la vida misma. Abren caminos que no escamotean ni evaden la realidad socioeconómica que padecemos, que encaran los problemas estructurales y materiales en forma positiva. (Corporación Observatorio para la Paz, 2004).

No pretendemos que todas las personas trabajen directamente por la paz, pero sí que contribuyan de manera concreta con ella, como una responsabilidad humana individual y colectiva; respetando la diferencia y optando por actitudes positivas, frente a las situaciones controvertidas que se les presenten.

En Colombia y a corto plazo, se pueden dar escenarios o espacios de tiempo de paz negativa. Es decir, ausencia de confrontación bélica donde sin embargo, la violencia estructural y directa cotidiana profundiza más la fragmentación social y crea barreras para la convivencia pacífica y el establecimiento de una democracia real.

Desde el 2004, el Gobierno colombiano adelanta un proceso de paz con grupos paramilitares (Congreso de la República de Colombia, 2005). Es un iniciativa controvertida y con muchos interrogantes ante el futuro, en aspectos como son la verdad, la justicia y la reparación. A esto tenemos que añadir que genera mucha incertidumbre en cuanto a sentar las bases para una reconciliación. Este abordaje, -tal como lo señalan muchos sectores de víctimas y organizaciones de la sociedad civil nacional e internacional-, crea una falsa solución a un conflicto que tiene miles de víctimas. Tal como va su desarrollo, se puede prever que será el germen de más conflictos violentos.

Además, al no estar presentes todos los sectores sublevados en armas y otros como la sociedad civil, estarán faltándoles “*patas*” a la mesa de negociación.

En el conflicto colombiano los actores armados: ejército, guerrilla, paramilitares y delincuencia común organizada, crean un cóctel bélico de intransigencia y autismo que pone en riesgo permanente la construcción de un modelo de sociedad que responda a los retos que hoy tiene el país. La mayoría de los recursos se invierten en acciones militares y quedan sin atender las necesidades básicas de un pueblo que vive en precario.

En este escenario, las garantías democráticas son muy bajas y no hay esperanza de que mejoren. Por ejemplo, no existe una libertad real de expresión; se niega la participación a muchos sectores sociales en el devenir del país y las actuaciones de la justicia se politizan cada vez más.

En Colombia es fundamental alimentar el subsuelo de la paz, es decir, las relaciones interpersonales que construyen bases sólidas hacia la *paz positiva*, desde aquellos lugares y procesos poco visibles de la cotidianidad que dicen sí a la vida. El abono para este sembrado hacia un horizonte de reconciliación combinará la creatividad, la empatía y la no violencia con la responsabilidad y el reconocimiento cultural.

Centramos nuestro trabajo de investigación en los chicos de educación media⁶ del municipio de Florencia – Colombia. Estamos convencidos de que debe contarse con ellos para generar propuestas que ayuden a sanar los tejidos rotos en los procesos de confrontación bélica que se han mantenido durante años con especial particularidad en el Caquetá.

La población joven es la gran excluida de los procesos de inserción social. Los muchachos tienen que transitar por caminos espinosos y llenos de incertidumbres sin el equipamiento técnico y humanista adecuados. Por esta

⁶ Estudiantes de último grado de educación media, en Colombia se refiere a aquellos que van a terminar los estudios escolares de bachillerato, los cuales son prerrequisitos para realizar una formación técnica y/o profesional.

razón se ven abocados a tomar vías de hecho para abrirse un espacio en la sociedad.

La juventud hacia la que orientamos el foco de nuestro estudio, se encuentra en una situación que podríamos denominar “bisagra”, por algunas de las siguientes razones:

- Están culminando sus estudios de bachillerato y dejarán el marco escolar para enfrentarse a un espacio más amplio y complejo.
- Un alto número se integrará en el mundo laboral por falta de respaldo para continuar sus estudios.
- Un porcentaje importante de estudiantes continuará su vida entre el espacio escolar de estudios técnicos o universitarios y el social productivo.
- Un número significativo de jóvenes se alistará en el Ejército o en alguno de los grupos armados, bien sea por seducción, imposición, vocación o por escasas oportunidades para insertarse en la sociedad.

La juventud colombiana asume responsabilidades laborales cada vez a más temprana edad. Contribuyen al desarrollo del país mientras sus derechos quedan en letra muerta. Se les niegan contratos dignos y se les cierran las puertas a la capacitación, pues no existen políticas públicas que cubran estas demandas.

En el 2002 en Colombia el índice de desempleo, según el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas de Colombia (DANE, 2003) fue del 15.1% y para el 2006 de 12.00%. Con estos datos se pretendía dar una imagen de mejoría, cuando la realidad demostraba que la pobreza iba escalando cotas más altas. El DANE, en sus registros del 2003, señala que la franja de empleos informales⁷ (subempleos) asciende al 62%. Se infiere que las cifras reales de desempleo son superiores, con el agravante de que los señalados como

⁷ Trabajador-a informal son personas que realizan trabajos eventuales, sin ninguna prestación social, sin ningún derecho laboral.

“*trabajadores informales*” no tienen cubiertas necesidades básicas como son la salud y vivienda.

Según el Índice de Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (IDH-PNUD, 2003), en el 2002 Colombia ocupó el puesto 68 entre 173 naciones. Es decir, el IDH es de nivel medio bajo. Así pues, se le considera un país pobre, con una mala distribución de la riqueza y un importante número de habitantes en situación de miseria.

Esta es *grosso modo* la difícil situación socio-laboral que debe enfrentar la población en general y la juventud colombiana en particular. La vemos llena de incertidumbre, falta de oportunidades y con el terreno abonado para que muchos adolescentes caigan en dinámicas que alimentan el conflicto bélico, al participar de la economía ilícita o en los ejércitos regulares e irregulares. Salazar (2002) expresa que la juventud al no tener oportunidades sucumbe a los “*encantos*” que ofrece el dinero obtenido mediante cualquier método. Al fin y al cabo podrán disfrutar plenamente de los pocos años de vida que les restan. Esta visión se refuerza por la falta de atención que el Gobierno presta a sus expectativas, junto con los obstáculos socio-económicos.

En este marco, observamos que muchos jóvenes asumen la opción de vida de combinar trabajo y estudio, porque sus familias no solo no pueden sufragar los costes educativos sino que requieren de su salario para asegurar unos ingresos para el sostenimiento del hogar. Esta movilidad de la juventud entre los ámbitos laboral y escolar ofrece la oportunidad de proyectar sus vidas con alguna esperanza superior de inserción social, sin que sea por ello garantía de estabilidad socio-económica.

En este escenario, la escuela recibe el encargo educativo de formar integralmente a los individuos; que cree hombres y mujeres capaces de transformar su sociedad, siempre dentro del modelo propuesto por ella misma. Es así como la escuela debe dotar al educando de conocimientos, herramientas y competencias sociales:

“Entre las características de la competencia social se destacan dos: su carácter relativo o contextual y su posibilidad de ser aprendida.

En primer lugar, si la competencia social es definida como aquella estructura personal que permite alcanzar la adaptación social, es lógico que no posee un “contenido fijo y universal” sino que depende de cada entorno y sus características culturales, históricas, sociales, situacionales e interpersonales. La competencia social por tanto es relativa, contextual y está en función del entorno en el que la persona se inserta. Las personas se adaptan y moldean a cada uno de ellos...

En segundo lugar, se caracteriza por la posibilidad de ser adquirida. A lo largo de la vida las personas desarrollamos y potenciamos ciertas actitudes y habilidades en nuestras relaciones con otras personas. Cuando una determinada actitud o habilidad nos ha resultado satisfactoria para la convivencia y el manejo de conflictos se convierte en un recurso fundamental para la persona...”. (Santibáñez, 2005:120).

Se trata entonces de que los individuos como seres sociales, adopten actitudes y valores positivos para interactuar; activen sus habilidades y conocimientos permanentemente para relacionarse con los demás y con su entorno. Paralelamente y mediante las lecturas adecuadas, capten las necesidades del contexto y sean capaces de responder satisfactoriamente.

Sin embargo, el escenario imprescindible para la construcción del modelo social -la escuela-, no está cumpliendo con su papel de vehículo de inserción para las nuevas generaciones. Por tanto, debemos transformarla, actualizar su estructura y currículos, para que sea capaz de enfrentar los retos del mundo y la Colombia de hoy y del futuro. Pero estamos lejos de lograrlo porque aún subsisten aspectos socio-culturales que no nos dejan avanzar:

“La rigidez de la administración en materia educativa, la lentitud en la apuesta en práctica de innovaciones pedagógicas y la actitud conservadora en las formas de hacer pedagogía de la mayoría de la

población docente, son obstáculos que dificultan la adecuación de la escuela al cambio social y tecnológico. La influencia de la familia en la dinámica escolar ha sido conservadora y perezosa ante la transformación de una educación basada en el aprendizaje de conocimientos y destrezas valorados socialmente, en otra basada en el desarrollo de las capacidades cognoscitivas, sensoriales, afectivas, psicomotoras, sociales y volitivas del que aprende. Todo ello ha dificultado la atención que la institución escolar debe procurar en la formación integral y equilibrada de sus alumnos, y en la perspectiva de futuro que toda acción pedagógica comporta". (Martínez, 1998:19).

Mientras estén vigentes aspectos socio-culturales como los señalados, se nos dificulta la preparación de la juventud para comprender mejor su realidad y su futura responsabilidad. Es evidente que no basta con asistir a todo el ciclo escolar (educación preescolar, básica primaria y media), durante aproximadamente 12 años de sus vidas, sino que debemos ver el ámbito educativo del individuo mucho más allá de la escuela: en la familia y en la sociedad.

Es cierto, que recorrer todo el ciclo escolar dota a los muchachos de mayores posibilidades para fortalecer sus cualidades y pertenecer a la sociedad en la que se educan. Pero no les garantiza que sean acogidos adecuadamente en el seno de la estructura como es su perspectiva.

La juventud colombiana con dificultades para continuar estudiando se suma a las filas del trabajo informal o se queda en el paro sin remuneración alguna.

Según la Comisión Económica para América Latina (CEPAL, 2001), en la década de los /90 en Colombia la tasa de desempleo fue del 20%, mientras que el subempleo (trabajo informal) estuvo en el 30%. Las cifras nos describen el panorama de escasez de oportunidades que sufre la población en general y la juventud en particular para incorporarse a alguno de los campos de la actividad social. Esta situación propicia las condiciones para que se marchen a

obtener recursos de la economía ilícita o formar parte de ejércitos armados dentro o fuera de la ley.

Sucede cada vez con mayor frecuencia que nuestros chicos y chicas no pueden desarrollar las actividades que deberían ser comunes a su edad, porque deben asumir en situación precaria responsabilidades laborales que corresponden a personas adultas. En muchos de los casos, esto transformará negativamente su actitud frente a la sociedad:

“... la juventud está menos interesada en el estudio, no encuentra estímulos para prepararse y sufre una enorme distorsión de ideales al encontrar que la sociedad menosprecia los valores morales y culturales y premia solamente los que se derivan del uso del dinero y del poder...” (El Tiempo, 2004).

Todo ello contribuye a que la juventud tome caminos controvertidos para ganarse un espacio de reconocimiento en su entorno. También propicia la asunción de pseudo-valores y puntos de vista de manera inadecuada, principalmente por la influencia que recibe desde los medios de comunicación.

Un estudio de la Asociación Americana de Psicología revela que “... *durante los cinco años que dura la escuela primaria, un/a niño/a ve en la televisión unos 8.000 asesinatos y más de 100.000 actos de violencia*”. (Chomsky y Ramonet, 1997:70). Es así como, el niño, en la etapa donde está empezando a madurar su personalidad, recibe una abundante información que le crea un falso imaginario individual y que afecta posteriormente de manera profunda el imaginario colectivo.

Podríamos considerar que se le está inculcando la imagen de enemigo frente a lo desconocido, en diferentes dosis y por distintos actores (políticos y sociales) y medios que juegan un papel importante en la decisión de optar por la violencia como el camino a la seguridad. De hecho hay un miedo a no ser, no poder, no hacer, derivado de tener un horizonte de expectativas lleno de incertidumbre y en ocasiones vacío.

A esta situación, de manera paulatina y preocupante, se van vedando espacios sociales de encuentro como son parques, sitios deportivos y playas, donde los niños y muchachos configuren sus imaginarios al interactuar unos con otros. Con ello disminuiríamos la influencia de una imagen televisiva en su formación. Una imagen que casi nunca podrá ser la suya, como no se aventuren a hacer cosas desorbitadas.

Otro aspecto que observamos en ellos es la pérdida de valores fundamentales, como el respeto por la vida y la libertad. Añadamos al cuadro una mayor consumición de alcohol y sustancias psicoactivas como mecanismo para evadir la cruda realidad. Por otra parte, con frecuencia asumen responsabilidades como las de ser padres-madres, para las que no están formados, dificultando aun más su inserción social.

En ciudades como Bogotá, el porte de armas de fuego por parte de estudiantes dentro de los centros educativos es una situación cada vez más frecuente. Es preocupante que en el lugar donde se potencian las herramientas educativas y los valores para la convivencia se presenten hechos como estos, pues crean más incertidumbre hacia el futuro.

En Florencia la juventud vive inmersa en una situación que no dista mucho de lo expresado en los párrafos anteriores. Los retos son complejos y abarcan las perspectivas educativas, laborales, culturales y de convivencia. Porque son los chicos los que en muchos casos se convierten en las víctimas directas del conflicto, como lo fue Mayra en un atentado terrorista ocurrido en el casco urbano de la ciudad:

“<<Mi cuerpo es como una cobija de pobre: lleno de remiendos>>, me explicó Mayra con una sonrisa el día que la conocí en Bogotá. Corría de un lado a otro en su silla de ruedas por los corredores y patios del Cirec (Centro Integral de Rehabilitación de Colombia), donde recibió atención del gobierno que ayuda a las víctimas del terrorismo. Su hermana

Tatiana, una morena inquieta e hiperactiva, a cada momento se le acercaba y le llenaba de besos.

Resulta incompatible su felicidad con el montón de cicatrices a la vista y las que se adivinaban debajo de su ropa. “Tengo un pie fantasma”, me dijo mostrándome el vacío que dejó su pierna izquierda, amputada más arriba de la rodilla. “Siento la pierna fantasma; me pica me hace cosquillas”. Soltó la risa y corrió a la cancha de básquet donde otros niños corrían, apoyados en muletas, detrás de un balón de fútbol.

El “accidente” como llama al hecho que le dio una voltereta a su vida, no es un tema que Mayra aborde de manera fácil; parece vetado. “No quiero hablar de eso”, me repitió muchas veces. Pero ella misma, en medio de historias y juegos, va soltando a cuentagotas el dolor que guarda.

“No me acordaba dónde estaba... Miré una luz y respiré. Recé el padrenuestro. Me quedé quieta, no podía hablar; cuando estaba cerrando los ojos me encontraron. Tenía la boca, los ojos, lleno de tierra... Sobre todo los ojos: estaban muy rojo”.

Escucho una voz que repetía con angustia: “¡Mayrita...! ¡Mayrita...!” “Tía *Morocho*”, susurró cuando vio, entre nubarrones, el rostro de Victoria, la más morena de las hermanas de su mamá. <<Cuando pensé que me estaba muriendo, me salvaron>>” (Lozano, 2005:58-59).

Esta historia de una niña víctima de la violencia no es una cuestión aislada en Colombia, sino una situación permanente del conflicto indiscriminado que afecta a los más débiles. La vida de un ser que apenas empieza el camino quedó marcada para siempre. Su inocencia, deslumbrada por el estallido de una bomba. Y en medio de ello, la incomprensión de un hecho que la señala a ella y a su familia.

Por Mayra y por Colombia, necesitamos desarrollar procesos educativos en Cultura de Paz que ayuden a compartir de forma no agresiva y democrática las

relaciones interpersonales. La tarea pasa por incidir en la disminución de tensiones que llevan a la violencia.

Si hemos centrado nuestra investigación en los escolares de último curso de secundaria en Florencia es porque una de nuestras preocupaciones es la situación de desmembración social que incide sobre ellos directamente. Son estos chicos quienes participan en mayor número en las diferentes violencias, entendidas como el acto donde una persona arremete, ataca, hiere, somete a otra, para obtener un propósito. Es fundamental que revisemos el rol que juega la escuela para transformar estas actitudes, pues es evidente el crecimiento de la participación en actos delictivos de infantes y jóvenes:

“Más de 11 mil niños combaten en el conflicto armado colombiano, una de las cifras más altas del mundo, y al menos uno de cada cuatro combatientes irregulares es menor de 18 años. Así lo revela el informe que entrega anualmente (HRW) sobre el reclutamiento de niños menores de edad en las filas de grupos guerrilleros y paramilitares en Colombia”. (Human Rights Watch, 2003).

El marco social en general y dentro de él la escuela, juega un papel fundamental para articular procesos con los que mantener viva la posibilidad de regresar a los actos humanos racionales frente a la barbarie. El relato de un niño soldado en el Congo es conmovedor y a su vez esperanzador, al entrecruzar la línea de violencia militar con el juego que quiere vivir el infante:

“Me acuerdo del primer pago: algunos dieron una gran fiesta, con alcohol y mujeres; los más jóvenes se compraron cochecitos teledirigidos y juguetes ¿Se lo imagina? Éramos el terror de la capital y aquella tarde la gente vio cómo las calles se llenaban de pequeños bólidos haciendo carreras; los kadogos se reían con sus mandos a distancia en las manos... y el Kalachnikov al hombro. Al fin y al cabo éramos niños de diez años. Recuerdo la reacción de la gente, hubo incluso madres de familia llorando, pero nadie se acercó a hablarnos, pues sabían que éramos peligrosos” (Badjoko, 2006:96).

Este panorama lleva a convocar a diferentes sectores sociales y especialmente al educativo, para que realicen las revisiones pertinentes en sus políticas públicas de formación y ofrezcan alternativas a esta problemática. Entre ellas subrayamos el rediseño curricular y las interacciones entre todos los miembros de la comunidad educativa que, planteadas debidamente, incidirán en actitudes positivas en los educandos.

La violencia se refleja de varias formas, de manera visible e invisible, relacionándose una con la otra, con mayor o menor acento en alguna de ellas. Galtung (1998) en sus estudios recoge la existencia de tres clases de violencia: directa, estructural y cultural. Si sumamos otras dos más: la psicológica y simbólica, encontramos un amplio espectro para el análisis.

En Colombia estas manifestaciones de violencias son ejercidas por diferentes actores. Producto de esta situación se crea un “cóctel explosivo” que repercute de manera profunda en las capas de la estructura social. Esto causa estragos en el presente y sienta preocupantes bases para el futuro.

En el horizonte social tenemos claro que el futuro está en manos de la juventud, por lo tanto, es necesario respaldarla apropiadamente en el presente, confiar en ella, implicándola y comprometiéndola con los procesos socio-educativos debidos.

El grupo de jóvenes seleccionados para la investigación estaba próximo a articularse con diferentes prácticas sociales: el trabajo, el desempleo y los estudios superiores o técnicos. Estos chicos sólo cuentan con las herramientas y conocimientos que han aprehendido en la escuela, como escenario microsocioal.

Es por ello que creemos necesario respaldar su formación con temas humanistas, competencias ciudadanas en educación para la paz y la transformación de conflicto por vías pacíficas. Los estudiantes manifiestan su preocupación por la poca atención que se presta a estos temas, veamos el siguiente testimonio de un muchacho durante una entrevista: “*nos enseñan*

matemáticas, física, química, las hacen ver como las materias más importantes, pero no nos enseñan a respetar al otro como es. Por ejemplo si es homosexual...".

A través de la investigación nos acercamos a cuatro centros educativos de Florencia, para conocer la forma de abordar las controversias que se les presentan, analizar los aspectos formativos que han incorporado en el campo de la resolución de conflictos y la convivencia y estudiar como lo aplican en su vida cotidiana y con qué resultados. Recogimos la percepción de distintas fuentes pertenecientes de la comunidad educativa, tales como estudiantes de grado 11º, profesores, directivas, trabajadores administrativos y padres de familia que participan activamente en las iniciativas de los centros educativos.

Una vez analizada la situación educativa en que viven estos jóvenes, iniciamos la estructuración de una propuesta de educación para la paz y gestión de conflictos que favoreciera una Cultura de Paz, mediante la que se responda adecuadamente a los requerimientos de estos grupos hacia el futuro, la cual planteamos en el apartado dos.

En estos escenarios es necesario tener presente lo expresado por Galtung (1998:16): *"... aquí donde se encuentra el camino hacia la paz, si la paz se define como la capacidad de manejar los conflictos con empatía, no violencia y creatividad. La capacidad de hacer frente a los conflictos es una víctima importante de la guerra..."*. Por tanto, es pertinente hilar fino, para ayudar con claves creativas a la regeneración del tejido social de este contexto amazónico.

Capítulo 1. Marco Histórico y Social. Violencia, Conflicto y Paz

“Por mucho que Lafourcade nos recuerde que “somos hijos del pasado y padres del porvenir”, no podemos olvidar que el pasado se nos ha escapado de las manos y que el futuro aún no lo hemos alcanzado. Es el presente el único reducto que poseemos para actuar: sólo el aquí y ahora puede tener visos de posibilidad fáctica”.

M^a. Carme Romia i Agusti

Consideraciones previas

Estudiar la *Violencia* y la *Paz*, teniendo presente diferentes momentos de la historia de la humanidad, propicia una mejor comprensión de los procesos y relaciones sociales que se asumen en determinados contextos. En el momento de tramitar conflictos, contradicciones y/o situaciones injustas contribuye a conocer cómo estas relaciones inciden en actitudes individuales o colectivas a posteriori para la configuración de ese y otros espacios sociales. También nos ayuda a elaborar el mapa para el tratamiento de los conflictos

“El mapa del Conflicto. Negociar supone aplicar un conjunto de técnicas que parten del sentido común y del cultivo de habilidades para acercar a las partes y reflejar sus necesidades y preocupaciones. Los negociadores y posibles mediadores necesitan un “mapa del conflicto”, implícito en la discrepancia, en el que deben detallar al menos lo siguiente:

- los motivos que han dado pie al conflicto,
- los problemas de relación entre las partes,
- las discrepancias en la interpretación de los hechos,
- los intereses incompatibles,
- las barreras estructurales,
- la diferencia de valores,
- los obstáculos que se oponen al arreglo,
- los procedimientos para encauzar o resolver la disputa,
- los factores estructurales que podrían mejorar la relación,
- Los puntos de coincidencia y los valores comunes.

Un buen “mapa del conflicto” permite después elaborar una buena agenda de negociaciones...” (Fisas, 1998:203-204).

Violencia y *Paz* han caminado simultáneamente a través de los tiempos y espacios, siendo un binomio que debemos estudiar de forma sincrónica para comprender sus dimensiones y efectos. Estos fenómenos surgen y se

desarrollan en el ámbito humano, en muchas ocasiones los métodos y caminos se confunden o funden de manera inconsciente o forzada en uno sólo. Es el caso de *las guerras preventivas y la exportación de valores para la consecución de la democracia, la libertad y la paz* lideradas en el siglo XXI por el presidente norteamericano George W. Bush, son totalmente opuestas a las acciones consideradas desde el pacifismo, por ejemplo, de Mohandas Gandhi, recogidas en su principio "*No hay camino para la paz, la paz es el camino*". Son aspectos que diferencian profundamente una posición de la otra poniéndolas en orillas paralelas, pues medios y fines son distintos en la *violencia* y en la *paz* y debemos articularlos de forma coherente para propiciar la situación deseada.

Desde el punto de vista de la Historia, percibimos los *conflictos* desde una perspectiva negativa: Sin embargo, cada vez con mayor ahínco se evidencia su importancia y necesidad como motor de transformación en situaciones controvertidas o injustas, siempre y cuando los medios usados para obtener los fines estén dentro de los cauces del respeto por la integridad de las personas.

Las prácticas históricas de tratamiento de conflictos han sido abordadas desde diferentes ángulos y con distintas dimensiones. Galtung (2003:19) plantea que "*Las ciencias de la paz son tan parecidas a las ciencias de la salud que se les puede aplicar diagnóstico-pronósticos-terapia...*". Es decir, el investigador de la paz debe mirar de forma integral a la situación conflictiva, con visión prospectiva. No podemos quedarnos únicamente en la detección del problema sino ver posibles salidas, propiciar puentes y actuar para transformar esa situación.

Un elemento trascendental para que enmarquemos el proceso es la relación de poderes que se da en el interior de las sociedades y entre ellas. Joan-Eugeni Sánchez plantea al respecto basado en Max Weber:

"Max Weber distinguió tres grandes mecanismos de poder. El que denominó autoridad legítima, el temor y la coacción... podemos reagrupar los mecanismos de Max Weber en dos grandes conjuntos: aquellos que no reflejan conflictos en las relaciones sociales, en donde lo legítimo

corresponde a lo aceptado o aceptable en el funcionamiento de una sociedad, y presuponiéndose una voluntariedad en la aceptación de las relaciones de poder; mientras que los otros dos mecanismos – temor y coacción – corresponden a relaciones de poder violentas y coercitivas, en donde se asumen las relaciones de poder, pero sin una aceptación libre y voluntaria, es decir, donde el poder se impone sobre una base conflictual manifiesta” (Sánchez, 1992:28-29).

Podríamos enmarcar el tratamiento de conflictos en dos grandes bloques, cuando se acude a formas violentas y cuando se asumen formas pacíficas. No obstante, en los estudios de la *violencia* y la *paz* la cuestión no es tan simple. No se puede ver blanco o negro; hay una extensa gama de colores. Curle (1993:7) señala:

“El estudio de la paz... enfoca como su nombre indica la paz, es decir una relación entre individuos, grupos, naciones o incluso unidades mayores, basada en la cooperación. Analiza las condiciones bajo las que en vez de cooperación hay hostilidad mutua y violencia y trata de descubrir técnicas que puedan transformar estas relaciones en pacíficas”.

A través de la presente investigación fijamos una mirada prospectiva de los dos fenómenos, *violencia* y *paz*, con el propósito de acercarnos al objeto de estudio para ayudar a pensar, reflexionar y actuar para favorecer una Cultura de Paz.

1.1. Historia de la educación y algunos aportes a la paz

El acercamiento histórico a la educación relacionada con la paz que aquí presento, tiene el propósito de mostrar algunos desarrollos que se han dado directa e indirectamente en la construcción de visiones de paz en diferentes momentos de nuestro pasado:

“... la Historia no sólo está al servicio del presente. El presente no es el punto final de la historia sino un eslabón entre el pasado y el futuro. Merced a la libertad el hombre vive su presente, reconstruyendo su pasado y proyectando su futuro. Esta triple sucesión la concebimos como una peregrinación temporal de la humanidad *in viam ad Deum*” (Moreno,1978:12).

Mediante esta breve aproximación a diferentes autores y escuelas, trataré de hacer un recorrido para conocer y rescatar elementos que han contribuido en la educación para la paz.

1.1.1. Elementos de educación para la paz en la comunidad primitiva

Los pueblos primitivos no tenían maestros, escuelas ni teorías de la educación sino que instruían a sus miembros en las actividades propias de la comunidad, sin que los individuos tuvieran idea de la acción educativa que la sociedad desarrollaba sobre ellos, espontáneamente, en cada momento. *“Bajo el régimen de la tribu la educación tiene por característica esencial el ser difusa y suministrada por todos los miembros del clan indistintamente. No hay maestros determinados ni inspectores especiales para la formación de la juventud: son todos los ancianos, es el conjunto de las generaciones anteriores las que desempeñan ese papel”* (Durkheim, 1922:81). Mediante esa práctica se interiorizaban los intereses más claros de la comunidad porque se llegaba a *“...adquirir, hasta hacerlo imperativo como una tendencia orgánica, el sentimiento profundo de que no había nada, absolutamente nada, superior a los intereses y las necesidades de la tribu.”* (Ponce, 1973:11).

Como en la comunidad primitiva no existían clases sociales ni Estado, había una cesión de libertad y de igualdad que reflejaba los intereses de todos los miembros. Lo cual explica que, como los derechos en los que eran educados sus miembros eran comunes a todos, el individuo tenía que racionalizar sus instintos y aceptar, como contrapartida a los derechos que le confería la comunidad, el deber de la solidaridad y de la fraternidad. Sobre esa base se constituían las reglas básicas de convivencia pacífica, de ayer y de hoy, que no son otra cosa que un medio para que los seres humanos vivan en una atmósfera de dignidad.

Con la emergencia de las clases sociales y el Estado, las reglas del contrato siempre las ha impuesto el grupo que detenta el poder. Dicho en otras palabras, con el advenimiento de los excedentes de producción, las clases sociales y el Estado acaban con el equilibrio de la vida pacífica de la sociedad primitiva y se inicia una lucha por el poder que ha hipotecado las posibilidades de convivencia no-violenta de la humanidad. La lógica del nuevo contrato se resume en la forma como Rousseau se refiere al esclavismo: "*Yo hago contigo un convenio todo en perjuicio tuyo y todo en provecho mío, convenio que yo cumpliré mientras me plazca y que tu cumplirás mientras me plazca*" (Rousseau, 2004:42). Un elemento sustancial de todo contrato es la voluntad y ni en sus orígenes ni en sus desarrollos, la mayoría dentro de la colectividad, habría acordado voluntariamente un pacto o contrato que le fuese tan adverso. Ese desequilibrio que marcó el origen e incremento progresivo de la violencia, también nos permitió ver que la educación de la comunidad primitiva, ya integraba los factores básicos de lo que hoy entendemos por Cultura de la Paz: la libertad, la igualdad y la solidaridad entre los seres humanos.

Nos es difícil saber cómo era en realidad la convivencia pacífica en las comunidades primitivas americanas si no mediante documentos que den fe de sus prácticas. Las mismas que fueron más tarde calumniadas desde Europa para justificar su persecución, esclavización y, en gran parte de los casos exterminio. Quizá un texto que pueda reflejarlos con rigor y de primera mano sea "*La Relación*" de Alvar Núñez Cabeza de Vaca, quien salió de España el

17 de Julio de 1527 como tesorero de una expedición de 600 hombres dispuesta a explorar y colonizar lo que hoy es el estado de Florida, USA.

Después de sufrir tormentas, naufragios, enfermedades, hambres y enfrentamientos internos se encuentran, cuando solo son “...*la misma imagen de la muerte*”, con un grupo de indígenas que les dieron alimentos, les hicieron hogueras para calentar sus cuerpos y les construyeron una choza donde protegerse de la intemperie. Pero allí no paró todo, el mismo Alvar Núñez reconoce que los indígenas no los agredieron porque “...*tenían la misma forma de nosotros. La diferencia solo era del color claro de la piel y los cabellos*” y ante una petición de un miembro del consejo de ancianos de no confiar en ellos, otros dijeron “*No, seamos con ellos como unos hermanos*”. El sentido de humanidad de los indígenas se pone en evidencia en este texto en que el narrador testigo interpreta la actitud de los indígenas frente a las calamidades de sus iguales, los europeos náufragos:

“Los indios, de ver el desastre que nos auía venido y el desastre en que estáuamos con tanta desventura y miseria, se sentaron entre nosotros y con el gran dolor y lástima que ouieron de vernos en tanta fortuna, començaron todos a llorar rezio y tan de verdad que lexos de allí se podía oyr, y esto les duró más de media hora, y cierto, ver que estos hombres tan sin razón y tan crudos, a manera de brutos, se dolian tanto de nosotros, hizo que en mí y en otros de la compañía, cresciesse más la pasión y la consideración de nuestra desdicha” (Cabeza de Vaca, 1992:221-222).

Solo seres humanos educados en el respeto y la tolerancia podrían responder de esa manera ante unos extraños que, como lo demuestra la historia, tienen el mayor record de agresiones entre todos los pueblos del mundo.

Los grupos indígenas denominados genéricamente Tucano Orientales, que viven en la región de la triple frontera entre Colombia, Brasil y Venezuela, -uno de los laboratorios de lenguas más grande del mundo-, pueden vivir en sus *malocas* o casas comunales con todos los diferentes miembros de cuatro y

hasta cinco familias del mismo linaje sin que se presenten los conflictos que dificultan la vida entre los hombres y mujeres de la cultura occidental cristiana. Igual trabajan en sus *chagras* o pequeños cultivos que pescan en ríos, lagos y caños o recolectan frutos e insectos en equipo, con funciones y coordinación adecuadas a sus acuerdos culturales para la comunicación y la interacción. La cultura de la armonía con la naturaleza, consigo mismo y con los otros, la aprenden de una educación para la vida y en la vida misma. Conviven con los grupos vecinos con los que establecen formas de intercambio de bienes y mujeres que los emparentan y los empoderan pues aprenden las lenguas que facilitan el intercambio, las alianzas y las relaciones de solidaridad frente a los desastres de la naturaleza o los estragos que causan los colonizadores “*blancos*” (Hugh-Jones, 1976).

Los indígenas Nasa (Nuestro) o Páez en castellano, que viven en los departamentos de Cauca, Huila, Tolima y Caquetá han aguantado los embates de la conquista, la colonia, doscientos años de República y cincuenta años de guerra civil no declarada con formas de resistencia que se fundamentan en la solidez de su cultura, y sus formas comunales de producción de bienes materiales y espirituales. Pese al asedio de terratenientes, paramilitares, grupos insurgentes y fuerzas regulares en la guerra que se libra en sus tierras ancestrales, es una comunidad que se organiza y crece hasta ser el segundo pueblo indígena más numeroso del país (138.501 personas). La cultura comunitaria y la defensa de su lengua les han permitido sortear con cierto éxito las presiones de los actores armados mediante estrategias de resistencia civil. Por ejemplo en Toribío, Cauca, en el año 2002 cuando los comuneros respondieron con este comunicado a las amenazas contra su alcalde indígena:

“La Asamblea decide no aceptar la exigencia de renuncia por parte de las FARC al alcalde municipal de Toribio, porque: Es indígena, comunero de estos resguardos, elegido por voto popular, con un proceso de amplia participación, honestidad y transparencia, buen manejo en el desarrollo de proyectos y ejecución de los recursos. La amenaza la entendemos para todos los comuneros ya que nos afecta directamente y además somos los dueños de estas tierras, con gobiernos propios y legítimos...”

(Comunicado del 10 de julio del 2002 de la Asamblea del Cabildo de Toribio, Cauca, Colombia a las FARC).

Otro ejemplo de la Cultura de Paz y de armonía entre todos los seres vivos en la formación de los indígenas, lo presenta el texto de la respuesta del jefe Sealth (1856) al presidente norteamericano Franklin Pierce en 1855, cuando este le ofrece la compra de sus tierras para entregarlas a la colonización del hombre blanco a cambio de enviar a su gente a una “reservación”. En lugar de responderle desde la lógica capitalista del que, como un rey Midas, convierte en mercancía todo lo que toca, el caudillo indio le habla de una fraternidad universal entre todos los hombres y entre todos los seres vivos. Le enseña como su educación concibe una comunión entre el hombre y la naturaleza que garantiza la continuidad de ambos. Le enseña también la importancia del sentido de lo social-comunitario que trasciende la individualidad. En síntesis, el texto que se produjo como respuesta a una propuesta de transacción, se convierte en una voz que se expresó en la “instantaneidad” de la palabra oral, pero que desde entonces no ha dejado de resonar en el extenso campal del mundo. Hoy nos podemos preguntar ¿por qué sigue sonando? y, responderemos que su tremenda vigencia se debe a que expresa la sabiduría de los pueblos primeros, las raíces de la humanidad, que saben de la vulnerabilidad y la finitud de la vida humana y la cuidan en cada uno de los grandes entramados que constituyen su textura original.

Podríamos seguir mostrando ejemplos de Cultura de Paz en la literatura aborigen, Popol Vuh, Yuruparí, Macunaína pues, en ella se encuentra un discurso subyacente acerca de lo sagrado de las relaciones entre la vida y su entorno, que se desarrolla en la idea que el hombre forma parte del programa de la naturaleza y que con ella y con los demás hombres forma una fraternidad universal, cuya armonía debe defenderse para no romper su delicado equilibrio.

En este escenario parece ser que, perdido el paraíso, no queda más remedio que emprender su reconquista y la educación juega un papel importante en el rescate de elementos desarrollados durante el curso del devenir humano para

reconstruir espacios de convivencia que garanticen una vida digna a los seres humanos.

1.1.2. Elementos de la educación para la paz en el mundo de los clásicos

Una de las contribuciones de la educación del mundo antiguo a la Cultura de Paz aparece en el método socrático, fundamentado en la disciplina racional y la mayéutica. La vida auténtica para Sócrates consiste, en que la conducta siga a la razón. En caso contrario su vida será mentira, porque el hombre que vive una conducta distinta de la que le impone su norma racional está falseando su vida al no llenar la necesidad de justificarse ante sí mismo. De este modo lo importante para el hombre será dar razón de su conducta, de su vida, de sus actos todos.

La expresión "*sólo sé que nada sé*", es la base de la sabiduría socrática e invita al conocimiento de sí mismo, apoyándose en la mayéutica como método para construir conocimiento. Platón, que se apoyo en las doctrinas de Sócrates, defendía una concepción idealista del mundo y luchó contra las teorías materialistas (Aubral, 1996).

Sócrates plantea la humildad frente al conocimiento para iniciar cualquier discusión, pues para él, la educación es una operación de extracción, como el despertar, alimentar y desenvolver las facultades de los seres humanos. Este camino se emprende mediante el método mayéutico que consiste en un proceso comunicativo a través del diálogo y dinamizado por una sucesión de preguntas hábilmente encadenadas que buscan -mediante el recurso a la ironía- reconocer los conocimientos aparentes u opiniones (doxa), desarrollar la voluntad de aprender y realizar una actividad consciente que implica colaboración e intervención en la construcción del conocimiento real (episteme).

Al proponer el intercambio dialógico argumentado como un procedimiento de construcción de conocimiento, la contribución socrática a la educación para la

paz es un retorno a la idea de comunidad, toda vez que comunicar significa poner en común para construir consensos sobre la realidad. Pero hay otra aportación importante: que la verdad se busca dentro de los individuos que realizan el intercambio dialógico. No se apela a agentes externos para hallar el camino; está en la propia acción de los interlocutores.

Hay un tercer elemento que deriva de lo anterior: al tratar de responder a la situación en ciernes los interlocutores desarrollan su capacidad para resolver sus propias contradicciones sin que se les impongan soluciones importadas que no comprenden o que no sienten como suyas porque no participaron en su construcción. Es decir, que desarrollan su capacidad para pensar, al tiempo que elaboran sus propias respuestas para los temas tratados.

1.1.3. Elementos de la educación para la paz en la educación cristiana primitiva

De la doctrina de la venganza conocida como la *Ley del Tali6n* pregonada en el Antiguo Testamento, el Nuevo Testamento vira hacia el libre albedrío, la igualdad y la solidaridad, encerrada en la caridad y el amor al prójimo. En la cultura occidental es el cristianismo primitivo el que primero propone de manera conjunta los tres conceptos que la modernidad considera sus pilares: los Derechos Humanos, la Democracia y la convivencia pacífica. Las parábolas -ricas en imágenes sencillas y sugerencias profundas- se convirtieron en el medio didáctico para vehicular las ideas del ideal pedagógico cristiano primitivo. Con los planteamientos evangélicos el cristianismo se opuso a la visión de la violencia hebrea, helenística y romana. Podemos decir que con él nace el pacifismo antimilitarista, el rechazo a la pena de muerte y la aversión ante la acción armada:

“Lo que más distingue al cristianismo de otras doctrinas es el amor, la *charitas* hacia Dios y hacia los demás. Los judíos sólo habían llegado a conocer la fe en lo sobrenatural y la esperanza en el Mesías prometido, pero la caridad irrumpe en la tierra con Cristo. Como todos somos hijos de Dios, todos somos hermanos y como hermanos hemos de convivir. Se

impone la caridad hacia nuestros hermanos, hacia ellos que comparten con nosotros la senda de esta vida y que esperan con nosotros el gozo en la morada eterna” (Moreno, 1978:123).

El mismo San Agustín afirma que la paz es una aspiración de los seres humanos y la hace aun extensible a los animales. La paz en cuanto orden y tranquilidad es connatural a toda la creación animada e inanimada.

1.1.4. Elementos de la educación para la paz en las ideas pedagógicas del renacimiento

La visión actual de una Cultura de Paz implica una forma de convivencia socio-cultural que se caracteriza por la defensa real de los Derechos Humanos, el desarrollo sostenible, la justicia, el respeto a las diferencias y el cultivo de la democracia participativa. También contemplamos el establecimiento de relaciones que salvaguarden el proyecto general de la naturaleza, la superación de la pobreza y la práctica de la solidaridad en las relaciones humanas.

Por supuesto, durante el Renacimiento estas ideas todavía no estaban desarrolladas. El siglo XVI se caracteriza por la ruptura entre la iglesia católica y la protestante y por las guerras religiosas.

El humanismo luchaba de una manera diferente a la actual contra la violencia. Por ejemplo, el tema dominante en Erasmo de Rotterdam era evidenciar las consecuencias nefandas de la guerra y difundir las enseñanzas del mensaje evangélico de la paz. Dicen Abbagnano y Visalberghi en su historia de la pedagogía que:

"Erasmo fue el apóstol de una religiosidad espiritual e interior, que exteriormente se manifiesta como tolerancia y caridad constructiva para con el prójimo" (Abbagnano, 1995:227).

Sin hacer propaganda cristiana podemos darnos cuenta de que los orígenes de la lucha contra la violencia tienen fuertes raíces en los predicamentos del cristianismo primitivo, como dijimos antes en este mismo documento. Erasmo defendió la libertad como libre albedrío contra los esquemas alienantes de las prácticas religiosas de su época.

Contra la violencia que se desarrollaba en las escuelas, manifiesta la necesidad de respetar el desarrollo progresivo de la personalidad en el niño. De igual manera lucha contra las prácticas del castigo corporal a los estudiantes. Contra el requerimiento de resultados inmediatos a través de las evaluaciones, Erasmo proponía que los frutos más importantes y valiosos, en términos educativos, sólo se lograban a largo plazo. Aducía que los maestros desembocan con facilidad en la violencia y que las consecuencias de ella eran niños más orgullosos y arrogantes, algunos, mientras otros de carácter más débil eran conducidos a la desesperación. Igualmente argumenta en contra del profesor duro y le recuerda que sólo se aprende a gusto, cuando las personas son tratadas con amor.

Las páginas escritas por Erasmo en contra de la violencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje son una verdadera defensa de lo que hoy podríamos denominar el libre desarrollo de la personalidad. No estuvo sólo en ésta lucha; otros humanistas criticaron la educación escolástica como violentadora de la condición humana y propusieron estudios basados en el hombre, en el mundo y en la vida misma. Al desarrollar los intereses de la burguesía progresista que ascendía hasta el poder, abogaron por la instrucción que prepara al hombre para el trabajo.

François Rabelais, proponía en la conocida novela *Gargantúa y Pantagruel* que cuando Ponócrates se hiciera cargo de la educación del joven Pantagruel, inmediatamente se le diera a beber agua de eléboro, para que olvidara todo lo que había aprendido bajo sus antiguos profesores. Nuevamente aparece la crítica contra la violencia en el desarrollo humano que practicaba la escolástica.

Rabelais, que había estudiado con los monjes, sabía de las prácticas tiránicas

de la escuela medieval y de ahí su petición para borrar de la memoria toda esa educación y limpiar el alma, para satisfacer las aspiraciones de la burguesía renacentista. Esa educación que defiende el desarrollo del individuo y a la organización de la vida mediante el enriquecimiento cultural, que plantea volverla tan placentera como sea posible, que exalta la bondad de la naturaleza humana anuncia los planteamientos de Rousseau. La defensa de la libertad de los estudiantes en el proceso de aprendizaje era una forma de crítica activa a las prácticas violentas que, en esa época, se frecuentaban en la educación.

Tomás Moro es otro exponente de la educación humanística. En Utopía, después de presentar las injusticias sociales inglesas y explicar cómo se conectan con los cambios económicos que está viviendo el país, plantea el remedio para ese tipo de violencias de orden estructural. Pero también contra otras, derivadas del régimen social injusto tales como: la supresión de la propiedad privada y la proclamación de la igualdad y la dignidad entre todos los hombres. Y a todo ello añade un apunte: que los sacerdotes tienen la misión de educar a los jóvenes en estas ideas. Otro aspecto importante de Tomás Moro, en relación con la concepción de la educación para la paz, es el que tiene que ver con la función de la cultura para el deleite del espíritu en el tiempo de ocio. En Tomás Moro, más que en ningún otro de los autores anteriores, se pone de manifiesto que el origen de todas las violencias es la violencia estructural, derivada de la concentración de la riqueza, la falta de libertades, la carencia de igualdad y la falta de amor por el prójimo. El papel de los sacerdotes en su obra es educar en los ideales que hacen posible Utopía; aquel lugar en el que se realizan las aspiraciones de las masas populares hambrientas de Inglaterra y con el que se critica no sólo la forma de gobierno inglesa, sino la educación estrecha y poco creativa de la escolástica.

Otro tanto hace Montaigne cuando critica la educación memorística y libresca porque según él no se trataba de llenar la mente de conocimientos sino de desarrollar el juicio y la reflexión. Dicho en términos de hoy, no se trata de acumular datos sino de enseñar a pensar.

Una de las prácticas en la educación medieval era desvincular la enseñanza de

sus relaciones con la vida. Montaigne abogaba porque el saber que más valor formativo tiene es el que proviene del conocimiento del mundo humano. La conversión violenta de la persona en un ente pasivo fue rechazada por Montaigne pues pensaba que el conocimiento debe adquirirse como experiencia y con el esfuerzo de la inteligencia. En cuanto a la impuesta en los salones de clase y en referencia a los castigos corporales que en ellos se impartían, pensaba que *"lo que no puede hacerse por la razón y por la prudencia y destreza, no se hace jamás por la fuerza"*.

1.1.5. Elementos de la educación para la paz en las ideas pedagógicas de los primeros pensadores de la modernidad.

Los derechos fundamentales están vinculados con aspectos pragmáticos de la vida y la supervivencia: la necesidad de establecer un marco de orden y armonía que garantice la paz social y permita, además, la realización del individuo. La paz es necesaria para la pervivencia organizada de la especie, pero no puede existir si no hay justicia -no únicamente en el concepto tradicional de dar a cada uno lo que le corresponde, sino de proporcionarle circunstancias adecuadas para vivir con dignidad-. Si se ejercitan y respetan los derechos de todos los miembros del conjunto social, el acercamiento a la paz y a la seguridad estará más próximo a la realidad.

Los filósofos de los siglos XVII y XVIII, Locke, Hobbes y Rousseau, precursores de los derechos fundamentales, sostienen que el ser humano nace bajo los signos de la igualdad, la libertad, y la solidaridad, que se consolidan por efecto de un contrato social. Sus reglas siempre las ha impuesto el grupo que detenta el poder económico, lo cual en palabras de Rousseau (2004), al referirse al esclavismo, resta al contrato toda validez.

Bajo los presupuestos rousseauianos, el contrato social aún no se ha dado, ya que se relaciona con el deber ser. De su desarrollo doctrinario, sin embargo, devienen nuestros postulados modernos de Derechos Humanos, vinculados al concepto actual de democracia.

Los derechos que se derivan de los presupuestos de libertad e igualdad, suscitan, como contrapartida, deberes que se han de concretar en solidaridad o fraternidad. Derechos y deberes que dentro de la sociedad son el origen de garantías para la vida digna. Porque no se trata, del elemental derecho a la vida, sino del derecho a vivir con dignidad. Diríamos pues que para gozar de los Derechos Humanos que nacen de la libertad e igualdad, tenemos que cumplir con los deberes sociales que impone la solidaridad.

Rousseau (2004) en el contexto del discurso planteado en el Contrato Social, aborda los conceptos de libertad e igualdad conjuntamente porque: "*Si se indaga en qué consiste precisamente el mayor bien de todos, que debe ser la finalidad de todo sistema de legislación, se encontrará que se reduce a dos objetos: la libertad y la igualdad. La libertad, porque toda dependencia particular es fuerza que se resta al cuerpo del Estado; la igualdad, porque la libertad no puede subsistir sin ella*". Estos principios se articulan indisolublemente con la solidaridad. La paz es directamente proporcional al cumplimiento de este deber. A más solidaridad mejor convivencia social.

La condición y el método para lograr el respeto por los derechos fundamentales es la democracia, entendida como una participación amplia, directa y calificada, de la totalidad, que acate las decisiones de la mayoría y respete el disenso, abriendo la posibilidad de integrar este último en las decisiones finales.

Si bien no hay derechos fundamentales sin democracia, tampoco hay paz sin ella. Y no hay democracia sin educación. Los planteamientos de los filósofos de la Ilustración son contribuciones a la educación para la paz, en cuanto que desvelan los principios básicos de la convivencia pacífica, la condición y el método para su ejercicio y la necesidad de hacer conscientes estos principios a través de los procesos de socialización en la comunidad y en la escuela.

1.1.6. Elementos de la educación para la paz en Immanuel Kant

El acercamiento kantiano a un planteamiento de respeto mutuo, mediante un marco legal establecido en la constitución republicana, se convierte en si

mismo en un “*acuerdo de paz*”, pues permite que cada Estado signatario se proteja ante las disposiciones naturales que posee el ser humano, de tender a la violencia y la individualidad.

Las constantes guerras desarrolladas en el escenario europeo han suscitado desde hace tiempo la idea de un organismo internacional y de un horizonte de *paz perpetua*. Kant parte de una ironía -la paz perpetua de los cementerios-, para proponer un tratado en el que considera que la guerra tiene sus orígenes en la misma naturaleza humana y que la violencia surge de los instintos básicos del hombre. Para pasar del estado natural de agresión potencial a la civilización, es necesario que los individuos se asocien en Estados y éstos a su vez, en un organismo internacional que arbitre las relaciones interestatales:

“Los Estados con relaciones recíprocas entre sí no tienen otro medio, según la razón, para salir de la situación sin leyes, que conduce a la guerra, que el de consentir leyes públicas coactivas, de la misma manera que los individuos entregan su libertad salvaje (sin leyes), y formar un *Estado de pueblos (civitas gentium)* que (siempre, por supuesto, en aumento) abarcaría finalmente a todos los pueblos de la tierra” (Kant, 1985:25-26)

Como la eliminación de la guerra es un imperativo de la razón, esta organización procurará que desaparezca de la faz de la tierra. El monitoreo constante de los instintos de injusticia y enemistad propicia su moderación y control.

Al no haber amenaza o temor de agresión, no hay justificación para una acción preventiva. Los motivos para la guerra quedarían eliminados ya que tampoco veríamos que operen poderes en ascenso que amenacen la seguridad de los diferentes Estados.

Kant (1985) también plantea que la *paz perpetua* es una idea racional orientada a la comunidad no violenta. Como imperativo de la razón es un deber y, si es un deber, sus fundamentos están en el Derecho: “*pues el estado de paz es*

únicamente de lo mío y lo tuyo en una multitud de hombres vecinos entre sí asegurado bajo leyes, que, por consiguiente, están reunidos en una constitución; cuya regla, sin embargo, no tiene que ser tomada de la experiencia de los que hasta la fecha se han encontrado mejor con ello, como una norma para otros, sino la regla tomada por la razón a priori del ideal de una unión jurídica de los hombres bajo leyes públicas en general”.

Las condiciones previas necesarias para la *paz perpetua* comprenden el principio de la buena fe; que la constitución de los Estados sea republicana, es decir, representativa y fundamentada en la separación de los poderes legislativo y ejecutivo; que el derecho de las gentes se articule a través del federalismo de estados libres que puedan ensancharse hasta llegar a ser una república mundial y, por último, los miembros de cada Estado tendrán derecho para movilizarse, ellos y sus bienes por toda la federación. (Desaparecería el problema de los emigrantes). En general se podría decir que la *paz perpetua* está vinculada a la constitución de una república mundial federada, con algunas similitudes a lo que son hoy las Naciones Unidas.

Martínez (1996), expresa que Kant plantea las condiciones básicas que todo *estado de derecho debe cumplir* y también el *estado democrático*, y que mantienen su vigencia. Lo sintetiza en: 1) La dimensión moral de la constitución jurídica; 2) La base mínima del estado democrático y 3) La necesidad de un orden mundial. Si tomamos estos tres aspectos en su conjunto, sentarán las bases para que las distintas sociedades se encaminen por los derroteros de la democracia y el bienestar de sus ciudadanos.

Kant (1985) plantea ideas útiles para comprender las motivaciones de la guerra tanto como la necesidad del derecho y la paz. Algunas de ellas son:

- la renuncia a la conquista de un estado por parte de otro;
- la desaparición progresiva de los ejércitos;
- la no intervención en los asuntos internos de otro Estado;

- la proscripción de lo que puede considerarse crímenes de guerra porque quebrantan la confianza en las posibilidades de acuerdos para la convivencia.

Todas ellas apuntan a la creación de reglas para la interacción en marcos de respeto mutuo, que generen confianza sin la presión de las armas y el reconocimiento del otro, en este caso entre Estados, lo cual es una importante aportación para las relaciones interdependientes en un mundo globalizado.

1.1.7. Elementos de la educación para la paz en la Escuela Nueva

La Escuela Nueva como tendencia educativa aparece simultáneamente en varios países que han alcanzado un desarrollo industrial avanzado: Estados Unidos, Italia, Inglaterra, Alemania, Francia, Bélgica y Suiza, entre otros. Este movimiento cultural refleja los profundos cambios y transformaciones socio-económicas que estaban teniendo lugar en el campo educativo y la utilización de ideas filosóficas y psicológicas que habían surgido como expresión de los intereses de la burguesía triunfante. Quizás el exponente más señalado de este movimiento educativo sea el norteamericano John Dewey (1859–1952) quien tenía muy clara consciencia de la historicidad de la educación como lo muestra el siguiente texto:

“La reconstrucción de la filosofía de la educación y de los ideales y métodos sociales marchan así paralelamente. Si hay una necesidad especial de reconstrucción social en la actualidad, si esta necesidad hace urgente una reconsideración de las ideas básicas de los sistemas filosóficos tradicionales, es por el cambio que se realiza en la vida social acompañando el avance de la ciencia, a la revolución industrial y al desarrollo de la democracia. Tales cambios prácticos no pueden tener lugar sin exigir una reforma educativa para satisfacerlos, y sin llevar a los hombres a preguntarse por las ideas e ideales que están implícitos en estos cambios sociales y por las revisiones que requieren de las ideas e ideales heredados de culturas más antiguas y desemejantes.” (Dewey, 1971:350).

Según Dewey, la escuela debe concentrar los medios que contribuyen a que el niño aproveche los recursos para que utilice sus capacidades con fines sociales. Debe formar al joven con sentido democrático para que propicie la colaboración y la solidaridad. Por ello la escuela debe ser como una comunidad en miniatura. Este autor resume que la *“educación es el método fundamental del progreso y de la acción social”* y *“el maestro al enseñar no solo educa individuos, sino que contribuye a formar una vida social justa”*. La concepción estática de la sociedad se rebate con una propuesta de sociedad dinámica que se modifica constantemente.

Dewey había visto el dinamismo del desarrollo y lo aplica a los cambios sociales, con un pensamiento liberal progresista que hace propuestas radicales en la política y en la economía sin descuidar las libertades de los individuos, la autonomía y las posibilidades de relación y asociación con otros.

Pero quizás su contribución mas rica a la Cultura de Paz –en nuestra opinión– está en la firme convicción de que el desarrollo de la ciencia y de la técnica ha puesto en las manos del hombre unas armas tan poderosas que se hace necesario un progreso de la misma magnitud en las ciencias sociales, para tratar los conflictos, superar los estereotipos y los prejuicios y poseer de esta manera las herramientas para controlar las hostilidades raciales, religiosas, culturales y de clase.

Para lograr ese desarrollo de las ciencias sociales plantea trasladar el método de las ciencias a los problemas sociales sin caer en lo puramente técnico. Las vías de acceso pasan por la comunicación tolerante, la apertura mental, el reconocimiento de los errores propios y la disposición para reconocer al otro con sus ideas y no tratar de imponer las propias por la vía de la presión.

Xesús Jares (2004:19-21) resume los primeros legados que la Escuela Nueva trajo consigo a la educación para la paz, en los siguientes puntos:

- La educación empieza a preocuparse mucho más por los problemas de la convivencia entre los seres humanos, ante la amenaza de la destrucción mutua. Por lo tanto es necesario comprender diferentes procesos sociales, políticos, económicos, étnicos, religiosos y culturales que nos acerquen y ayuden a comprender mejor el entorno y cómo puede abordarse para evitar situaciones extremas como la guerra.
- La Escuela Nueva tiene en este campo una crítica a las prácticas pedagógicas tradicionales, una actitud de fundamentarse en el internacionalismo y la idea de evitar la guerra. Más que un concepto de Paz, se parte de *una interpretación psicologista de la guerra*, entendida como resultado de la no materialización del denominado “*instinto combativo*”.
- La Escuela Nueva propugna por una propuesta educativa para la Paz que debe ser *la no represión de la “primera de las tendencias espontáneas del niño”*, Sino la canalización del instinto combativo a través de los “*equivalentes morales de la guerra*”, actividades socialmente útiles o no destructivas.
- La educación para la paz se configura como un concepto con *una triple dimensión*: educación moral, educación social y educación religiosa. Si tenemos en cuenta esta propuesta recogida por Jares, la integración de la educación para la paz en el currículum plantea una cierta polémica entre quienes la consideran un concepto integral que abarca toda la educación y los que la encuadran en el área de Geografía e Historia y/o en la instrucción ético-moral.
- El *utopismo pedagógico* tiene dos variantes, una “*la salvación política del mundo está en manos de los educadores*” (Roselló), y la otra tendencia es “*el niño, nos promete la redención de la humanidad*” (Montessori). Por otra parte, aparece el *vitalismo* que es el optimismo y la confianza en que el ser humano superará sus contradicciones para encontrar el camino de la paz. Al mismo tiempo, contiene una crítica a los *idealistas sociales*, sobre la abolición “*natural y espontánea*” de la guerra, y a los *fatalistas sociales*, que proclaman la inevitabilidad de las guerras.

Las propuestas didácticas de la Escuela Nueva estaban fundamentadas en los siguientes aspectos:

- Enseñanza de la Constitución y los principios y fines de la Sociedad de Naciones.
- Referencia a las grandes realizaciones colectivas a favor de la paz, a las personalidades pacifistas y a las ideas acerca de la paz y la violencia.
- Correspondencia interescolar e intercambio con centros de otras naciones, “internacionalismo infantil”.
- Excursiones, visitas, viajes a centros de interés para la paz.
- Estudio *crítico y objetivo* de las noticias internacionales.
- Exposiciones de materiales y conmemoración de fechas importantes.
- Institucionalización del día de la Paz.
- Proyección de películas, mensajes radiofónicos.
- Realización de estudios comparativos de las distintas civilizaciones.
- Organización escolar en régimen de autogobierno
- Juegos infantiles, jornadas deportivas, sesiones musicales, representaciones.

En este sentido la educación empieza a preocuparse mucho más por los problemas de la convivencia entre los seres humanos, ante la amenaza de la destrucción mutua. Vemos que desde ella se realiza una llamada de atención para comprender diferentes procesos sociales, políticos, económicos, étnicos, religiosos y culturales. Así podremos también entender mejor las relaciones entre naciones y cómo pueden abordarse en la práctica para evitar situaciones extremas como la guerra.

1.2. Estudio prospectivo sobre la violencia y la paz

Abordamos la investigación desde tres perspectivas, pasado, presente y futuro, con el propósito de ver el fenómeno de forma integral en tiempos. Cabe recordar que algunas culturas africanas plantean que los seres humanos actúan pensando en el pasado y no en el futuro, pues el pasado es su

referente, lo están “*viendo*” a cada instante, mientras que el futuro es incierto, no lo ven. Es decir, el pasado esta “*delante de las vistas*” de las personas y el futuro se encuentra a la espalda. Por tal razón, es pertinente que pensemos en el pasado para evitar errores y podamos actuar guiados por sus pautas. Sin embargo, debe prevalecer la atención a las necesidades y retos del presente que a su vez sientan las bases para el futuro deseado.

En este debate, Carme Romia (1986) plantea sobre la lucha existente contra el presente: “*que el pasado se nos ha escapado de las manos y que el futuro aún no lo hemos alcanzado. Es el presente el único reducto que poseemos para actuar: sólo el aquí y el ahora puede tener visos de posibilidad fáctica*”. Si bien el presente no es una realidad independiente, no podemos anclar el proceso educativo en el recuerdo, pero tampoco en la anticipación. Si es necesario mirar por el retrovisor, y que pensemos en el futuro, pero actuemos activamente en el presente.

La prospectiva crea y recrea el accionar humano, da la pauta para caminar hacia el escenario deseado. Por medio de ella se ayuda a caracterizar las acciones que se realizan individual o colectivamente en un espacio social para construir el futuro deseable, el cual depende principalmente de la actuación realizada por parte de quienes participan de un hecho puntual o proceso:

“... todo el discurso prospectivo reposa en poder identificar la acción futura del hombre, valiéndose para esto del conocimiento de los proyectos, anhelos y temores que tiene el mismo hombre respecto a las acciones que va a realizar... son los actores quienes deciden que se debe conservar y qué se debe cambiar. El papel de la prospectiva es solamente identificar lo que los actores piensan sobre el futuro del fenómeno... La identificación de las potencialidades es tal vez la parte más fascinante de la prospectiva, ya que ésta no puede limitarse sólo a solucionar las necesidades del presente. Lo importante es detectar los embriones del futuro.” (Mojica, 1993:2-4).

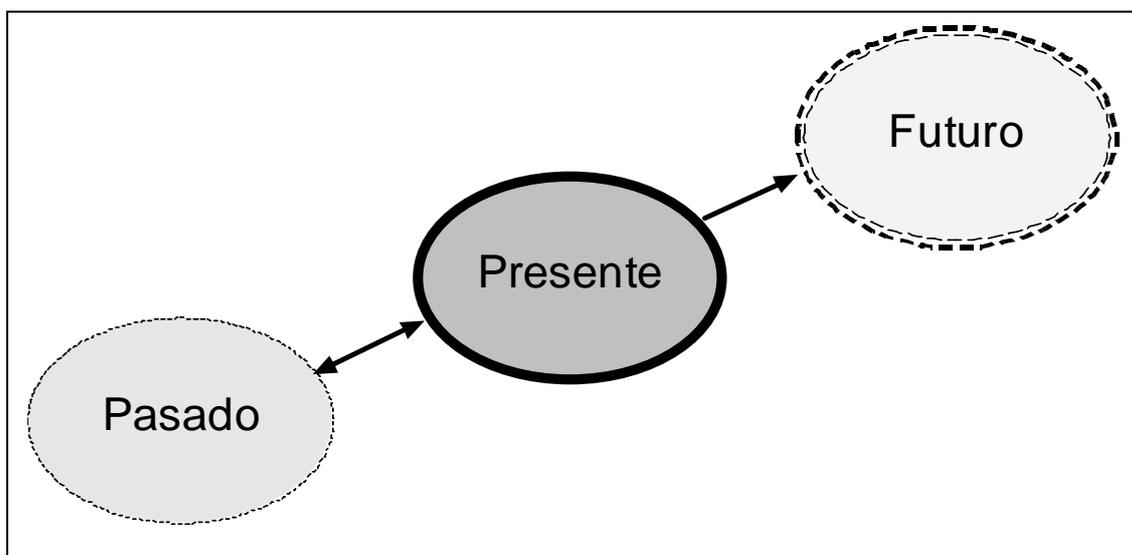
El estudio prospectivo contribuye a ver el fenómeno a través de varias dimensiones sociales, políticas y culturales en diferentes momentos históricos. El énfasis que ponemos en torno a la incidencia de las políticas educativas implementadas en distintos contextos sociales sobre la violencia y la paz permite enfocar el zoom de la cámara por momentos y en otros instantes abrirlo para ver el fenómeno dentro de un contexto más amplio. (Ver Gráfico 1).

Se visualiza (Gráfico 1) la visión prospectiva que se plantea en la investigación, donde están incluidos los tres momentos, pasado, presente y futuro.

- **El pasado**

El pasado es fuente de conocimiento, experiencias positivas y negativas y fundamenta en buena medida las actuaciones del ser humano en el presente. Es preciso que conozcamos y tratemos de entender los entresijos que hubo en su momento y que causaron determinadas actuaciones. También nos permite desechar o mantener estructuras y relaciones según sea la conveniencia. En muchas ocasiones es pertinente acudir a él, para actuar con mayor conocimiento de causa sobre los fenómenos a estudiar, en este caso sobre la *violencia* y la *paz*.

Gráfico 1: Esquema prospectiva de la investigación



Fuente: Elaboración Propia

Creo que vale la pena señalar que toda actividad humana se mueve dentro de las coordenadas históricas en un antes, un durante y un después, que expresan las fases de orientación, ejecución y control del accionar humano, consciente y con acuerdo a fines. Como quiera que el accionar investigativo es solo una expresión de la actividad transformadora del hombre sobre la realidad; se mueve dentro de los límites de lo lógico, lo cronológico y las orientaciones histórico-sociales.

- **El presente**

La reflexión, la crítica, pero también el disfrute están en el hoy. Fenómenos sociales en crecimiento como el conflicto y su tratamiento violento por parte de la población juvenil crean la necesidad de pensar sobre ellos, encontrar sus orígenes y sus efectos para actuar de manera creativa y no-violenta sobre los mismos, con el fin de transformar actitudes negativas que ponen en riesgo la posibilidad de construir relaciones para la convivencia pacífica y democrática.

El presente es el momento que se vive, en muchos casos, marcado por hechos sucedidos en el pasado. Entre el pasado y el presente se crea una estrecha e imprescindible interacción ya que difícilmente podemos actuar sin tener en cuenta lo vivido y pensar en el porvenir. Debemos acudir al pasado no para actuar con las mismas claves, sino para comprender lo sucedido en ese tiempo, las relaciones que influyeron en el desarrollo social en un contexto determinado y que inciden en el presente. La comprensión que se tenga del pasado y como se viva el presente, determinarán en un alto porcentaje como se vaya a vivir en el futuro.

- **El futuro**

Hay actuaciones y programas que debemos emprender en el presente, como puede ser parar la barbarie y educar para la paz. Sin embargo, deben sostenerse y pensarse con perspectiva de futuro, pues lo contrario puede ser crear paréntesis o falacias, en este caso de paces, que en nada contribuyen a consolidar el escenario social deseado. El futuro es el que jalona el paso que

se esta dando y los siguientes. Es el “*motor de la esperanza*”, en cuanto que contribuye a generar procesos necesarios para transformar situaciones controvertidas o negativas socialmente, en la medida que se trabaje para el cambio deseado desde lo individual a lo colectivo o viceversa.

En prospectiva se habla de los escenarios posible y deseado. El primero, llega sin mayor esfuerzo, por ejemplo, cuando se tiene una realidad precaria y no se hace nada para cambiarla, sino que se deja que siga su cauce, el cual seguramente va a ser nefasto.

El segundo escenario, el deseado, se propicia cuando la mayor parte de una comunidad tiene voluntad y quiere transformar aquellos aspectos negativos que imposibilitan la convivencia y afectan a su desarrollo. Para ello debemos analizar las situaciones y actuaciones pasadas y presentes que están obstaculizando ese cambio anhelado y ver cuáles pueden ser las mejores opciones. En este paso es importante acudir en lo posible al consenso, actuar de manera dinámica, cohesionada y transparente para superar la situación presente.

1.3. Una breve mirada mundial:

La guerra y la paz, generan es un dilema histórico que atraviesa el trabajo de quienes actúan en uno u otro ámbito. El siglo pasado dejó una clara diferencia al construir paz usando la fuerza o apoyándose en la educación, en la palabra y la persuasión. Sin embargo, nos falta aún tomar consciencia de tanta desgracia, violencia e injusticia, y posicionarnos inequívocamente frente a las grandes y pequeñas guerras en las cuales se puede ser víctimas o verdugos (Seminario Galego de Educación para a Paz, 2002). Así podremos comprender mejor cada una, para que poco a poco se opte por la vía que ayude a cohesionar a las sociedades y trabajar por la conservación de la vida en condiciones de dignidad.

1.3.1. Acerca de la historia de la violencia

Los principales referentes en la historia de la humanidad sobre cómo dirimir las grandes contradicciones sociales son de violencia y guerra; victorias con fuerza bruta. Pareciera que los seres humanos no hayamos sido capaces de obtener resultados favorables a nuestros intereses de otra forma:

“...La guerra es como el conjunto de los principales actos de una obra maestra de la historia, y la paz es como el intermedio. La guerra es el elemento dinámico que cambia y forma la historia. La paz es el elemento estático que marca los tiempos de recuperación y preparación para una nueva etapa. Los libros de primaria están repletos de héroes de la historia: suelen ser militares, políticos fuertes, revolucionarios. Es muy difícil encontrar un héroe de paz, incluso los conceptos de héroe y paz parecen casi opuestos...” (Lederach, 2000:21).

Este autor plantea una interesante reflexión en la que nos invita a ver la necesidad de cambiar la forma en cómo se cuenta la historia de la humanidad. Es decir, rescatar esas experiencias valiosas de convivencia, esos hechos de paz realizados por hombres y/o mujeres que no se ven plasmados en los libros y que pareciera que no hubiesen existido. Una situación que se ha aprovechado para mantener la balanza inclinada a favor de la narrativa de las victorias y derrotas en los campos de batalla, haciendo eco a lo que Clausewitz (S/F) en el siglo XIX indicaba que *la guerra es la política continuada por otros métodos*. Por tanto, el método propuesto por Lederach cada vez es más necesario en la formación social.

Al hacer un breve recorrido histórico de la violencia, encontramos que diferentes culturas han marcado importantes hitos de su historia a través del poderío militar y han dejado una impronta preocupante para la subsistencia de los seres vivos en el planeta tierra por la escalada que supone.

Amara (1987:183), presenta una perspectiva global del fenómeno de la evolución de la violencia desde el imperio egipcio (2850 a 2190 a. C.), con la

construcción de *la pirámide de Keops*, que *representa el poder humano que pretende superar la muerte*, pasando por la pedagogía de la guerra tratada en *El Sun Tzu 258-210 a. C. (Arte de hacer la Guerra)*, en el Imperio Chino del Emperador Qin Shi Huangdi, *el cual consiste básicamente en someter al enemigo sin combatir*. El período medieval incorpora la *visión cristiana* en la que *la muerte era la verdadera dueña de las tribulaciones humanas*.

Continúa Amara con *la violencia virtuosa* en Nicolás Maquiavelo (1469-1527) en la que *el hombre debe rendirle culto y servidumbre al Estado y que el eje militar es la virtud vertebral indispensable para la cohesión del Estado*; en Thomas Hobbes (1588-1679) en *El Leviatán*, *existen dos tipos de guerra. Una es la inevitable, la guerra entre Estados y la otra, natural y espontánea y que se manifiesta mientras no vivan amenazados bajo un poder común, es la guerra civil, la guerra de todos contra todos*; por su parte John Locke (1632-1704) *negó que los hombres requieran de un poder autoritario para vivir en paz. Si el fin del gobierno es la sociedad, ¿por qué no ha de tolerarse la justa oposición de las voluntades y la pluralidad de las iniciativas?*; Juan Jacobo Rousseau (1712-1778) *niega la violencia homicida que Hobbes reconocía natural. El hombre no mata por matar sino por adueñarse de bienes que aprende a codiciar por obra de la incesante competencia*.

Martínez Guzmán (2001:141-142), plantea que el *horizonte epistemológico de la Filosofía por la Paz, cambia la metodología de la investigación que considera la guerra <<normal>> y la paz <<anormal>>*. Teniendo presente esta concepción en la tradición occidental, resume cómo se ha asumido la guerra desde de distintas visiones. (Ver Tabla 1).

Seguramente la mejor tarea a la que debemos entregarnos sea desaprender algo que tiene una larga tradición, arraigada en la mente y con mucha influencia, como es el uso de la agresión para alcanzar objetivos.

En contextos con altos índices de violencia, con guerras intensas, no se profundiza en reconocer la humanidad del otro y por lo tanto, el respeto que le corresponde. Por el contrario se “*asaltan*” distintos espacios cotidianos,

como la familia, la escuela, el barrio o el trabajo y vemos que se genera gran lastre, tan fuerte que requiere un largo recorrido, con etapas cortas que permitan ver la involución histórica de un pensamiento machista como lo recuerda Magallón:

“El pensamiento que defiende la guerra está ligado a la construcción de una identidad viril definida por la fuerza y la dureza, consideradas como identidades nucleares masculinas. Frente a él, el cuidado de la vida tiene valencia femenina y es, por tanto, lo haga quien lo haga, considerado débil...

Tanto la guerra, la violencia directa, como la violencia estructural tienen en común que utilizan la vida como moneda de cambio. La guerra es una estrategia institucionalizada en la que se procede a la destrucción de bienes de todo tipo, incluida la vida humana, para ganar algo a cambio. También la violencia estructural, asentada en un orden internacional regido por la lógica del interés económico, pasa por encima del hambre, las enfermedades y la defensa del planeta, despreciando de manera sistemática el valor de la vida” (Magallón, 2006:124-125).

Difícilmente podremos transformar estas históricas formas de “*arreglar*” las diferencias y por supuesto construir nuevas tradiciones culturales, que ayuden a transformar esas diferencias a través de métodos pacíficos, si no privilegiamos la palabra como elemento mediador y conductor para tratar las discrepancias. Con ella lograremos reflexionar y encontrar posibles alternativas que aglutinen de la mejor manera las aspiraciones de las partes en confrontación.

Tabla 1: La guerra vista desde la tradición de occidente	
1.	En la tradición judía se tiene las tensiones entre el Dios de los ejércitos como imaginario construido por las propias vicisitudes históricas del pueblo de Israel y el Dios del Amor, salvador de su <<pueblo elegido>>.
2.	En la tradición griega esta la noción de bárbaros, de extranjero, contra el que se puede entrar en guerra.
3.	En la tradición romana se ha heredado el dicho que <<si quieres la paz, prepara la guerra>>. Con esta visión se ha desarrollado los armamentos con la supuesta intención de disuadir al enemigo.
4.	En la tradición cristiana inicial, se ha unido a la discusión de la <<guerra justa>>. Ha servido de ideología legitimadora de bombardeos como los de la OTAN en Serbia.
5.	La primera regulación propiamente <<jurídica>> del <<Estado de guerra>> y del <<Estado de paz>> esta en Hugo Grocio (1583-1645). Desde entonces la guerra se entiende como una institución que permite ciertos tipos de igualdad jurídica de los beligerantes, libertad para usar la fuerza armada contra rivales, entre otros.
6.	La Paz de Westfalia (1648) que acaba con las sangrientas guerras de religión entre católicos y protestantes, consolida el poder secular y el sistema internacional formado por Estados-nación soberanos, que produce seguridad dentro de sus fronteras, ejerce gobernabilidad y soberanía dentro de su territorialidad.
7.	Clausewitz (1780-1831). Hizo el estudio de guerra y acuñó la famosa frase:<<la guerra es la continuación de la política por otros medios>>.
8.	Hasta este momento las guerras eran entre ejércitos mercenarios, pero con las respuestas al imperialismo de Napoleón, inicia la idea romántica del Estado-nación como <<patria>>. El Estado-nación me da la seguridad, gobernabilidad y soberanía heredada del orden internacional de Westfalia, entonces el Estado decide (como antes Dios) sobre la vida y la muerte. Y pide que dé la vida por la patria, si es necesario.
9.	Luego vienen las guerras mundiales, la <i>tecnología</i> , la disuasión con la carrera armamentística de la Guerra Fría, considerada como <<guerra ideológica>>.
10.	Hoy se plantean las guerras de <<civilizaciones>> y para defender la <<buenas>>, la de los <<derechos humanos>>, se necesitan organismos como la OTAN (Huntington), buscan consolidar el dominio del Norte contra el Sur.

Fuente: Elaboración propia a partir de Martínez Guzmán, Vicent (2001:141-142).

En el siglo XX, el desarrollo de la guerra lleva a extremos de barbarie humana colectiva nunca antes pensados mediante el diseño y uso de la tecnología más destructiva en ningún tiempo vista. Durante este período aumentaron los territorios afectados por guerras, se hizo más difícil diferenciar entre miembros de los ejércitos y civiles. Hoy en día casi no existe claridad entre uno y otro (Yarwood y Weaver, 1993), todos son objetivos militares casi por igual. Para intensificar la amenaza de destrucción, las bombas atómicas y nucleares hacen saltar las alarmas por el daño que causan con su uso por error o de forma premeditada como en Hiroshima y Nagasaki:

“...La explicación oficial que dio el gobierno de los EE.UU. fue que se lanzó la bomba para salvar, en el futuro, la vida de combatientes y civiles, ya que si se prolongaba la guerra se hubiera tenido que invadir al Japón.

Nacía la idea falaz de combatir la guerra con la guerra... En realidad, el gobierno estadounidense quería evitar que la URSS entrase en guerra contra Japón, invadiese este país y ganara influencia en Oriente. El físico P.M.S. Blackett, Premio Nobel en 1948, llegó a la conclusión de que la bomba arrojada en Hiroshima no fue <<ni de lejos, el último suceso de la Segunda Guerra Mundial, sino la primera gran operación de la Guerra Fría diplomática con Rusia>>; mucho más si se tiene en cuenta que Japón iba perdiendo la guerra..." (Aguirre, 1984:28).

Se suma a lo anterior la posibilidad del uso indiscriminado de armas ligeras, al ser de fácil acceso para la población y en muchos casos se incentiva su compra. Organizaciones como la Asociación Nacional del Rifle en EEUU señalan que es una "*responsabilidad ciudadana tener armas*", o en Suiza donde el manejo de las armas por ciudadanos libres es considerado un "*deber cívico*".

Por otra parte, la organización y desarrollo de la guerra de guerrillas para derrocar a un Estado se incrementó en todo el mundo. En el siglo XX se dieron las dos guerras mundiales con todos los aciagos resultados de crímenes contra la humanidad, y en los albores del siglo XXI se desata la mayor "*cruzada*" de guerra contra el terrorismo que "*auto-habilita*" a potencias mundiales especialmente a EEUU y Rusia para actuar de manera "*preventiva*" en cualquier parte del planeta, sin importar las consecuencias nefastas para la población civil.

En el ámbito de la guerra de manera acelerada cambia la diana hacia la cual se apunta, escala y dispara. Situación que se ha incrementado después del fin de la guerra fría en 1989 a pesar de cambiar el enfoque de las guerras entre Estados a guerras al interior de los propios países, en los cuales salen temas de justicia, representación política, seguridad o autodeterminación (Ware, 2007).

Los objetivos militares son principalmente los civiles como forma de crear más tensión y temor en las partes involucradas en conflictos bélicos. Con este

modus operandi se pierde la *ética del guerrero*, consistente en respetar a las personas civiles desarmadas. En el caso de Colombia es “*normal*” que la guerrilla o los paramilitares declaren “*objetivos militares*” a civiles que no cumplen sus “*órdenes*”. Dan Smith plantea al respecto:

“...La mayor parte de las bajas son civiles. A principios del siglo XX, entre el 85% y 90% de los muertos eran militares. En cambio, en la Segunda Guerra Mundial la mitad de las víctimas, incluidas las de los campos de concentración, las masacres y los bombardeos sobre ciudades, fueron civiles. A finales de este siglo (XX) tres cuartas partes de los muertos son civiles...” (Smith, 1997:14).

En el desarrollo de los conflictos bélicos de hoy se diluye (Rico-Bernabe, 2004) intencionadamente la línea que divide a la sociedad civil y la militar. Aunque públicamente se presenten otros resultados a través de los partes militares, con la etiqueta de “*guerra de cirugía*”, que nos dan la sensación de que las operaciones castrenses se llevan a cabo con el menor o casi nulo efecto sobre la población civil. De Senillosa (1994), precisa algunas cifras de víctimas civiles: en la Primera Guerra Mundial fueron del 5%, mientras en la Segunda ascendieron al 50% y en la actualidad se aproxima al 90%. Igualmente, en las recientes actuaciones militares en Afganistán, Palestina e Irak nos quieren mostrar que las víctimas civiles son producto de los “*efectos colaterales*”.

Los múltiples *efectos colaterales* causados por la escalada de la violencia crean mayores incertidumbres. Es el caso del conflicto palestino-israelí, donde no se ve un declive real del conflicto:

“Deberíamos saber algo más de las espirales de violencia y de las dinámicas de acción-reacción, porque ni son fenómenos nuevos ni son exclusivos de Oriente Próximo. Las espirales funcionan porque unos y otros tienen razones para sentirse agredidos y atacar arguyendo legítima defensa. Nadie se atribuye la categoría de agresores u ofensivos, sino únicamente la de reacción defensiva. Son dinámicas muy autistas, seguramente porque afectan a necesidades muy básicas que están en

peligro (la seguridad, la identidad, el reconocimiento), y de tal manera que, a pesar de la total asimetría de fuerzas (tanques, helicópteros y misiles israelíes contra piedras y armas ligeras palestinas), ambos tienen capacidad de generar terror” Fisas (2002).

Ese es parte del gran costo que asumen las sociedades inmersas en conflictos bélicos. Además de la desconfianza mutua y la creciente incapacidad para resolver internamente las confrontaciones que se suscitan en una mesa de negociación y que trasladan con facilidad al campo de batalla la búsqueda de salidas a las crisis. Actualmente los conflictos armados son mayoritariamente dentro de los propios países (Centro de Investigación para la Paz, 2000:65). Allí la población civil es uno de los objetivos militares, siendo los niños y los jóvenes sus principales víctimas. Se trasluce un objetivo que antes estaba oculto: Ya no se pretende superar la violencia o ganar la guerra, sino que ésta se convierta en perenne.

1.3.2. Acerca de la Guerra Fría

En el Siglo XX una de las situaciones que atravesó el mundo y propició varias crisis internacionales fue la denominada “*Guerra Fría*”. Generada posteriormente a la segunda Guerra Mundial, levantó grandes barreras que impedían el desarrollo de importantes regiones. En muchos casos, imperaban ideologías y violencias entre países que venían del pasado. Se jugaban intereses económicos, geopolíticos y de identidad cultural, que se respaldaban en el poderío militar, para consolidar posicionamientos mundiales:

“... Lippmann (periodista Walter Lippmann) sugiere que la solución para evitar un choque entre los dos Estado (EEUU y la URSS) sería conseguir un equilibrio de poder que impidiera a los posibles enemigos conseguir el éxito que esperaban” (Pereira, 1989:29).

La Guerra Fría trajo consigo visiones de la formación de un mundo bajo la amenaza de acciones militares de mutuo cataclismo. Con ella se establecieron

“*relaciones mundiales*” que ofrecían “*seguridad*” bajo el péndulo de la destrucción total:

“...se buscó la paz mediante el rearme. Esto, en una situación de dos potencias recién salidas de una penosa confrontación, que repercutía claramente en la percepción del otro, creó un ambiente de mutua paranoia, plasmada en el periodo de la Guerra Fría...” (Lederach, 2000:120).

En la Guerra Fría prevalecía la amenaza terrorífica de la destrucción total: Para ello se buscaban estrategias a distintas escalas políticas, sociales, geográficas que permitiera ganar terreno en la escena mediática y territorial a las potencias en confrontación, Noam Chomsky planteaba al respecto:

“... No se puede pretender que Guatemala o Checoslovaquia representen un peligro para ninguna de las dos potencias, pero lo son cuando se las presenta como puestos de avanzados del enemigo real, con misiles y armas nucleares y un prolongado historial de salvajismo y subversión. La guerra fría fue un sistema muy funcional mediante el cual las superpotencias controlan sus dominios...” (Chomsky, 1985:39)

Se mantenía la paz de forma obligada, por las consecuencias que podría traer una confrontación militarista. Al respecto se suscitaban tres tesis:

“La tesis extrema sería la *generalización y duración posibles* de la paz por el temor: la difusión de las armas atómicas o termonucleares crearían progresivamente entre todos los Estados, el mismo tipo de paz que reina hoy día entre Estados Unidos y la Unión Soviética. Una segunda sería de la paz entre los Estados poseedores de armas termonucleares al negarse estos a batirse entre sí, ni siquiera a exclusivamente con armas clásicas, por el temor de llegar a límites extremos. Por último, una tercera versión, la más modesta, se limitaría a plantear el hecho de que la guerra termonuclear no tendrá lugar, al negarse los beligerantes, aunque

dispusieran de esas armas y por temor a las represalias, a emplearlas” (Aron, 1985:756).

El período de la Guerra Fría fue de constante tensión y temor por la posibilidad de que se desatara en cualquier momento -con intención o por equivocación- la tercera y tal vez última guerra mundial:

“Un minuto después de la última explosión, más de la mitad de los seres humanos habrá muerto, el polvo y el humo de los continentes en llamas derrostarán a la luz solar, y las tinieblas absolutas volverán a reinar en el mundo. Un invierno de lluvias anaranjadas y huracanes helados invertirá el tiempo de los océanos y volteará el curso de los ríos, cuyos peces habrán muerto de sed en las aguas ardientes, y cuyos pájaros no encontrarán el cielo. Las nieves perpetuas cubrirán el desierto del Sahara, la vasta Amazonía desaparecerá de la faz del planeta destruida por el granizo, y la era del rock y de los corazones trasplantados estará de regreso a su infancia glacial. Los pocos seres humanos que sobrevivan al primer espanto, y los que hubieran tenido el privilegio de un refugio seguro a las tres de la tarde del lunes aciago de la catástrofe magna, sólo habrán salvado la vida para morir después por el horror de sus recuerdos. La creación habrá terminado. En el caos final de la humedad y las noches eternas, el único vestigio de lo que fue la vida serán las cucarachas” (García Márquez, 1986:7-8).

La Guerra Fría generaba diferentes confrontaciones entre naciones y bloques de naciones por distintos intereses. Influyó la ideología y proyecto político de muchos países, en unos en mayor grado que en otros. Aparentemente estrategias como la “*disuasión*” a través del armamento y la amenaza ofrecía la garantía para la paz.

La disuasión que se planteó derivó en una fase de represión psicológica, bajo el manto de la amenaza, del uso de la fuerza. La disuasión reprimía la acción externa de bloque contra bloque. A su vez permitía la represión hacia dentro e introducía la violencia al interior de los países.

En esta lógica, la paz del “*temor recíproco*” impone intereses contrapuestos, da pie al trabajo de la “*Crueldad*”, engendra el “*Misterio*”, y sus parásitos, hace fructificar las posiciones del “*Engaño*” mientras el Cuervo anunciador de la muerte se esconde en el “*Misterio*” (Thompson, 1983:214-215).

En la estructura geopolítica internacional mediaba una disputa ideológica: el proyecto de izquierda frente al capitalista. Se podría recoger en cinco grandes rasgos de la vida internacional. (Ver Tabla 2).

Tabla 2: La “Guerra Fría” y las principales tensiones	
1.	La estructuración de un sistema bipolar rígido, en el que no podían existir posiciones intermedia.
2.	La tensión permanente, motivada por la búsqueda del equilibrio estratégico dentro de un mundo profundamente alterado por la Segunda Guerra Mundial.
3.	La necesidad de una reafirmación permanente del liderazgo de las dos superpotencias.
4.	Política de riesgos calculados, destinada en un primer momento a la contención de los avances del adversario y luego a disuadirles.
5.	El papel asignado a la Organización de las Naciones Unidas como foro de discusión entre los bloques.

Fuente: López Martínez, Mario (2004:532).

En ese contexto, nos interesa observar el cambio de actitud que sufrieron internamente varias naciones como Inglaterra, EEUU, Rusia, Francia y Alemania, bajo la presión de la sociedad civil. Prevalcieron diferentes preocupaciones como la de evitar que las armas nucleares alcanzaran sus objetivos o que los sistemas totalitarios profundizaran sus crisis moral y política. La mejor manera de construir relaciones era a partir del desarme y no del rearme. La autonomía y no injerencia de las potencias en los países para abordar sus problemáticas, así como la orientación de sus esfuerzos en el desmonte de intereses geopolíticos, eran lo mejor que podía suceder en el mundo.

Los anteriores aspectos entre otros, hicieron que la “*dialéctica del enemigo*” que se jugó en la Guerra Fría diera un giro hacia la confianza mutua, pues hechos bélicos y posiciones ideológicas produjeron la conformación de bloques debidamente dotados para una tercera guerra mundial. Mientras duró la

situación y hasta la década de los 80, el convencimiento general se basaba en que el fin del careo se produciría sobre la base de hechos bélicos. Afortunadamente actitudes como la asumida por Alemania, que reconoce su culpa y pide perdón, abrieron nuevas perspectivas e influyeron en que otras naciones como la Unión Soviética tomarán decisiones acordes para el nuevo panorama mundial.

Sin embargo, hay una percepción sobre la guerra que cada vez se acentúa más. El Director de Cine Michael Moore la sintetiza a través de la siguiente frase *“El fin no es ganar la guerra, sino hacerla constante”*. También recogemos una mirada crítica realizada por Lederach (2007:86) cuando expresa que *“los acuerdos (de paz) han estado dirigidos a poner fin a los disparos y las matanzas, un objetivo humanitario necesario y loable. Sin embargo, ello sólo representa la punta del iceberg, y es por naturaleza transitorio, incluso si los episodios de violencia tienen parámetros de muchos años o décadas de duración”*. Por lo general el tratamiento de una violencia se queda en lo evidente, y sus causas se mantienen intactas.

Una vez finalizada la Guerra Fría y con la Declaración de la Cumbre de Río de Janeiro (1992), se reflexiona sobre el lastre que deja el desarrollo armamentístico que contamina y destruye, así como el riesgo que se crea con el progreso económico acelerado, el manejo inadecuado del medio ambiente, y las consecuencias de amenaza latente para la vida. La situación plantea la necesidad de trabajar entorno a: La paz como oportunidad de fortalecer los sistemas educativos; La paz como influencia en el fortalecimiento de la sociedad civil y la paz como aspecto esencial para el desarrollo sostenible. Sin embargo, Chomsky (2007) pone sobre la mesa que el espectro de la paz en el escenario de posguerra fría trae otras tensiones y retos difíciles de superar como es el efecto económico negativo que ven los empresarios de la industria militar en sus ganancias lo que les lleva a presionar a gobiernos de países productores de armas.

La Cumbre de Río nos trajo consigo esperanza hacia el futuro, sobre la base de compromisos de los países desarrollados, especialmente de aquéllos con

alta capacidad destructiva. Sin embargo y en esencia, sus objetivos no se han cumplido y se mantiene la incertidumbre para la subsistencia de la humanidad.

En la década de los 80 autoras como Mary Kaldor (Desarme el camino de retorno) manifestaban que la terminación de la Guerra Fría requería transformaciones a nivel mundial, tal como era una metamorfosis positiva de la carrera armamentista “...La conversión ha de concebirse como una manera de crear un nuevo sistema económico que reduciría a la mínima expresión aquellos problemas que favorecen los conflictos y el apremio armamentista...” (Thompson, 1983:123). De esta manera daría prioridad a las respuestas sociales que incidieran en la disminución de la violencia y generaran lazos de confianza.

1.3.3. Acerca de la historia de la paz

Los estudios en torno a la temática de la paz son más recientes. Aunque la paz está relacionada con el concepto de violencia, no ha tenido el mismo nivel de reflexión y desarrollo en el tiempo. Sin embargo, a pesar de su reciente creación como disciplina, su estudio se consolida mediante el tratamiento interdisciplinar y cobra cada vez más importancia por la necesidad de establecer relaciones armónicas entre los seres humanos.

Jares (2004:19-24) señala la existencia de cuatro hitos que fundamentan pedagógicamente la Educación para la Paz en el siglo XX. (Ver Tabla 3).

Tabla 3: Hitos de la educación para la paz en el siglo XX	
1.	Escuela Nueva. Tiene una condición de movimiento transmisor y generador de la tradición humanista renovadora, se une un factor sociopolítico fundamental, con el estallido y las consecuencias de la primera guerra mundial. Principio de siglo.
2.	La segunda guerra mundial y la posterior creación de las Naciones Unidas y dentro de ella la UNESCO, que sigue el trabajo de la educación para la comprensión internacional, además la educación para los DDHH y el desarme. Mediados de siglo.
3.	Nacimiento de una nueva disciplina: Investigación por la paz. Sus repercusiones iniciales se dan en el plano conceptual, revisa y reformula el concepto de paz, desarrolla la teoría gandhiana del conflicto. Se hace hincapié en recuperar los planteamientos de Paulo Freire, vinculando un nuevo componente: la educación para el desarrollo. Tres cuartos de siglo.
4.	El legado de la no-violencia. No tiene una cronología en el tiempo ni en el espacio, presenta una mayor diversidad en sus formulaciones.

Fuente: Elaboración propia a partir de Jares, Xesus (2004:19-24).

El concepto de paz ha sido históricamente acomodado a las circunstancias sociopolíticas y a diversos intereses. En muchas ocasiones se ha interpretado de manera errada. Pese a todo y quizás porque la especie humana prefiere existir, la paz y los pacifistas han tenido un arduo trabajo en la historia, con un papel cada vez más trascendental debido a los retos que atraviesa continuamente la humanidad y el planeta en general. El mundo hoy tiene múltiples desafíos y de variada complejidad. La situación nos lleva a replantear la acción y reflexión de la paz mediante múltiples perspectivas y dinámicas comprometidas con la transformación de las condiciones que crean las injusticias:

“En esta fase en la que la idea de paz se desarrolla a su vez podríamos afirmar que ha ido paulatinamente formando un <<pre-concepto>> de *paz* definido por ideas que ayudan a definir un campo conceptual que englobaría al altruismo, la cooperación, la solidaridad, el amor, etc. Desde esas latitudes históricas hasta el final del segundo milenio, esta categoría pre-conceptual se ha ido alimentando de múltiples debates, caracterizaciones y controversias.

Siendo en esta última fase, la que coincide con las más virulentas guerras que han azotado a la Humanidad –la Primera y la Segunda Guerra Mundiales y el potencial holocausto nuclear-, cuando se comienza a construir una *teoría de la paz* mucho más profunda, coherente y compleja. Fue en gran medida, necesario el progreso de las ciencias sociales en los siglos XIX y XX y el fuerte impacto emocional de las grandes guerras para que, de manera teórica y articulada, se empezara a plantear con toda su profundidad el problema epistemológico de la paz. Es precisamente en esta fase cuando nace la *Investigación para la paz*, que ha supuesto la incorporación de tales perspectivas e intereses a los ámbitos y foros científicos y de investigación (Universidades, Institutos, Centros y comunidad científica en general)” (Muñoz y López, 2000:19).

La paz desde los griegos, eirene, la pax romana, la paz eterna de Kant, la paz negativa, la paz positiva, la paz imperfecta, entre otras, ofrecen un amplio abanico sobre las concepciones, que se tienen sobre ella y su adopción social. Mediante las distintas ideas de paz y su clarificación, podemos elaborar argumentos para contribuir en la construcción de vías por las que afrontar y tratar los conflictos con una visión articuladora hacia la convivencia pacífica.

La historia escrita de la paz es breve, aunque las reflexiones y experiencias de paz tienen un largo recorrido en la historia de la humanidad. Con todo, el empeño social se ha acentuado en darle el principal valor a la historia de la violencia.

La paz no se concibe como plena armonía y silencio, todo lo contrario; la paz es dinámica, controvertida, impregna a los individuos, a los grupos humanos, a las sociedades de inconformismos, de voz para debatir, pensar, profundizar los diferentes aspectos que les conciernen y a su vez les ayuden a la transformación.

La paz desata inconformismos, pues su intención es crear marcos justos de relaciones humanas, con un punto fundamental de partida y es el respeto por la integridad física y moral de la otra persona, Vicenç Fisas indica al respecto:

“... El enfoque de paz que pretendemos abordar en este libro no es tampoco el de un concepto vacío, blando, angélico o etéreo, sino todo lo contrario. La paz que queremos señalar es una referencia muy ambiciosa que está en el horizonte de la humanidad, a la que queremos dirigirnos y que supone una transformación absoluta de cuanto hacemos en el mundo. No tiene nada que ver con el mantenimiento del *statu quo*, tan lleno de injusticias y desigualdades, o la docilidad y resignación de quienes sufren las consecuencias de ello, y sí en cambio con el desenmascaramiento de los mecanismos de dominación, con la rebelión de quienes se les ha usurpado el derecho a tomar decisiones, a la recuperación de la dignidad, y con los procesos de cambio y transformación, a nivel personal, social y estructural, que están implícitos

en el traspaso de una cultura de violencia en una cultura de paz...” (Fisas, 1998:19).

La palabra paz es usada por diferentes actores, le designan tareas que no son propias de ella, se crean pseudo-mecanismos para obtenerla, como si fuera un objeto, un trofeo de guerra que gana el que más fuerza tenga o capacidad para triunfar en una confrontación. La paz ha trascendido tanto en su significado como expresión. Nos muestra otra dimensión de la victoria. A través de ella podemos transformar realidades injustas en otras que ofrezcan mejores condiciones para los implicados.

1.4. Una breve mirada al hemisferio americano:

La historia de *la violencia y la paz* en el hemisferio americano se podría dividir en tres momentos, por un lado la conquista y colonia; por otro las dictaduras y finalmente breviaríos de la paz en América Latina. Cada uno los delimitamos por distintos elementos externos e internos, no se puede decir que se ha tenido una historia propia desde que el Nuevo Mundo fuera descubierto en 1492 por Cristóbal Colón. Esta situación ha llevado al continente a ser un escenario de experimentos e imposiciones foráneas. Los procesos han contado con el apoyo de dictadores y gobernantes, beneficiarios directos de las dádivas que se derivan.

1.4.1. Acerca del proceso de conquista y colonia

El continente americano vivió dos grandes características en la evolución de la conquista-colonia, en las que vemos diferencias sustanciales tanto en los procesos históricos como en sus resultados: por una parte en el norte de América y por la otra, en el centro y sur.

En Norteamérica se dio un proceso que se podría denominar de “*tierra arrasada*”, donde los conquistadores eliminaron *de facto* a los habitantes autóctonos para asentarse en sus tierras, apropiárselas para explotarlas y luego convertirse en colonos. En Latinoamérica, la historia se vivió desde el

acercamiento del conquistador para extraer la riqueza, explotar la mano de obra y someter a todos los vejámenes imaginables a su población. En este discurrir millones de aborígenes se quedaron en el camino cuando se negaron a ser los sujetos de esta forma de esclavitud. En el fondo, entre la vida y la muerte que impusieron los distintos conquistadores no hubo muchas diferencias; pero sí las palpamos en los resultados.

Algunas líneas históricas constatan que el “*descubrimiento de América*” no fue tal. Parece ser que Cristóbal Colón podría haber llegado al continente de forma casual aunque este no es el interés de esta investigación: Lo que sí nos preocupa es saber cuál era la misión de Colón y cómo la cumpliría, pues aún hoy en este territorio perviven características del “*orden social*” establecido en ese momento.

La tarea encomendada a Colón era eminentemente religiosa, porque en la carencia de la época obedecía a un “*mandato divino*”: Para llevarla a cabo tenía un objetivo económico fundamental, conseguir bienes terrenales; sin importar los métodos, sino los resultados:

“La victoria universal del cristianismo, éste es el móvil que anima a Colón, hombre profundamente piadoso (nunca viaja en domingo), que, por esta misma razón, se considera como elegido, como encargado de una misión divina, y que ve la intervención divina en todas partes, tanto en el movimiento de las olas como en el naufragio de su nave (¡en Nochebuena!), y agradece a Dios “por muchos milagros señalados que ha mostrado en el viaje” (Diario 15.3.1493)” (Todorov, 1987:20).

El mismo nombre “*Cristóbal Colón*” tiene una connotación religiosa, en cuanto significa “*el que lleva - portador*”, seguramente de *la fe cristiana*. Su misión explícita al llegar al nuevo territorio, la “*India*”, consistía en la extracción de materia prima para el cumplimiento de su objetivo cristiano. El fin de la conquista también incorpora la ampliación del espectro de influencia de la religión cristiana, la evangelización.

En el acto comunicativo se halla una explicación del proceso de la conquista y colonia. Mientras que para la población aborígen latinoamericana las guerras que para ese entonces libraban por territorios entre tribus, consistían básicamente en apresar enemigos para canjearlos por una recompensa, los españoles iban mucho más allá. Pretendían colonizar vastos territorios para esclavizar sus habitantes y explotar su riqueza.

Todorov (1987:59) plantea un importante interrogante sobre la conquista. Se pregunta qué pudo pasar en un contexto tan favorable para los indígenas y por qué pierden en condiciones de ventaja:

“El encuentro entre el Antiguo y el Nuevo Mundo que el descubrimiento de Colón hizo posible es de un tipo muy particular: la guerra, o más bien, como se decía entonces, la conquista. Un misterio sigue ligado a la conquista; se trata del resultado mismo del combate: ¿por qué esta victoria fulgurante, cuando la superioridad numérica de los habitantes de América frente a los adversarios es tan grande, y cuando están luchando en su propio terreno?...”.

Esta pregunta, deja un interesante paréntesis en la interpretación que pudieron haber dado los aborígenes latinoamericanos, a su encuentro con la cultura europea. Hubo elementos mediáticos como la palabra: En su momento no se llegó a comprender su dimensión, su sentido, por parte de los nativos. También el mayor desarrollo de instrumentos de guerra que tenían los españoles incidió en el sometimiento o la eliminación física de los indígenas:

“Venenos como el curare, de efecto paralizante que provoca temblores y contracciones, o el pakurú, usados por los indios del Chocó (Colombia), que produce rápidamente efectos cardíacos nocivos, son de origen vegetal y eran más propios de la cacería... También fueron utilizados para la guerra en tiempos de la llegada de los europeos. El arco y la flecha eran utilizados en todo el continente...” (Pardo, 2004:53).

Sin embargo, todo nos lleva a pensar que en este proceso se dieron dos características fundamentales. Por una parte los conquistadores traían un método desarrollado para hacer la guerra, mientras los pueblos indígenas no tenían una organización estructurada para la batalla; y por otra, el uso de la mentira del hombre blanco, mediante el conocimiento comunicativo. Lo anterior se puede corroborar en el proceso de conquista al que se vio sometido México con Hernán Cortés:

“...Cortés quiere fabricarse una especie de legitimidad, ya no a los ojos del rey de España... sino ante la población local, asumiendo la continuidad con el reino de Moctezuma... Lo mismo ocurre en el campo religioso: en los hechos, la conquista religiosa consiste a menudo en quitar ciertas imágenes de un sitio y poner otras en su lugar –al tiempo que se preservan, y esto es esencial, los lugares de culto, y se queman frente a ellos las mismas hierbas aromáticas...” (Todorov, 1987:68).

La comunicación se asume de distinta manera por ambos interlocutores, según sus referentes culturales y ello daba ventaja a los conquistadores. La baza indígena de conocimiento del terreno y superioridad numérica no la jugaron quizás porque cuando vieron la dimensión real del peligro, ya era demasiado tarde. Los conquistadores incorporaron a su estrategia la provocación, con la cual llevaron al rey Moctezuma a vulnerar sus propios valores y reglas. El caudillo dejó presentarse en público y otorgar audiencias a sus súbditos. En muchas ocasiones empleó el castigo para someterlos. Su nueva actitud lo conduciría al fracaso en el ámbito de las relaciones humanas:

“...Moctezuma sabía cómo informarse acerca de sus enemigos cuando éstos eran tlaxcaltecas, tarascos o huastecos. Pero ése era un intercambio de información perfectamente establecido. La identidad de los españoles es tan diferente, su comportamiento es a tal punto imprevisible, que se sacude todo el sistema de comunicación, y los aztecas ya no tienen éxito ni en aquello en lo que antes eran excelentes: la recolección de información. Sí los indios hubieran sabido, escribe en varias ocasiones

Bernal Díaz, qué pocos éramos en aquel momento, qué débiles y agotados estábamos...

...Los españoles ganan la guerra. Son indiscutiblemente superiores a los indios en la comunicación interhumana. Pero su victoria es problemática, pues no hay una sola forma de comunicación, una dimensión de la actividad simbólica. Toda acción tiene su parte de rito y su parte de improvisación, toda comunicación es, necesariamente, paradigma y sintagma, código y contexto... El encuentro de Moctezuma con Cortés, de los indios con los españoles, es ante todo un encuentro humano, y no debe asombrar que ganen los especialistas en comunicación humana...” (Todorov, 1987:81,105).

Moctezuma sabía que llegarían nuevos hombres y puso plena confianza en ellos. Comprendemos entonces por qué los aborígenes americanos perdieron la guerra. Aunque el desarrollo bélico al que habían llegado los españoles jugó a su favor, los aspectos comunicativos tuvieron un papel fundamental. Los conquistadores adquirieron en ellos la supremacía para manejar las relaciones y, poder imponer sus deseos: la obtención de bienes materiales y placeres sexuales.

1.4.2. Una mirada a las dictaduras en Latinoamérica

América Latina a lo largo del siglo XX tuvo varios gobiernos dictatoriales que dejaron impronta propia, surtieron nefastos efectos en diferentes ámbitos de la vida y crearon mayor dependencia hacia los EEUU. Basta con recordar la frase acuñada por Teodoro Roosevelt cuando se refirió al dictador venezolano Juan Vicente: *“Gómez es un hijo de puta, pero es nuestro hijo de puta”*.

Estas formas de gobierno corresponden en parte a la herencia cultural española de la conquista y colonia, es decir al absolutismo y al caciquismo:

“...El desarrollo político, social y económico de América Latina estuvo signado el siglo XX por la presencia de gobiernos, dictaduras militares y

oligárquicas que respondieron en general, a los grupos de poder de las distintas naciones y también a la intromisión de los Estados Unidos a través de la política del “*Gran Garrote*” inaugurada por Teodoro “Teddy” Roosevelt. También estuvo presente en América Latina desde los años treinta hasta finales de los cuarenta la intromisión de las potencias nazifascistas que buscaron hacer pie en su expansión económico-financiera y política

... describió el catalán Cambó. Un “caciquismo” del cual se derivó en Latinoamérica el caudillismo carismático, providencial, autoritario que dio vida en muchos casos tanto al populismo reformista como a las reformas de dictaduras civiles o militares” (Corbière. Emilio J., S/F).

A lo largo de la geografía latinoamericana desde los años 20 hasta los 50 hubo dictaduras casi en todos los países: En Perú Luis Miguel Sánchez Cerro y Manuel Odría; Machado y Batista en Cuba; la dinastía Somoza en Nicaragua, Trujillo en la República Dominicana y Uriburu en Argentina. Por su parte Marcos Pérez Jiménez se impuso en Venezuela y Alfredo Stroessner en Paraguay, entre muchos otros. También se contaron gobiernos autoritarios de distinto tipo, algunos populistas y otros liberales como Gabriel Terra en el Uruguay, el primer gobierno de Getulio Vargas en el Brasil con su “*Estado Novo*”, Agustín P. Justo y Juan Domingo Perón, en Argentina; Gustavo Rojas Pinilla en Colombia; Carlos Ibáñez del Campo en Chile o Gualberto Villarroel en Bolivia.

Este pasado de América Latina le dejó diferentes efectos para la transición hacia gobiernos democráticos. Hay aspectos políticos y culturales heredados de esa época que evitaron la posibilidad de crear democracias sólidas para afrontar los retos del momento y hacia el futuro. Se creó una dependencia cada vez mayor, en varios países latinoamericanos con relación a EEUU, situación que genera caos social y económico. Las actuaciones militares-dictatoriales fueron tan fuertes en algunos estados del hemisferio, que no permitieron estructurar mejores condiciones para sus habitantes. El aprovechamiento de las condiciones de pobreza que sufría la mayoría de la población se plasmó en

los populismos que aseguraban dar satisfacción a las necesidades básicas o simplemente arremetían contra los inconformismos masivos, sin tener nunca en la agenda la consolidación de estados democráticos.

1.4.3. Acerca de la paz en Latinoamérica

En el territorio latinoamericano hemos estado cruzados por diferentes fenómenos de violencia, con cortos períodos de estabilidad social que permitieron un cierto crecimiento económico y sirvieron de respaldo a las nacientes democracias. Sin embargo, no ha existido un tiempo adecuado para la consolidación social, mediante la convivencia y el desarrollo de sus economías en un escenario pacífico que impulsara la región. Los avances democráticos se veían esperanzadores, por los acuerdos de paz a los que llegaban algunos gobiernos con los movimientos insurgentes que aspiraban alcanzar el poder. A la postre, se regresó a desilusión y a la desesperanza ya que se evidenciaba la violencia estructural. Es el caso de Guatemala que en el año 2000 ya en postconflicto, de acuerdo al informe de Desarrollo Humano del PNUD, ocupaba la posición 120 de 174 países, ubicándose en el tercio de desarrollo humano más bajo del mundo.

Con los acuerdos de paz firmados en Guatemala y El Salvador después de varios años de guerra interna, con miles de muertos, desaparecidos y desplazados se sentaron las bases de lo que podrían denominarse unos “*Acuerdos de Paz Negativa*”. Con ellos se estableció la concentración de las armas en manos de las fuerzas militares estatales, se beneficiaron los insurgentes según su nivel militar y se emprendieron unos pequeños cambios legales.

Los problemas profundos de corrupción, marginalidad y crisis económica, así como la carencia de libertades y participación, no quedaron superados, con la mayor parte de la población excluida. Sucedió en Guatemala, donde el referéndum para confirmar los acuerdos de paz, fue votado en un 60% de manera negativa, pues la mayor parte de la ciudadanía era indígena y no se sentía representada en dichos pactos.

En este país centroamericano, parte de los actores del conflicto bélico se transformó en delincuencia común, incluso se ha establecido que hay más muertos en la post-guerra que durante el tiempo de la propia confrontación.

La agenda de trabajo para la firma de la paz en Guatemala era ambiciosa, pero no existía la voluntad real especialmente del Gobierno, para sacarla adelante. Algunos de los temas sobre la mesa eran: 1. *Democratización. Derechos Humanos*; 2. *Fortalecimiento del poder civil y función del ejército en una sociedad democrática*; 3. *Identidad y derechos de los pueblos indígenas*; 4. *Reformas constitucionales y régimen electoral*; 5. *Aspectos socioeconómicos*; 6. *Situación agraria*; 7. *Reasentamiento de las poblaciones desarraigadas por el enfrentamiento armado* (Sánchez A., 2001:78). Entre otros problemas, se ha visto en la etapa post-conflicto el crecimiento del inconformismo y la poca importancia que se presta por parte del Estado a prestar soluciones que trasciendan la precariedad en que vive el alto porcentaje de la población guatemalteca.

Por su parte, en El Salvador, la igualdad militar que se dio en el campo de batalla entre la guerrilla y las fuerzas regulares no se reflejó en las urnas, lo que facilitó la continuidad de los partidos que habían mantenido el poder durante el tiempo del conflicto armado y sus estructuras excluyentes. Sin embargo, destacamos que se abrieron interesantes procesos sociales y políticos que dejaban entrever alguna esperanza de cambio como un balón de oxígeno para la región. Pero al final sucumbieron por diferentes intereses particulares y la dependencia hacia EEUU.

Otros cambios políticos contribuyeron a la esperanza. Así fue en Nicaragua, con el triunfo de la revolución sandinista o en Perú con la intervención militar de tierra arrasada de Fujimori. Contrastaron con la realidad y confianza social depositada por sus pueblos respectivamente, pues al principio parecía que el cambio era real hacia la consolidación de la democracia y el bienestar de sus gentes estaba cerca –y por “*efecto domino*” para toda la región-. A la postre nos encontramos con que era una pompa de jabón, que al menor contacto con

la atmósfera estalló en mil pedazos. Al interior de los gobiernos existían muchas contradicciones y corrupciones que imposibilitaban su mantenimiento.

Si detenemos la mirada en estos países, encontramos que las estructuras creadoras de desigualdades y miserias se mantuvieron intactas. Con ellas rebrotaron los inconformismos violentos de otras formas, ya que las causas permanecen.

Es evidente que la marginación de los países del sur se amplía, con profundas repercusiones, ya no sólo con la existencia del denominado Tercer Mundo, sino con un Cuarto Mundo, es decir, aquellos que no son interesantes por ningún motivo para los países desarrollados. En ese panorama, Latinoamérica está incluido como territorio que tiene interés económico. Quizás por ello es más conveniente que se viva con democracias precarias que garanticen la explotación y extracción de sus recursos naturales, así como mercados para algunos productos producidos por los países del Primer Mundo. Éstas son algunas de las razones que llevan a que se mantenga un permanente límite con la asfixia social y la dependencia que no permite la transformación de sus economías:

“No sólo regiones económicas enteras y sectores sociales cada vez más numerosos de los países semiindustrializados del Tercer Mundo viven totalmente al margen de los espacios mercantiles mundiales: la propia forma de conexión con el sistema internacional que muestran las economías con cierto grado de especialización productiva tradicional impulsa un crecimiento distorsionado y frágil que consolida su situación de subdesarrollo. El ajuste no fue una fase transitoria, caracterizada por un declive sostenido, sino una forma de atornillar en el subdesarrollo las economías del Tercer Mundo, al tiempo que el capital financiero garantizaba primero, y revalorizaba después, créditos de alto riesgo” (Taibo, 1992:42).

Hoy la región se debate en una incertidumbre profunda y las esperanzas de establecimiento de democracias fuertes y en paz están muy distantes,

especialmente por razones de concentración de la riqueza, que crean una gran desigualdad económica. La CEPAL estima que existen cerca de doscientos cincuenta millones de pobres. La cuestión en el fondo es por qué lo que se distribuye es la pobreza y no la riqueza como debería de ser en una democracia.

1.5. Una breve mirada a Colombia

La historia de los países latinoamericanos ha estado vinculada a procesos desprendidos de la conquista y la colonización que han hecho que sus características sean similares. Colombia no es una excepción. Sin embargo, algunos hechos que se han suscitado desde la propia conquista y colonia, seguida por otros desde su fundación como república, la han llevado a tener problemas estructurales que se han acentuado con el paso del tiempo. Estos problemas la han conducido a un estadio en el que confluyen factores políticos y económicos internos que se conjugan con intereses foráneos por su geoestratégica ubicación. La suma de todos ellos es la que le ha impedido fundarse como una nación autónoma. Por el contrario mantiene una estructura estatal excluyente e injusta bajo el sofisma de ser la democracia más antigua de Suramérica.

1.5.1. La colonia y algunos efectos en la Colombia de hoy

Los conflictos políticos-sociales armados desatados a lo largo de la historia colombiana tienen diferentes ámbitos y profundidades. El bélico, que atraviesa la nación de norte a sur y de oriente a occidente hoy, afecta todos los niveles y sectores del desarrollo humano y ecológico del país.

El conflicto bélico integra diferentes aspectos sociales, culturales, económicos, políticos e históricos que inciden en la fragmentación social del país y causan efectos catastróficos al medio ambiente. Todas estas consecuencias no son solo para el territorio nacional, sino que tiene alcances trans-fronterizos.

La forma de ejercer el gobierno en la colonia formó una cultura administrativa, al ser Colombia el corazón del Virreinato de la Nueva Granada. Éste fue un factor fundamental para consolidar en la cultura colombiana un modelo de control que protege intereses de la burguesía, el centralismo y que desconoce la problemática nacional. Lo peor de esto es que en la actualidad en la era republicana de Colombia que alcanza cerca de doscientos años, algunos de los principios fundamentales que configuraban la administración colonial perviven. Esta forma de gestión ha propiciado condiciones y justificación para alimentar el conflicto bélico, pues la existencia de rezagos de la conquista y colonia no permite trascender situaciones paquidérmicas de muchos años. (Ver Tabla 4).

Tabla 4: Algunos principios de la administración de la Colonia en Colombia	
1.	Centralismo: El imperio será dirigido y administrado desde Madrid, a través de los órganos especialmente creados para el ejercicio del control político y económico.
2.	Reglamentarismo: Todas las actividades, funciones, obligaciones y derechos tanto de los funcionarios como de los súbditos fueron reglamentados en leyes, reales cédulas, acuerdos de audiencias y resoluciones de los cabildos.
3.	Intervencionismo: Los órganos de la administración española, especialmente sus audiencias y cabildos intervinieron y reglamentaron desde los mercados y los abastos hasta las profesiones y su ejercicio, los vestidos y armas que podían llevar sus habitantes y los órdenes de precedencia que debían cumplirse en ceremonias civiles y religiosas.
4.	Uniformidad: La necesidad de controlar y administrar un vasto territorio como el Imperio Colonial de América, condujo a los administradores españoles a introducir una amplia estructura de normas e instituciones comunes y uniformes.
5.	Burocratismo: Al tener características de interventor y reglamentarista y el mismo carácter de dominación colonial, el Estado colonial americano fue un Estado altamente burocratizado.

Fuente: Elaboración propia a partir de Jaramillo Uribe, Jaime (1992:350-354).

La Revuelta de los Comuneros (1781), marca el comienzo de las confrontaciones. Simón Bolívar en 1819 con la independencia de Venezuela y la Constitución de Cúcuta creó la Gran Colombia (incluía a Venezuela, Colombia, Panamá y Ecuador) que tan sólo duró hasta 1830, cuando vuelve a tomar el nombre de Nueva Granada, sin que se dieran los cambios necesarios en la forma de Gobierno, para crear una cultura política que transformara las instituciones a fondo y sus formas de administrar.

Existen visos de permanencia de la herencia colonial en la vida política de la Colombia de hoy:

“Durante la Colonia, surgieron dos Colombias que perduraron hasta los primeros decenios de la Independencia: la del occidente esclavista y minera, y la del oriente, agrícola y manufacturera, divididas por el río Magdalena. Una elite asentada en Bogotá y Popayán, dominaba a las dos Colombias” (Pearce, 1990:25).

La división antes indicada no se mantiene como tal, pero sí pervive la mentalidad que las sostuvo a pesar de la existencia de cambios económicos y sociales, donde la elite de la política nacional esta instalada principalmente en las tres grandes capitales (Bogotá, Cali y Medellín). Será en estos tres puntos donde se genere la mayor parte del desarrollo industrial. Hoy podemos ver la existencia de una Colombia que lleva a cabo procesos económicos, sociales y culturales que trasciende fronteras y crea matices distantes de la otra Colombia, marginada de los avances y que difícilmente puede salir de su letargo social, pues se le considera solamente como despensa de materias primas para la industria y generadora de problemas.

Seguramente estos aspectos han contribuido a que Colombia haya estado signada durante buena parte de su historia por marcadas confrontaciones civiles:

“Desde 1830 hasta los comienzos del siglo XX, el país tuvo nueve guerras civiles nacionales, catorce locales y dos con Ecuador, sufrió tres cuartelazos y tuvo 11 constituciones. Adueñados del escenario político colombiano, liberales y conservadores permanecieron separados por odios transmitidos hereditariamente, pese a tener programas de gobierno similares” (Comisiones de Exteriores de Colombia, S/F).

Evidenciamos que tanto en la historia colonial como durante la vida republicana de Colombia, se han propiciado los cimientos para el desarrollo de procesos de violencia que continuamente han marcado su realidad. La han dejado inmersa en contradicciones inagotables, abordadas de una manera poco formativa para

consolidarse como nación, pues alimentan algunos rasgos sociales negativos que determinan su accionar en el presente.

Pardo (2004:338-388) lo resume en 4 características interdependientes: 1) Militarización de la sociedad; 2) Poder central y los Estados (regiones); 3) Partidos políticos y guerras civiles. Lealtades y resentimientos acumulados; 4) La religión en las guerras. Estos aspectos han configurado las confrontaciones y ahondado en las diferencias que impiden transitar hacia una democracia real.

1.5.2. La Violencia y huída en Colombia

En el siglo XX Colombia mantuvo una guerra fronteriza contra Perú -en 1932- con el pretexto territorial, aunque en el trasfondo había intereses políticos de ambas partes. Como consecuencia de ello se dio la primera “*presencia sólida militar*” del Estado colombiano en la Amazonía, especialmente en Putumayo, Amazonas y Caquetá como epicentro de las operaciones castrenses:

“Los colombianos fueron inicialmente indiferentes a la invasión. Pero cuando el 17 de septiembre de 1932 el gobierno peruano se opuso a que las cañoneras colombianas apostadas en el Putumayo se trasladaran a Leticia, el clima cambió y el patriotismo se desbocó. Laureano Gómez el jefe de la oposición, exclamó en el Senado: -Paz, paz, paz en lo interior. Guerra, guerra, guerra en la frontera contra el enemigo felón-...

El Tiempo (periódico de mayor circulación en Colombia) dijo haber recibido el día 19, 10.000 cartas de adhesión a la recuperación de Leticia y los estudiantes desfilaban con sus maestros por las calles de Bogotá cantando: “Sánchez Cerro morirá y Colombia vencerá”. Se aprobó un empréstito de 10 millones de dólares que sirvió para financiar la flotilla de Vásquez Cobo y se fundieron miles de argollas nupciales (con el mismo propósito), donadas en todo el país...” (Donadío, S/F).

Hacia la mitad del siglo con el asesinato de líder del partido Liberal Jorge Eliécer Gaitán (1948), se desató una nueva guerra civil entre los partidos

tradicionales Conservador y Liberal, denominada también como “*época de la Violencia*” (con V mayúscula como se identifica en la historia colombiana). Dejó, entre otras consecuencias, una fuerte desmembración del país, dispersión de la población hacia los territorios periféricos, selváticos, lo cual produjo un efecto domino al generar nuevos desalojos sobre la población aborigen que vivía en esa zona.

La estrategia de huir de los centros urbanos de Colombia era la única que garantizaba la supervivencia de millares de familias y se consideraba como la mejor forma de salir del conflicto en el momento. Sin embargo a la postre quedo en evidencia que fue una salida con pocos frutos a mediano y largo plazo.

El recrudecimiento del conflicto político colombiano y la estrategia militar actual del gobierno de Colombia, conllevan nuevamente a que la población huya, como única forma de garantizar su supervivencia. En esta ocasión, la marcha es desde los sectores rurales en dos direcciones, por una parte, hacia los centros urbanos y por otra, hacia la selva inhóspita.

Vemos que la estrategia utilizada en la década de los 50, vuelve a estar vigente, es decir huir. Seguramente servirá parcialmente, sin que llegue a ser la solución real al reto de restablecer el tejido social para convivir pacíficamente. Asimismo vuelve a quedar en evidencia que las etapas post-conflicto en el país no han sido abordadas adecuadamente, pues dejan secuelas de rencor y heridas abiertas, por lo tanto semilla para nuevas violencias.

Un elemento se deduce de lo anterior y es que la provincia colombiana se ha articulado con el resto del país por los procesos de violencia, más no con los de desarrollo.

Mientras tanto, la juventud es un grupo humano con pocas posibilidades de ver horizontes alentadores, como lo resume Herrera (2003), de los cuarenta millones de habitantes de Colombia, diecisiete millones no han cumplido 18 años, la mayoría de edad. Siete millones afrontan condiciones de pobreza y

miseria, dos más no acceden a centros educativos, casi tres millones son identificados como “*trabajadores*” y para terminar con este desastroso censo de la juventud, de los tres millones de desplazados, se estima que más de la mitad no ha llegado a los 18 años. Con este panorama, es mucho el trabajo que tenemos que desarrollar en ámbitos sociales, culturales, políticos y económicos.

Imagen 1: Mapa político de Colombia



Otro elemento fundamental de violencia en Colombia es la corrupción dentro de sus instituciones: Consideramos que la tensión creada por este fenómeno genera tanto o más impacto negativo para la sociedad, que el derivado del conflicto político-armado. La consecuencia más desesperanzadora es la poca credibilidad de los ciudadanos con las instituciones; pese a la creación de organismos de control y fiscalización aun no generan la confianza para hilar procesos de fortalecimiento social, pues no hay resultados eficientes en el cumplimiento de sus responsabilidades.

1.5.3. Acerca de la paz en Colombia

En Colombia se han dado diferentes esfuerzos e intenciones de establecer la paz, desde la década de los 50, partiendo del Armisticio de las Guerrillas Liberales, durante el Gobierno del General Rojas Pinilla. Este dictador llegó al poder durante la época de la Violencia, aprovechando la división de los dos partidos tradicionales. Para volver al cauce político tradicional, se firmó el denominado "*Frente Nacional*" en la ciudad de Sigtes – Cataluña:

"Así se crea el pacto llamado el "Frente Nacional", fenómeno único en el mundo, creado para que durara veinte años, pero que en sentido estricto duró 16 años (1958-1974), y que fue concebido como un pacto de no agresión entre los partidos, además de asegurar la paridad en los puestos del Estado. El principio firmado por los dos dirigentes de los partidos tenía como premisa: "Sentar las bases para una política conjunta de los partidos, encaminada a terminar con la dictadura y devolver al país al pleno imperio de las instituciones", además se buscaba recuperar la conducción de la sociedad civil" (Zuluaga, S/F).

Al firmar este acuerdo se presuponía el "*restablecimiento de la paz*" en Colombia, pero el pacto consistió básicamente en repartirse el poder entre las dos fuerzas políticas tradicionales (liberales y conservadores que como diría el escritor Gabriel García Márquez, la única diferencia entre las dos era la hora de ir a misa), por temporadas de cuatro años para cada una, sin darse una transformación de las estructuras políticas y sociales que era donde estaban los focos de la Violencia.

Mientras tanto la conformación de grupos guerrilleros continuó por varias motivaciones socio-económicas e ideológicas que se entrecruzaban en el periodo de la Guerra Fría, y que fortalecía la posibilidad de llegar al poder por medio de las armas con el referente que se tenía en la región, el triunfo de la revolución cubana:

“... la instauración de un régimen semejante al soviético en las proximidades de los Estados Unidos, en una zona geográfica que era considerada antaño como sometida por entero a la influencia yanqui, tiene, evidentemente un significado histórico” (Aron, 1985:616).

A principios de la década de los 80 en el Gobierno de Belisario Betancurt en Colombia, se dio una tregua y por ese camino se abrió las primeras negociaciones de paz en un escenario político distinto; llevó a la desmovilización de miembros de la guerrilla. Sin embargo, la intolerancia e incapacidad de la dirigencia política y militar no permitió que prosperara su incursión social, fue así como se dio el exterminio físico de los militantes políticos de la Unión Patriótica, brazo político de la guerrilla de las FARC.

En los albores de los 90 con un escenario transformado a nivel mundial, la crisis militar que sufrían algunas organizaciones insurgentes y la posibilidad de que se infiltraran fondos del narcotráfico, abren un nuevo marco político de negociaciones. El principal proceso y acuerdo de paz en Colombia, se desarrolló con el Movimiento 19 de Abril, M-19. Desembocó en el cambio de la Constitución Nacional. Abrió nuevos horizontes políticos, esperanzadores sueños y la vía para una mayor participación democrática.

En este período proliferan las firmas de acuerdos de paz entre el Gobierno Nacional y diferentes grupos insurgentes junto con las escisiones de algunos que hoy siguen en el campo de guerra (Programa para la Reinserción, 1999).

En total se firmaron nueve pactos de paz y uno más por la consolidación de los procesos de paz, este último en mayo de 1993 (Ver Tabla 5), entre el Gobierno Nacional y los grupos desmovilizados. Todos estos acuerdos y esfuerzos de paz aunque han sembrado semillas hacia la convivencia, no han sido suficientes para la reconciliación, porque no han dado respuesta a los asuntos originarios del conflicto armado que vive la nación colombiana. Y además porque se pretende acallar a las víctimas, evitar la justicia, la verdad y la reparación.

Evidencia de ello es que varios actores del conflicto bélico continúan su lucha enquistándose y fortaleciéndose, como la guerrilla de las FARC y los paramilitares. Mientras tanto, el ejército colombiano aumenta su pie de fuerza con el respaldo financiero y militar del gobierno de los EEUU. Se barajan básicamente dos pretextos: El narcotráfico y la pobreza, dependiendo desde que orilla se mire la situación.

Tabla 5: Acuerdos de paz firmados en Colombia en la década de los 90		
No.	Fecha	Tipo de Acuerdo
1.	Marzo 1990	Acuerdo Político entre el Gobierno Nacional, Los Partidos Políticos, El M-19 y la Iglesia Católica en Calidad de Tutora Moral y Espiritual del Proceso.
2.	Enero 1991	Acuerdo Final entre el Gobierno Nacional y el Partido Revolucionario de los Trabajadores.
3.	Febrero 1991	Acuerdo Final entre el Gobierno Nacional y el Ejército Popular de Liberación.
4.	Mayo 1991	Acuerdo Final entre el Gobierno Nacional y el Movimiento Quintín Lame
5.	Marzo 1992	Acuerdo entre Los Comandos Ernesto Rojas y el Gobierno Nacional.
6.	Abril 1994	Acuerdo Político Final entre el Gobierno Nacional y Corriente de Renovación Socialista.
7.	Mayo 1994	Acuerdo para la Convivencia Ciudadana entre el Gobierno Nacional y las Milicias Populares del Pueblo y para el Pueblo, Milicias Independientes del Valle de Aburra y Milicias Metropolitanas de la Ciudad de Medellín.
8.	Junio 1994	Acuerdo Final entre el Gobierno Nacional y el Frente Francisco Garnica de la Coordinadora Guerrillera.
9.	Julio 1998	Como una expresión de su decisión por contribuir a la paz y a la convivencia entre los medellinenses, los antioqueños, los colombianos, las comisiones negociadoras del Gobierno Nacional, el Gobierno Departamental y el Gobierno del Municipio de Medellín, por una parte y de la organización armada en armas Movimiento Independiente Revolucionario – Comandos Armados MIR-COAR por otra, en presencia de la Iglesia Católica, de la Comisión Facilitadora de Paz de Antioquia como veedores y garantes, firman el presente Acuerdo Final.

Fuente: Elaboración propia a partir Díaz, Amparo y Villamizar, Darío (1999).

Por una parte, la economía ilícita que proviene del negocio ilegal sostiene a unos sectores armados y a su vez es el pretexto para que otros actúen. Por otra, la pobreza es la excusa para accionar los fusiles y bombas con la excusa de lograr una sociedad con justicia social. Ambos aspectos, con el correr del tiempo se evidencian como perfectos pseudo-argumentos para actuar militarmente, pues en el fondo prevalecen intereses foráneos que no corresponden con la realidad del país.

Al finalizar el período se abrió un proceso de paz entre el gobierno del Presidente Andrés Pastrana y las FARC. Fue un momento de euforia nacional (Presidencia de la República de Colombia – Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2000), donde se vislumbraba una rápida negociación que llevaría la paz a Colombia. A la postre no fue así, fracasaron por distintos motivos, abriendo paso a una guerra abierta y sin cuartel que ha acelerado el mayor desplazamiento y éxodo en la historia del país. Se calcula que en los últimos diez años el conflicto armado ha generado cerca de tres millones y medio de desplazados y cinco millones de personas en el éxodo.

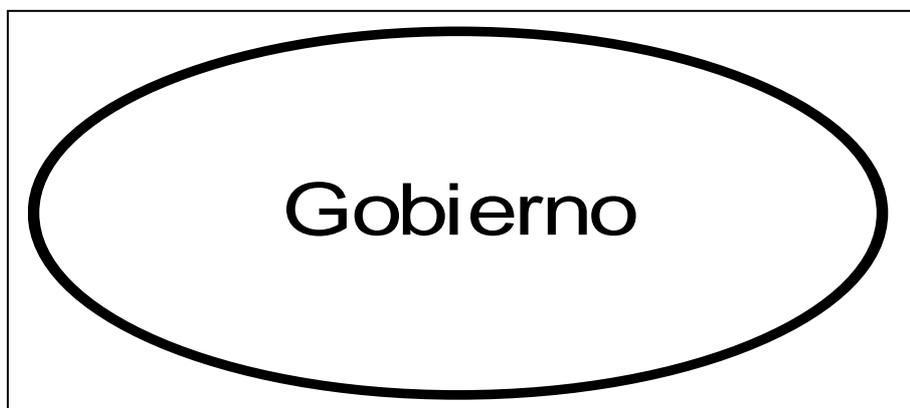
Desde el 2003, el Gobierno colombiano ha abierto negociaciones con los grupos paramilitares, quienes crecieron bajo su sombra, en ocasiones con su propia anuencia y la de sectores empresariales nacionales y extranjeros, con el propósito de combatir a la guerrilla con la “*misma medicina*”.

Las negociaciones entre el gobierno y los grupos paramilitares tienen muchas aristas y escollos que nos son fáciles de superar para encauzar acuerdos de paz transparentes y creíbles, no solo para amplios sectores sociales y políticos dentro del país, sino fuera de sus fronteras.

El marco legal definido en la *Ley de Justicia y Paz de 2005*, excluye la posibilidad real de la reconciliación. Al no integrar de manera transparente los elementos básicos para una etapa de post-conflicto como son la verdad, la justicia y la reparación, deja el caldo de cultivo para que emerjan nuevas violencias en Colombia, ya que el deseo y necesidad de justicia de millones de víctimas del conflicto político-armado colombiano no se garantiza en la Ley.

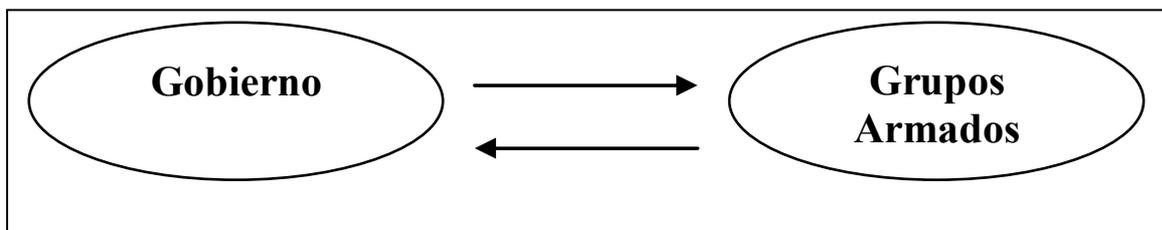
Los acuerdos que se han dado en el país entre los sectores armados se puede resumir en dos tipos (Cruz, 1999), por una parte:

Uno denominado *Unilateral*, es decir, el Gobierno ofrece una amnistía a los guerrilleros que dejen las armas, la cual incluye algunos “*beneficios jurídicos y económicos*” para su regreso al seno de la sociedad.

Gráfico 2: Unilateral

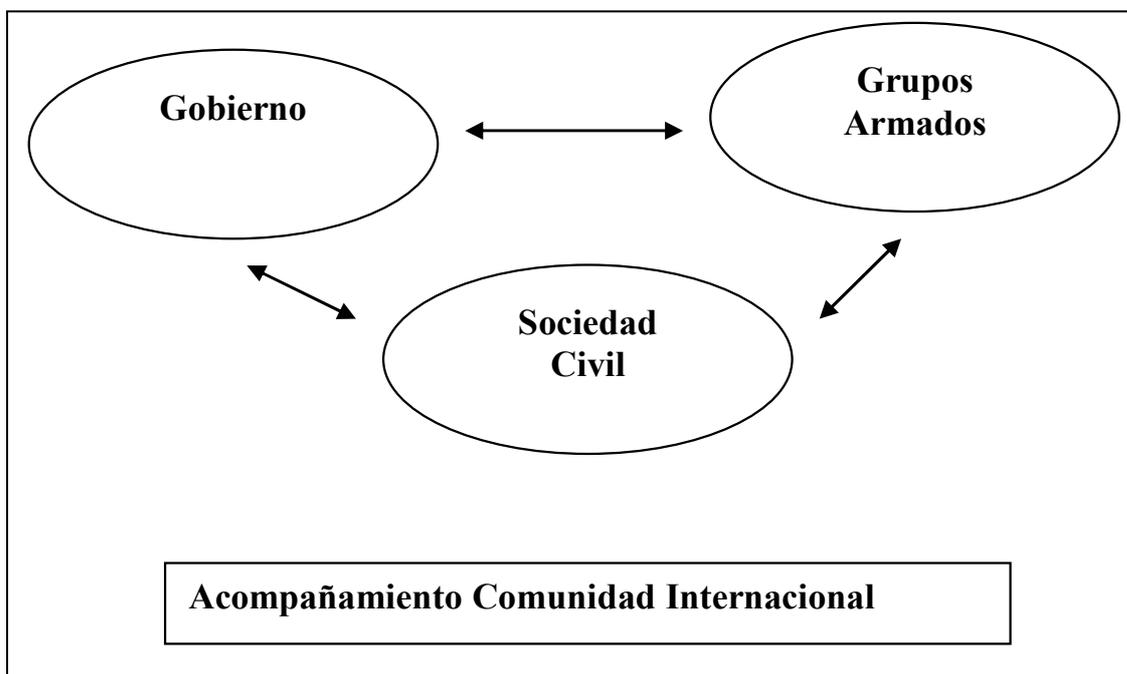
Fuente: Elaboración Propia.

El segundo, denominado *Bilateral*, mediante él, se pacta entre las partes en confrontación bélica, en la mesa de negociación –*Gobierno y Guerrilla o Grupo Paramilitar*- unos acuerdos que básicamente benefician a quienes hayan estado en el campo de batalla y se desmovilicen.

Gráfico 3: Bilateral

Fuente: Elaboración Propia.

Ninguno de estos dos tipos crea condiciones para el reencuentro entre agresor y víctima. Menos aún, prepara a la sociedad para acoger a los desmovilizados y a éstos para vivir dentro de su seno. Vemos necesario crear un nuevo marco de negociación, el cual podría ser denominado como *Trilateral*, en el cual no solo participan el Gobierno y la Guerrilla, sino que entra en escena un nuevo actor esencial, la Sociedad Civil, con el acompañamiento de la Comunidad Internacional como garante.

Gráfico 4: Trilateral

Fuente: Elaboración propia.

En este último escenario, el objetivo es que los tres actores directos de la negociación aporten ideas y caminos posibles para reconducir el desarrollo y los propósitos del proceso de paz, con mecanismo transparentes y participativos, donde se escuchen todas las voces y especialmente las que hablan por quienes no han usado la fuerza bruta, pero sufren las mayores consecuencias de la confrontación bélica.

La sociedad civil colombiana, cada vez con mayor frecuencia, se ve amenazada por los actores de la guerra como “*objetivo militar*” tanto en forma directa como en nombre de los “*efectos colaterales*”; mientras que el único beneficio palpable que vemos en los acuerdos de paz, es cierta tranquilidad al no darse combates que pongan en riesgo su integridad física. Es así como una de las preocupaciones centrales de amplios sectores nacionales e internacionales, es excluir del conflicto bélico a la población civil y además de que se repare el daño causado por los responsables.

1.6. Una breve mirada a Florencia y al Caquetá

La historia de la región amazónica data de principios de la colonia. Sin embargo, ha sido un espacio con referencias poco conocidas en Colombia, las cuales empezaron a ser enriquecidas más por las fantasías populares de riquezas naturales y posteriormente por las luchas que de una y otra parte surgieron por apropiarse de un territorio que se consideraba de todos y de nadie hasta hace poco tiempo.

El Caquetá y dentro de él Florencia, su capital, es un ejemplo vivo de la construcción sociocultural de la región, a través de procesos cimentados en las más profundas contradicciones ideológicas y en una gran orfandad estatal: Se han propiciado desgarradores hechos que parecieran querer eliminar cualquier esperanza social, sin embargo, su gente, procedente de recónditos lugares de Colombia y sus aborígenes han logrado subsistir a pesar de las inclemencias de la naturaleza y de las aberraciones políticas y contundentes violencias de muchos actores. Hoy son un bastión de esperanza en medio de la incertidumbre.

1.6.1. Contexto y conflicto

La investigación de campo la desarrollé en Florencia, capital del Departamento⁸ del Caquetá que a su vez hace parte de la Amazonía colombiana que, con el 34% del territorio nacional, sólo acoge al 2% de su población.

La Amazonía colombiana tiene tres espacios claramente diferenciados:

- La llanura, donde se ubican la mayor parte de las etnias aborígenes en pequeñas comunidades dispersas por un amplio territorio. En esta región se encuentra la mayor fuente de biodiversidad de Colombia,

⁸ Nombre de los territorios que conforman Colombia, dentro de la división política del país. Actualmente existen 32 Departamentos.

cuenta con amplias zonas vírgenes que albergan variedades de especies naturales de gran importancia para el desarrollo biotecnológico.

- La media Amazonía, caracterizada por ser frontera agrícola de cultivos lícitos e ilícitos: También aquí hay núcleos indígenas que viven en condiciones de alta marginalidad. Junto a ellos, los colonos, aventureros y explotadores de las riquezas que otorga la región.
- La alta Amazonía, se halla sobre la ladera de la cordillera oriental. Acoge a la mayor parte de los municipios de la región, debido principalmente a las fuentes hídricas existentes al lado de las montañas, las cuales ofrecen tierras fértiles para los cultivos de pan coger, y también por estar más próxima al interior del país.

En este tercer contexto habita buena parte de los pobladores del departamento del Caquetá, cuyo descubrimiento data del siglo XVI:

"Con la leyenda de El Dorado hace su aparición en la historia el Caquetá, pues el supuesto lugar áureo se hallaría en el país de las Amazonas, nuestro Caquetá y los territorios vecinos. Entre los codiciosos buscadores de El Dorado está el descubridor del Caquetá. ¿Quién fue este primer europeo que avistó nuestras selvas? Tal honor puede tenerlo el alemán Georg Hohermut, nacido en Speyer (Spira), ciudad bávara, y por eso llamado por los españoles simplemente Jorge de Spira –en 1.534-; o puede ser Hernán Pérez de Quezada –en 1.542-, nacido en Granada - España" (Artunduaga, 1999:19-21).

La historia de la región donde está asentada la comunidad no es reciente. Las referencias iniciales de su existencia ya están signadas por la violencia que desde los tiempos de la conquista se ha practicado sobre sus habitantes.

Entre los primeros conquistadores citamos a Hernán Pérez de Quezada, hermano del fundador de Santa fe de Bogotá, quien había salido de la capital en búsqueda desesperada de El Dorado por los Llanos Orientales y la Alta Amazonía. Atraviesa la región en 1542, con la impronta del aventurero hispano, que creía que todo lo que "*descubrían*" sus ojos quedaba bajo su dominio, ya

fuese tierra, bienes o seres humanos. Así que la experiencia de inclusión de las gentes de la región en la historia de occidente está marcada por la violencia contra sus bienes, sus mujeres, su cultura, sus tierras, y su propio cuerpo.

Imagen 2: Mapa político de la Amazonía colombiana

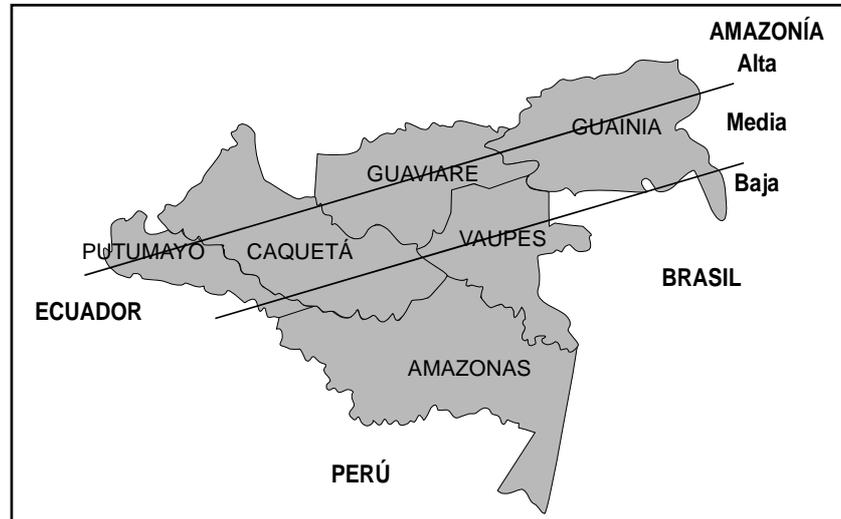
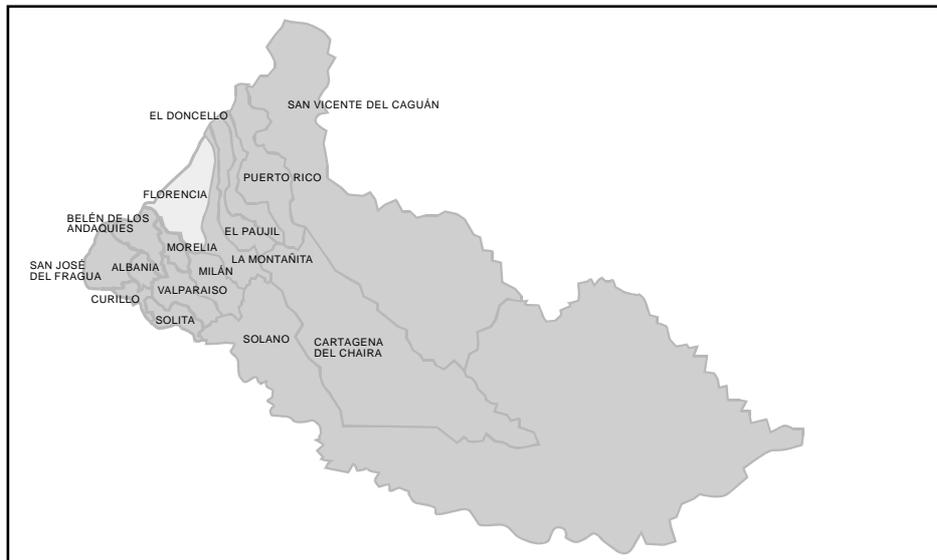


Imagen 3: Mapa político del Caquetá



La historia de injusticias se prolonga durante los siglos coloniales del XVI al XVIII. La mano de obra de las granjas, haciendas ganaderas, minas y servicio doméstico de los departamentos vecinos, más desarrollados, se conseguía en

el coto de caza del piedemonte sur, en la cordillera Oriental. Allí los aventureros cazadores de esclavos capturaban o negociaban huérfanos y prisioneros de guerra que luego vendían a los propietarios para trabajar en sus tierras.

En 1870, los hermanos Reyes, que tenían una poderosa empresa de explotación de la quina, utilizaban los indígenas como bestias de carga para transportar la corteza hasta Puerto Sofía, en el Putumayo y de allí enviarla en embarcaciones a vapor hacia el Brasil. Cuando hacia 1884 cayó este negocio y se fortaleció el del caucho, el producto era sacado a "*lomo de indio*" desde el Caquetá hasta llegar a Neiva.

A principios del siglo XX, Julio César Arana, "*descubrió*" las riquezas de la región. Fundó la "*Casa Arana Hermanos*" e implantó un esclavismo feroz sobre los indígenas para explotar el caucho que luego se convertía en Europa y los EE.UU. en neumáticos, mangueras, recubrimientos de cables eléctricos y muchos otros productos.

Sabemos por los escritos del británico Sir Roger Casement; los estadounidenses W. E. Hardenburg y Perkins; colombianos como Rafael Uribe Uribe y, más tarde, José Eustacio Rivera, sobre la esclavización, torturas, mutilaciones y todo tipo de crueldades, no solo contra la población indígena sino contra los colonos mestizos y que se ejercían en los barracones y factorías de la mencionada empresa.

La violencia, la impunidad, el miedo, los deseos de venganza, la impotencia, la falta de respeto por la vida, las costumbres y los derechos básicos fueron creando en el tejido social toda una cultura de la violencia. Esto se ha prolongado en las economías de enclave de las maderas, las pieles y las especies vivas, la coca y la amapola y se expresa en las prácticas culturales como una herida que sangra sin perspectivas de redención. Porque la población no cree en un Estado que los abandonó, cohonestó o favoreció la violencia contra ella. Creció con resentimientos, deseos de revancha y resistencia contra lo que identifica como el origen de sus desgracias.

Hay que entender que el verdadero motor de la violencia, no es la voluntad popular sino la tensión de fuerzas que pugnan por posiciones de poder en un escenario de corrupción y de impunidad generalizados. La población civil se encuentra indefensa contra los actores que imponen su fuerza, sin mas alternativa que empoderarse en la conciencia y en la organización por la paz y contra la muerte y sus factores desencadenantes.

Colombia transita por un extenso periodo de violencia. Algunos estudios señalan que desde su propia constitución como república en 1819, no ha cesado de mantener conflictos de esta índole. La situación ha creado una estructura social compleja, con rasgos culturales agresivos en muchos de sus ciudadanos, y que empeora con el paso del tiempo. La tendencia es continuar con la escalada. No obstante, también quiero subrayar que se hacen importantes esfuerzos para generar escenarios de convivencia a partir del respeto por la integridad de la personas.

En el siglo XVI el Caquetá era un territorio habitado básicamente por familias indígenas koreguajes, macaguajes, tamas, andakis y karijonas. Entre finales del siglo XIX y principios del XX se puede decir que empezó su poblamiento masivo, por las migraciones del interior del país. La clave era la explotación de recursos como el caucho, la quina y el cedro. Ésta es la época considerada como el inicio de la colonización espontánea del departamento.

La región es muy lluviosa porque se halla en un ecosistema de abundante naturaleza. *"El ochenta por ciento (80%) de las tierras del Caquetá son ácidas, pobres en fósforo, carbón y nitrógeno, con una minúscula capa de materia orgánica que nunca sobrepasa los cinco centímetros de espesor"* (Artunduaga, 1999:15), la debilidad de la tierra es evidente, está en riesgo permanente por los fenómenos de violencia y de uso inadecuado de las tierras. Una de las sub-regiones amazónicas más ricas en recursos hídricos está en peligro.

El departamento se sitúa a seiscientos kilómetros al sur de Bogotá. Es uno de los seis que conforman la Amazonía colombiana y posee una extensión de 88.956 Km². La altitud es de entre 400 y 900 mts., sobre el nivel del mar y sube

a una altura máxima de 3.000 mts., en la cordillera Oriental. La línea ecuatorial cruza un territorio dividido administrativamente en dieciséis municipios.

El Caquetá se divide en dos zonas claramente identificadas dentro de la Amazonía occidental. La primera se caracteriza por tener parte en la cordillera Oriental, en su piedemonte y es el área más habitada. La otra, la amazonía oriental se compone de selvas, la llanura amazónica y los llanos del Yarí, con poca población.

El municipio de Florencia, denominado la “*Puerta de Oro de la Amazonía colombiana*”, alberga el mayor número de habitantes de la región. Florencia al ser, hasta hace menos de una década la única entrada vehicular que tenía el departamento, era un lugar de obligado tránsito para las personas que llegaban. Esta característica convirtió a la capital en el epicentro de procesos sociales, políticos, culturales y económicos, así como de fenómenos propios de un área en formación; una particularidad que comparte con el resto del Caquetá.

La capital presta la mayor parte de los servicios públicos del departamento, desde la educación a la salud o las comunicaciones. En los últimos años con el recrudecimiento del conflicto político armado y al ser una región con una excelente ubicación geoestratégica tanto para acciones militares como de narcotraficantes, Florencia se ha convertido en la población “*más segura*” de la región. La consecuencia inmediata de esto es que recibe a la mayor parte de los desplazados forzosos.

En los últimos cinco años el Caquetá ha sido centro de operaciones militares y contra el narcotráfico, como son el llamado Plan Colombia, el Plan Patriota y Plan Meteoro, todos como parte de la estrategia de guerra para erradicar los cultivos ilícitos y derrotar o diezmar militarmente a la guerrilla. Estos planes han incidido directamente sobre la población inerme y empobrecida por los diferentes procesos a los que se ha visto sometida en varios momentos históricos por diferentes actores armados, narcotraficantes y el Gobierno.

Apunto que Colombia hasta el año 2004 era el tercer país, junto con Afganistán, con mayor desplazamiento en el mundo –más de dos millones de personas- después de Sudán y el Congo (Egelan, 8 de mayo de 2004). A mayo de 2007 es el primero. Florencia recibió en el 2003 el 92% de los desplazados que dejo el conflicto colombiano en el Caquetá. El escenario se complica y está lleno de incertidumbre, sobre todo para los jóvenes.

He podido corroborar que los jóvenes florencianos de último curso de secundaria poseen características similares a las de muchachos de otros puntos del Caquetá. Por lo tanto, al analizar el fenómeno del conflicto y las prácticas de tratamiento que ellos ejercen, se está incorporando un espectro social más amplio.

Aunque el propósito de mi investigación no es analizar el conflicto armado de Colombia, Florencia asume caracterizaciones de él que impactan en el grupo que he seleccionado para el trabajo. No puedo desligar la formación de una cultura de violencia en una sociedad en la cual todos los niveles estructurales están afectados en algún grado.

Un fenómeno con efectos negativos tan profundos hay que abordarlo de forma integral para poder responder de forma adecuada. Para entender la dimensión del conflicto y su influencia en las aspiraciones de los jóvenes, debemos marcar una diferenciación entre el ser y el tener, por cuanto es un acompañante permanente en las sociedades occidentales o prooccidentales en las cuales los jóvenes tienen un afán de lucro, fama y poder. Este es el problema que prevalece en sus vidas porque su referente es el consumidor moderno que se identifica con la fórmula “*yo soy = lo que tengo y lo que consumo*” (Fromm, 2006:43).

Por tanto, aquí se ofrece por una parte la descripción y caracterización de los conflictos y sus tratamientos que adopta el grupo de jóvenes en los que centré mi estudio y por otra, una propuesta para mejorar dichas prácticas, teniendo presente la cosmovisión de la comunidad educativa e incorporando una visión prospectiva.

1.6.2. Explotación y colonización

El departamento del Caquetá, como hemos indicado anteriormente, hace parte de la Amazonía colombiana, Florencia es la ciudad que alberga el mayor número de pobladores de este territorio y concentra características generales de la región.

El profesor Valencia (1998) plantea una dicotomía histórica que resume como ha sido vista la región: “*oasis de paz*” y “*zona roja – Vietnam de Suramérica*”. Si bien no refleja su realidad, si ha ido calando en las políticas que se han llevado a cabo allí, tal como ha sido la negación de unos pobres por otros pobres (aborígenes y campesinos), auspiciados por las políticas del gobierno central y la implementación de todas las prácticas militares desarrolladas en el país.

La Amazonía colombiana y el Caquetá, se han desarrollado históricamente bajo la idea de que este territorio es tierra de nadie y tierra de todos. Quien quiera puede usufructuarla a su manera, lo cual lleva a desmanes inimaginables tanto contra sus habitantes aborígenes como contra el entorno ecológico. Para algunos la violencia que tiene lugar en este territorio es nueva; en realidad es tan antigua como su propia historia (Cruz y Quiroga, 2008). Lo que sucede es que no se han analizado lo suficiente los procesos culturales que se desarrollan, como elementos básicos para la construcción de una Cultura de Paz. Tampoco existe la capacidad democrática para negociar conocimientos interculturales que ayuden a construir la convivencia pacífica necesaria para la conservación de la vida de sus habitante en condiciones dignas y respetando el medio ambiente.

Este territorio amazónico tuvo su primer punto de “*desarrollo*” económico en la explotación de recursos naturales como la quina y el caucho, dando lugar a la *primera bonanza económica* del siglo XX. Luego se daría lugar a una estructuración latifundista de la propiedad de la tierra iniciada por la Casa Arana de origen peruano. Su estrategia de sometimiento y terror le sirvió para conquistar grandes extensiones, desterrar y acabar con muchos núcleos indígenas e imponer su ley para controlar las materias primas:

"La entrada de los caucheros a la selva fue temerosa: no sabían si las tribus selvícolas eran pacíficas o belicosas; a cada clase le dieron un trato distinto para dominarla; a las pacíficas les regalaban artículos extraños... con el fin de ganar su amistad y confianza; a las rebeldes les declaraban la guerra, seguros de la superioridad de sus armas. Doblegadas todas, el trato se unificaba: empezaba una inmisericorde explotación" (Artunduaga, 1999:81).

En 1932 cuando se desató el conflicto colombo-peruano, en el fondo era más un pretexto para mantener en el poder a los presidentes Olaya Herrera en Colombia y Sánchez Cerro en Perú. Públicamente, sin embargo, se atribuye al incumplimiento de Perú de los tratados territoriales fronterizos firmados con Colombia y por la ocupación que gradualmente fue haciendo la Casa Arana. La invasión que sufrió la población de Leticia - Colombia, produjo el alistamiento de tropas en el interior del país; los contingentes militares entraban por Florencia y la pequeña aldea de Venecia (Corregimiento de Florencia), que convirtieron en puentes para el ingreso a la zona en litigio.

Paralelamente, el Estado colombiano desde finales del siglo XIX y hasta el año 1951, dejó en manos de los misioneros católicos la organización e implementación de sus políticas para "*civilizar*" a través de excursiones apostólicas:

"...Los caucheros eran hijos de la aventura, el afán de riqueza, el azar, la necesidad, la anarquía moral, que correspondía, a su vez, a una economía marginal y extractiva, dependiente de los vaivenes del precio del caucho, que dialécticamente alimentaba un poblamiento fantasma y la axiología del aventurero, y fue en este espacio donde entraron en acción los frailes, decididos a crear un orden sociocultural católico que aquí anticipadamente se denomina el orden sociocultural capuchino...

...Las excursiones apostólicas eran una estrategia de conocimiento del territorio y sus habitantes. Los frailes realizaban excursiones apostólicas para adoctrinar y controlar desde el punto de vista moral a indios y colonos... Llegado el misionero a determinado sitio, por ejemplo, se informaba minuciosamente de las costumbres de los pobladores, hacía una estadística de las uniones libres o "*amancebados*", de los niños y adultos sin bautizar. En estas visitas o excursiones apostólicas la predicación y demás prácticas católicas eran un instrumento de control moral..." (Perdomo, 1999:36-37).

El papel que jugó la iglesia católica en la evangelización e implantación de sus valores en la Amazonía fue definitivo para el *status quo* que deseaba establecer el Gobierno colombiano. Queda pendiente hacia el futuro analizar con la profundidad que corresponde el impacto de la construcción de sociedad con este modelo religioso a través de las excursiones apostólicas.

Para 1948 se fecha el inicio de la "*época de la Violencia en Colombia*", acentuada con la muerte del caudillo liberal Jorge Eliécer Gaitán Ayala, el 9 de febrero de ese año. La barbarie que imperó entonces obligó a millares de personas a desplazarse en la búsqueda de nuevos territorios donde rehacer sus vidas. Los poblados amazónicos empezaron a ver su población incrementada de manera "*espontánea*", sin tener tiempo para desarrollar procesos que integraran las culturas locales con las de ocupación.

En los años 60 y hasta inicios de los 70 se siguen dando grandes oleadas migratorias hacia la Amazonía, con nuevas colonizaciones. Posteriormente se llevarían a cabo las migraciones dirigidas por el gobierno que eran, en el fondo, una forma de hacer "*soberanía*" y no para solucionar una problemática socio-económicas de la población colombiana que si iba a vivir a esos territorios.

Las migraciones dirigidas consistían básicamente en llevar a los colonos⁹ a derribar extensas zonas floresta tropical humedad, con el fin de abrir paso a la

⁹ Es pertinente precisar que en los procesos migratorios en Colombia se habla de colonos, sin incluir a la mujer. Incluso en el Himno al Caquetá se hace un reconocimiento a los colonos, sin nombrar a las colonas.

ganadería extensiva para valorizar las tierras y posteriormente acceder a préstamos bancarios. A la postre los pequeños propietarios se arruinaban debido a la asfixia de los créditos y debían vender sus tierras a bajos precios a los grandes hacendados. Después se adentraban en la selva para rehacer sus vidas. De ello deducimos que fue el Gobierno colombiano el principal responsable de la "*tumba de monte*" o deforestación que se desató en el Caquetá en esta época, al favorecer esta actitud depredadora. Ya en los 80, con la crisis del café y el incremento de los cultivos de coca, se dieron las condiciones para las mayores migraciones económicas hacia el Caquetá y por supuesto mayor deforestación.

1.6.3 Procesos controvertidos en el Caquetá

Hacia finales de 1970, observamos una incipiente presencia de organizaciones guerrilleras, como el Movimiento 19 de Abril (M-19):

"La bandera del M-19 estuvo izada en el centro de la pequeña plaza del caserío de Remolino de escasos 200 habitantes, fundado en 1.976 por un grupo de aventureros colonos.....más abajo esta la Base Militar de Tres Esquinas, donde la bandera que ondea es la de Colombia. Ahora allí ya no se defiende al país de las invasiones extranjeras, en las zonas de frontera, sino de las organizaciones guerrilleras que buscan llegar al poder" (Uribe, 1998:129).

Más tarde se posiciono en el territorio la guerrilla de las FARC, que se encontró con una población olvidada por el Estado colombiano y asfixiada ante los retrocesos económicos que se venían desatando en el país. Pocos años después de la aparición de la guerrilla, empieza el desarrollo de grandes extensiones de cultivos ilícitos de coca, que al igual que los procesos insurgentes encontraron a unos habitantes pobres, un territorio abandonado, propicio para llevar a cabo la siembra de esta planta y la producción y comercialización del alcaloide:

"Yo me voy a meter a tumbar montaña, mejor cojo hoja, gano más y me jodo menos. La limpia de montaña o siembra de arroz no da ni para pagar los gastos. Si no fuera por la coca no se podría pagar. A los jóvenes de por acá ya no nos dicta sino sembrar coca, tomar trago, tener mujeres y trabajar en lo más fácil..." (Uribe, 1998:209).

Este negocio ilícito fue una ventana económica de supervivencia para un significativo número de pobladores urbanos y rurales. Era la mejor o en algunos casos la única fuente de trabajo y salvación frente a la crisis agrícola. Por su parte, la juventud vio en la economía de la coca la posibilidad de enriquecimiento rápido y "*seguro para su futuro*", generando actitudes controvertidas y violentas en muchos casos, al considerar que con el dinero todo se podía hacer y obtener.

Si bien los procesos de insurgencia y de narcotráfico tienen orígenes y fines diferentes, algunos métodos para obtener sus resultados coinciden. Es más, existe cierto grado de complicidad, que se podría ver como una especie de "*solidaridad mutua por intereses distintos*", es decir, seguridad a cambio de financiación y cada uno que alcance sus propios fines.

En los 80, los cultivos ilícito trajeron consigo la mayor migraciones de la historia del Caquetá; una situación que se mantiene hoy en día a pesar del incremento de la inseguridad en la región. Sumemos a esta situación la violencia producto de la corrupción del Estado, el manejo militarista de los problemas sociales, el afianzamiento de los grupos guerrilleros y el fortalecimiento de otros actores armados como los paramilitares y la delincuencia común organizada, que dejan al descubierto entre otras cosas:

- Aislarse del conflicto no es suficiente para que no emerja nuevamente.
- La existencia de una debilidad del Estado en la región, al no tener un claro diseño de las políticas socio-económicas aplicadas en este contexto durante la colonización y posterior a ella.

- Las políticas represivas del gobierno colombiano, durante toda la historia del Caquetá, han ido formando una mentalidad militarista en un importante número de personas que allí habitan.
- Hay un vacío pedagógico en el desarrollo de las políticas educativas, asumidas buena parte del tiempo por la iglesia católica, por cuanto no se encuentra que haya habido un claro conocimiento y reconocimiento cultural, sino una implantación de una cultura católica.
- La permeabilidad de fenómenos como el narcotráfico y de grupos al margen de la ley en el Caquetá, así como la endeble estructura social, han ayudado a establecer procesos atípicos, convirtiéndose en factores generadores de la violencia, pérdida de valores y disminución de posibilidades de convivencia pacífica.

Estos aspectos dejan una huella negativa en la configuración social con especial hincapié en los jóvenes, que ven la oportunidad de hacer “*dinero fácil*” mediante métodos ilícitos. Les muestra, asimismo, como algo normal el hacer justicia por su mano, sentir el poder que les otorga un arma. El panorama que de ello deriva se debe abordar con distintas políticas sociales, económicas y muy especialmente educativas.

1.6.4. Configuración social en el Caquetá

En Colombia prácticamente desde su independencia la población ha vivido en un permanente huir, como forma de “*resolver los conflictos sociales y políticos*”. El Caquetá se pobló por migraciones forzosas, especialmente hacia la mitad del siglo XX, cuando se vivía la época de la Violencia que produjo otro desalojo forzoso, que recayó sobre las comunidades indígenas.

El contexto caqueteño al tener al inicio de la colonización características selváticas, inhóspitas, propias de la Amazonía, hizo que para vivir en él se tuvieran que desarrollar estrategias de supervivencia dentro de los grupos migratorios. En la historia de su poblamiento evidenciamos que para su configuración social se dio una rica expresión de solidaridad por parte de los colonos que participaron en el proceso de ocupación de las tierras. Esto es

entendible porque de no ser así la empresa colonizadora no habría podido realizarse.

Por otra parte, para “civilizar” la zona, se utilizaron prácticas de negación humana y de depredación ecológica que atraparon a los indígenas en una red de sometimientos físicos y espirituales por parte de los colonos, los buscadores de riquezas, los gobiernos de Colombia y Perú, así como de la iglesia católica. Posteriormente también reciben presiones de actores armados y de personas que participan del negocio del narcotráfico. Deben así “adoptar” una serie de elementos culturales, valores y actitudes del “hombre blanco”, que no corresponden a sus tradiciones y que les colocan al borde de la extinción.

El Caquetá es un territorio generoso. Los que huían de la violencia y la pobreza hallaron en él un lugar donde reconstruir sus vidas. Pudieron soñar que habían llegado al paraíso; una visión tan sólo estropeada por las inclemencias atmosféricas.

Sin embargo, se ha trabajado muy poco con herramientas pacíficas en la construcción social. El énfasis ha recaído en la intervención militar como forma de resolver los conflictos estructurales; hasta el punto de que la principal estrategia de control pasa por algo tan simple y brutal como la amenaza y la eliminación física del contrario. La población civil vive en medio del tire y afloje de los diferentes actores armados que operan en la región, con una libertad individual bajo la sombra permanente del secuestro y el asesinato.

1.6.5. Acerca de la paz en el Caquetá

El Caquetá tradicionalmente ha estado amenazado por la intervención tanto nacional como, en los últimos tiempos, de intereses extranjeros que han puesto sus ojos en la Amazonía.

Hace poco más de dos décadas, colonos e inmigrantes que provenían del interior del país decían “*el Caquetá es un remanso de paz*”. La frase se convirtió en axioma a fuerza de repetición pero no con un trasfondo de

reflexión. Nadie se paró a pensar algo tan simple como: *¿Qué paz tendrían los aborígenes que fueron desplazados a espacios más inhóspitos de la selva amazónica?*

En el Caquetá sus habitantes se vieron obligados a ser cómplices de procesos insurgentes y de narcotráfico; porque las condiciones sociales eran tan precarias y la presencia del Estado tan nula o complaciente que literalmente les dejaron solos. *Dejar hacer, dejar pasar*, era lo cotidiano y “*normal*”, a pesar que sucedían hechos preocupantes que empezaban a degradar la convivencia establecida.

En un principio, los residentes no se involucraban en estos procesos, aunque sí se beneficiaban en cuestiones como la economía derivada del narcotráfico. Vivían en una situación de “*pequeña Guerra Fría*”, que por momentos se calentaba y desataba amenazas, desapariciones y muertes.

El Caquetá ha sido escenario de acuerdos, para entrega de militares retenidos por la guerrilla, también del proceso de paz (1998-2002) que adelantó el Gobierno colombiano con las FARC. Estos hechos son bien vistos por sus pobladores, al considerarlos escenarios para la consecución de la paz, pero ni el gobierno regional, menos aún la sociedad civil han tenido la posibilidad de participar activamente en ellos. La parte que les ha tocado ha sido la de pagar las consecuencias.

En el Caquetá se desarrolló buena parte de la estrategia militar del Plan Colombia, ahora de manera más enfocada se ha implementado el Plan Patriota y luego el Plan Meteoro, actuaciones contundentes dentro del Programa de Seguridad Democrática del Presidente Uribe. Plantea la dinámica de que hay “*una guerra frontal*” contra la guerrilla, con el fin de “*eliminarla*” o diezmarla militarmente para llevarla debilitada a una mesa de negociación o conseguir la “*paz bajo el fuego*”.

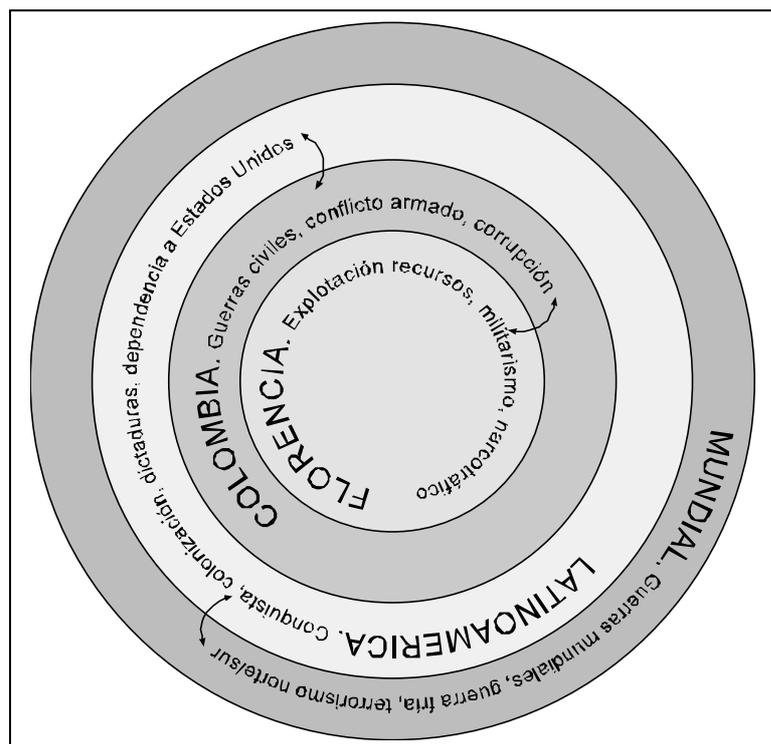
La principal consecuencia ahora mismo es el desplazamiento de miles de personas de las zonas rurales hacia las ciudades, especialmente a Florencia,

aunque algunos se han ido a colonizar nuevas tierras en las profundidades de la Amazonía.

El territorio caqueteño ha vivido una *seudo-paz*, pues a pesar de considerarse que ha habido “*periodos de convivencia pacífica –remansos de paz-*”, han estado rodeados de situaciones de violencia, en ocasiones imperceptible o subvalorada por la opinión pública, que han afectado a importantes núcleos de la sociedad. Ejemplo de ello, es que en el 2004, varios poblados se convirtieron en fantasmas de la noche a la mañana. Fue el caso de la Unión Peneya, donde vivían aproximadamente 3.000 personas. Tan sólo año y medio después se empezó un programa de retorno, que culminó otro año y medio más tarde.

En este Capítulo se plantea una interdependencia del conflicto. (Ver Gráfico 5).

Gráfico 5: Interdependencia del conflicto.



Fuente: Elaboración propia.

El escenario social en formación que se configura con los distintos elementos económicos, culturales, políticos y sociales desde el ámbito internacional al local plantea un complejo reto, al encontrar un terreno fangoso, que no permite

pisar en firme. Se exige pues la responsabilidad de orientar los esfuerzos en varias direcciones y entre ellas la de animar el trabajo, estudio, investigación y educación para la paz. En mi caso desde el marco escolar desde el que realicé mi estudio.

En este sentido, es necesario ayudar en la búsqueda y posterior respaldo de las claves que contribuyan a mejorar las relaciones sociales ante el desafío que suponen las formas de abordar las contradicciones en escenarios micro y macrosociales. Lo cierto es que existe una interdependencia del conflicto y por tanto con esa visión se debe proyectar su tratamiento, pues si no se piensa con perspectiva se pueden estar dejando de lado dimensiones necesarias y pertinentes para transformar realidades complejas como las que vive Florencia.

Capítulo 2. Marco Conceptual y Relacional con la Realidad Actual

“... Los estudios por la paz deben interesarse en enfoques que remodelen la sociedad y el orden mundial de tal modo que no sólo sea eliminada la violencia manifiesta y la latente, sino que se establezca y se mantenga la armonía y la cooperación. Por esta razón, hay que añadir una dimensión más: el estudio del futuro y las posibles alternativas al sistema actual...”

Adam Curle

Consideraciones previas

La presente investigación la he llevado a cabo en el complejo contexto en que vive la ciudad de Florencia, mayor núcleo poblacional de la Amazonía colombiana.

Las particularidades de los conflictos que se desatan entre los jóvenes estudiantes de la capital caqueteña y su posterior tratamiento crean un panorama complejo y en ocasiones desesperanzador. Con mi investigación abordo el fenómeno desde la perspectiva de la educación para la paz. En este documento describo y analizo distintos aspectos de la violencia y la paz, con el fin de comprender características propias de ambos y pautas de actuación.

Para estructurarla indagué en diferentes momentos de la historia de la violencia y la paz en el orden mundial, hemisférico, nacional (Colombia) y regional-local (Caquetá-Florencia), con el propósito de elaborar la propuesta alternativa con visión prospectiva:

“La prospectiva es la ciencia que estudia el futuro para comprenderlo y poderlo influir. Aunque de hecho es, paradójicamente, una ciencia sin objeto que se mueve entre la necesidad de predecir lo que puede ocurrir y el deseo de inventar el mejor futuro posible. Porque aunque el devenir no puede predecirse con exactitud, si podemos imaginar nuestro mañana preferido” (Serra, S/F).

Se trata de ofrecer mecanismos para adoptar relaciones que respeten la integridad humana, con la proyección de vivir en un escenario deseable, porque de lo contrario, la tendencia es llegar a un marco social controvertido y con mucho riesgo para la convivencia. Por ejemplo, si las relaciones mundiales mantienen el cauce actual, seguramente se marginará la posibilidad de convivir en paz. En definitiva hay que entender que el futuro depende, principalmente, de la acción de hombres y mujeres como responsables de su propio destino

“La prospectiva es la identificación de un futuro probable y de un futuro deseable, diferente de la fatalidad y que depende únicamente del conocimiento que tenemos sobre las acciones que el hombre quiere comprender” (Mojica, 1993:1).

La investigación se enmarca en el campo de la educación para la paz. Para su desarrollo tuve en cuenta las características socio-políticas del contexto, por ser históricamente un escenario donde se disputan asuntos trascendentales de la política y la economía colombiana. Asimismo, por intereses geoestratégicos desde el plano militar y como despensa de recursos naturales especialmente para EEUU. Este panorama por una parte afecta de manera directa a los núcleos sociales que allí habitan hoy y por otra, hacia el futuro incidirá necesariamente en la distribución de la riqueza y la construcción del modelo de sociedad.

Para avanzar en las pesquisas, se entrecruzaron algunos aspectos acaecidos en la región y que han incidido de una u otra forma en la configuración social del Caquetá y principalmente de Florencia, con el fin de realizar los correspondientes análisis que sirvieron de base para la elaboración de la propuesta en el campo de la educación para la paz.

La educación para la paz es el hilo conductor que proporciona elementos fundamentales para el respeto por la integridad de la persona, la democracia y la convivencia pacífica entre seres humanos y de estos con la naturaleza. La investigación hace el énfasis en la mejora y en algunos casos en el cambio de las actuales prácticas de tratamiento de conflictos por parte de jóvenes estudiantes de Florencia, con el fin de contribuir a generar una Cultura de Paz.

Es así como en el desarrollo de este trabajo considere necesario identificar un conjunto de conceptos (Algo así como una caja de constructos mentales a los que acudir en los diferentes momentos para orientar la actividad práctica en su *locus* de ocurrencia real). Ello me permitió delimitar el ámbito en el cual entender el objeto de estudio, formular las preguntas de investigación (problema), establecer los alcances del trabajo (objetivos), seleccionar los

métodos y procedimientos para su desarrollo y proyectar las alternativas de solución.

Los conceptos teóricos se articularon con herramientas didácticas, con el fin de elaborar la propuesta educativa a favor de una Cultura de Paz.

2.1. Sociedad fragmentada

La sociedad es la reunión de personas, familias, pueblos o naciones, que se agrupan de manera natural o pactada, con el objetivo de constituir una unidad. En su seno, deben cumplirse compromisos, normas, actitudes de forma cooperativa para construir una vida digna. De lo contrario se tenderá a la fragmentación social.

Existen tendencias preocupantes de fragmentación social a nivel mundial que calan hasta lo más local y sus causas se han ido acentuando, especialmente con las políticas capitalistas a través de las que se sustenta. De este modo es imposible responder a los retos del mundo actual y se pone en riesgo la construcción de democracias que fortalezcan los tejidos sociales:

“Una modernización “descarrilada” de la sociedad en conjunto podría aflojar el lazo democrático y consumir aquella solidaridad de la que depende el Estado democrático sin que él pueda imponerla jurídicamente. Y entonces, se produciría precisamente aquella constelación que Böckenförde tiene a la vista: la transformación de los miembros de las prósperas y pacíficas sociedades liberales en manadas aisladas, que actúan interesadamente, que no hacen sino lanzar sus derechos subjetivos como armas los unos contra los otros” (Habermas, 2005).

La conformación de las sociedades tiene como objetivo el desarrollo, integración, convivencia y protección de la vida y honra de sus ciudadanos. Cuando esto no ocurre, se genera debilidad, pérdida de confianza en la dirigencia y en la estructura social que se ha establecido en un determinado contexto por parte de sus integrantes. Es el caldo de cultivo para el crecimiento

de conflictos violentos y mayores injusticias sociales, más aun con los nefastos resultados de las políticas creadas por los países desarrollados para responder a los retos sociales, debido principalmente a los intereses económicos que imperan que no están acordes con las realidades de la mayoría de países.

En América Latina la confrontación social en países como Ecuador y Bolivia viene en crecimiento, fundamentalmente por razones socio-económicas que marginan a grandes sectores de población en niveles de miseria. Por su parte en Venezuela, en el Informe sobre Desarrollo Humano del 2004 – PNUD, se presenta una interesante propuesta para cohesionar lazos sociales en un país que vive una situación de profundo conflicto. El informe tiene los siguientes propósitos según Hernández (2005):

- Contribuir al diálogo fundamentado y a los consensos necesarios para construir los vínculos y transformar una sociedad “fragmentada y polarizada” en una sociedad “integrada y plural” a partir del enfoque del desarrollo humano y postulando la equidad – definida como el justo tratamiento de las diferencias – en un horizonte normativo que permite juzgar lo evitable y lo injusto, y superar una serie de inequidades en los órdenes económico, social, político y cultural en atención a la diversidad humana y teniendo a la persona como agente del desarrollo.
- Demostrar que las inequidades por su naturaleza y magnitud así como el precario e inadecuado funcionamiento de las instituciones, son causa y efecto de la fragmentación social y obstáculo para el desarrollo humano.
- Persuadir a los actores del desarrollo, y fundamentalmente a los distintos ámbitos de gobierno, que el conflicto político y social es una expresión de la fragmentación social y que su solución reclama la consideración de la cultura como espacio de convivencia, así como de procesos de políticas públicas y arreglos institucionales sujetos a la aplicación de criterios de equidad bajo el enfoque del desarrollo humano.

Se evidencia que existe una carencia manifiesta de cohesión social para actuar en lo público, llevando entonces a la fragmentación. Esto ocurre cuando un todo, en este caso un país, que sin tener necesariamente concordancia en sus políticas y aspiraciones, se divide en varias partes o se quiebra en grandes bloques con “*tendencias irreconciliables*”, bien sea porque gradualmente se dé el hecho o porque algunas circunstancias coyunturales así lo propicien de lleno.

En el caso colombiano la fragmentación es evidente. El conflicto bélico acompaña a sus habitantes desde más de cincuenta años, propiciando las condiciones para la generación de desconfianza, confrontación de muchos de sus ciudadanos por las políticas públicas que se siguen en materia económica y de seguridad, por la falta de garantías sociales en los diferentes ámbitos, la inequidad, las injusticias, llevando a que se corroa la estructura social, se confronte directa e indirectamente sus habitantes y se ponga en riesgo la estabilidad del país:

“...La estructura de la propiedad de la tierra, producto del desarrollo del sistema colonial de encomiendas y haciendas, junto con el sistema de castas que regulaba la sociedad colonial, produjo una gran concentración de las tierras en torno a las ciudades y una población mestiza sin lugar definido en la jerarquía social... Por otra parte, los acelerados cambios de la sociedad colombiana producen un debilitamiento del monopolio que los partidos políticos tradicionales y la iglesia católica tenían sobre la vida cultural del país. Para ellos se combinan factores internos, como la rápida urbanización, la ampliación de las capas medias, el aumento de la cobertura educativa, el cambio de rol de la mujer en la sociedad y la acelerada secularización de la sociedad, con factores externos como influjos de las revoluciones del Tercer Mundo (especialmente la cubana), la mayor presencia de las masas populares en la escena política, la mayor apertura del país a las corrientes del pensamiento mundial, el influjo de las varias tendencias del marxismo y los cambios internos de la iglesia católica...” (González, 1999:7-10).

En el caso del Caquetá la fragmentación se evidencia en los diversos sectores sociales que perciben el conflicto de maneras muy diferentes y con soluciones opuestas. Unos estiman conveniente que el arreglo sea a través de una mesa de negociación; otros confían en la acción militar. La situación expuesta afecta a la configuración del tejido básico y en él, a los jóvenes, que beben de este contexto. También existen contradicciones profundas entre quienes tienen oportunidades de participar de los procesos de desarrollo y los que son excluidos:

“... destacar dos dimensiones del conflicto social: la dimensión que implica una esfera de comportamientos sociales, alrededor de demandas y de reivindicaciones de la sociedad, en torno de las cuales es posible llegar a una negociación entre actores incluyentes y aquellos que se sienten excluidos y que por tal razón se sienten adversarios. La dimensión contradicción, hace referencia al campo de los enfrentamientos sociales donde las demandas de reivindicaciones políticas y sociales, generan prácticas de los antagonistas o imágenes del otro que lo transforman en un enemigo, haciendo casi inaccesibles los espacios de acuerdo, lo que da margen al enfrentamiento y la violencia como su expresión fundamental” (Grupo de Estudio Regionales – Universidad del Rosario, 2003).

Otra de las preocupaciones en el ámbito regional es la propensión al “*sálvese quien pueda*” o la que plantea la necesidad que la solución del conflicto pasa porque la acción militar vaya a fondo y que “*muera quien se muera, pero los que sobrevivan estén tranquilos*”.

En medio de este complejo panorama, quiero resaltar los esfuerzos realizados por diferentes organizaciones e instituciones colombianas e internacionales, por cohesionar los cabos sueltos para restablecer el tejido social necesario en la construcción de relaciones de convivencia pacífica que puedan desembocar en una reconciliación nacional. Una cuestión interesante es la existencia de un amplio consenso sobre la paz, todos la quieren, claro está a su manera.

En Colombia se trabaja desde hace tiempo sobre los conceptos y la clarificación de la violencia en su más amplia dimensión social, es decir, vista a partir de forma directa, cultural, estructural, simbólica y psicológica. Las violencias afectan a todos pero son más dañinas cuando inciden en el proceso de formación de los jóvenes, que asumen actitudes de las que muchas veces no son conscientes.

Las actitudes agresivas impregnan a todos, desde los niños a los ancianos. La ejecución en la mayoría de actos de violencia con alevosía, los realiza la población joven de estratos sociales bajos, debido a una variada motivación: justicia por sus propias manos o venganza (bien sea porque hayan sido víctimas o por encargo), tener poder económico y de fuerza, incertidumbre, desestructuración familiar, entre otros.

La investigación centra su mirada, en la descripción, caracterización social, análisis de conflictos y las prácticas de tratamientos por parte de jóvenes estudiantes de último grado de educación media de Florencia. Recojo en ella la reflexión de mis experiencias e incluyo una propuesta que contribuya al mejoramiento de dichas prácticas con herramientas educativas para el marco escolar y social. Espero además, que sea capaz de trascender al contexto florenciano y pueda aplicarse en otros escenarios donde se requiera la consecución de una convivencia pacífica.

2.1.1. Bases de la fragmentación social en el Caquetá.

Para entender el carácter fragmentado de la sociedad caqueteña hay que comprender su historia. A pesar de que los procesos de colonización en esta parte de la Amazonia colombiana son muy recientes, han abierto de manera acelerada profundas contradicciones. Se puede señalar que empiezan en firme en el siglo XX:

“la fundación de Florencia en el año de 1902 y con la consecuente transformación de la trocha de Guadalupe en un camino de herradura que posibilitó el intercambio entre el sur del Huila y el Caquetá. Pero lo que

pasó antes, entre el siglo XVI y el siglo XIX, tiene que ver con lo que estamos viviendo en este momento. Primero los cazadores de esclavos incursionaron en la selva para capturar ganado humano indígena para que trabajara en las haciendas del Tolima Grande. La población indígena fue diezmada, los que no murieron resistiendo fueron apresados, los restantes acudieron a la huida de la región del piedemonte, donde hoy está ubicada Florencia, para salvar sus vidas. Esta vez no fue como ahora, que huyen de la selva a los centros urbanos, sino que se adentraron en la floresta tropical húmeda. A mediados del siglo XIX, primero los comerciantes de la quina, luego los comerciantes del caucho, terminaron la labor de destrucción que habían iniciado los cazadores de esclavos de los siglos XVI y XVIII. Si del norte llegaron los colonos, los comerciantes, los hacendados y los ganaderos, del sur, de las regiones de Mocoa y Sibundoy se catapultaron las fuerzas religiosas, culturales y, parte de las económicas, que dieron las puntadas iniciales en la elaboración del entramado social caqueteño. A su pesar, los mismos misioneros que fundaron pueblos en las tierras de los indígenas, los contagiaron con enfermedades propias del hombre blanco que los aborígenes no pudieron resistir y que terminaron por diezmar la población” (Tovar, 1995).

De todas formas, unas veces porque existía la intención de explotación y destrucción y otras por desconocimiento de las características biológicas y culturales de los nativos, el contacto con el hombre blanco produjo consecuencias fatales en la población originaria de la zona. Parece paradójico, pero el inicio de la colonización de las tierras de lo que hoy es Florencia, fue un proceso de repoblamiento.

La historia del Caquetá está llena de inexactitudes porque fue confiada a la memoria de los indígenas que tenían culturas ágrafas, a los funcionarios con muy baja escolaridad y con una visión muy limitada del mundo que estaban ayudando a construir, y a los informes de los misioneros, quienes tenían la mejor preparación para dar cuenta del mundo que estaban inaugurando y de los otros mundos que estaban clausurando.

La gente del Caquetá es consciente de que el siglo XX los convirtió en actores, espectadores y víctimas de las guerras entre partidarios de liberales y conservadores, de los enfrentamientos entre las fuerzas regulares y las fuerzas irregulares, las tomas guerrilleras, las luchas entre insurgentes y paramilitares, la guerra sucia, la violencia derivada del narcotráfico, el desalojo forzado motivado por el desarrollo de la ganadería extensiva... Es decir, de todas las formas de violencia posibles. Pero también saben que el camino por delante configura el tamaño de sus esperanzas de paz, para por fin alcanzar, como dijera el escritor colombiano José Eustacio Rivera (1924) en su obra *La Vorágine: "La tierra de promisión"* que soñaron sus abuelos cuando emprendieron la trocha que los trajo a la selva.

Desde hace unos veinte años han empezado a sentirse en la región los impactos de la creciente internacionalización de las relaciones económicas y la tendencia de los capitales a traspasar las fronteras para incrementar su rentabilidad. Los gastos sociales de los países se reducen cada vez más y se tiende a la disminución de los salarios; se incrementa el desempleo y se excluyen mayores contingentes de personas del ámbito productivo. Pendientes de que en un futuro cercano se firme el TLC (Tratado de Libre Comercio) el departamento y la región pueden caracterizarse como una zona de bajo desarrollo, donde no hay inversión en infraestructura, ni vías de penetración adecuadas, ni tecnificación de los medios de producción. Donde el índice de conocimientos necesarios para adaptar formas de fabricación que no degraden el medio ambiente es muy bajo.

El desconocimiento de las características ecológicas por parte de los colonos, hace que los rendimientos agrícolas sean sólo de subsistencia. Las formas de producción precapitalistas practicadas no generan excedentes ni permiten la necesaria acumulación para el desarrollo.

Otros factores adversos al desarrollo de la economía, junto a la estrechez de los mercados locales, son: la aparición de formas de monopolio en la oferta de bienes; la falta de infraestructura, de vías, de asistencia técnica, de créditos y

las restricciones en la oferta de servicios públicos. Solo en los últimos años se ha decidido dar participación a lo regional en los trazados generales de planificación.

Los factores señalados han hecho que la población se vea impulsada a practicar una economía de depredación del medio ambiente sin niveles de reinversión que garanticen formas de preservación productiva.

El mismo modelo ganadero que tiende a imponerse sobre otras propuestas, el desconocimiento del medio, las limitaciones socio-económicas y la apertura de la selva a la agricultura de colonización campesina, hacen prever un rápido descenso en la producción. El fenómeno del colono que, ante la imposibilidad de mantenerse, vende al gran propietario sus mejoras, hace que se desarrolle una práctica de concentración de la propiedad en las zonas de mayor avance colonizador.

Ello auspicia la estratificación social en la que, quienes tienen el control económico, cuyos excedentes son dirigidos y manejados fuera del área, concentran el poder político regional y reducen al campesino a condiciones de empobrecimiento progresivo hasta convertirlo en partícipe de los procesos económicos depredadores e ilícitos de alta productividad inmediata o en un excluido social sin trabajo, vivienda, educación, alimentación e identidad social. Habitante de los bordes de la ciudad, expresa con su ubicación el lugar que ocupa en la sociedad y que lo convierte en un potencial actor de violencia, para vengarse de la situación a la que ha sido abocado.

La confrontación entre grupos armados de los señores de la droga, la guerrilla, las fuerzas regulares y los paramilitares no sólo ha desplazado campesinos mestizos, también miembros de los grupos indígenas han sufrido el impacto generado por la presencia de estos actores.

La lógica de la guerra acalla las opciones de la palabra y a todas las persecuciones contra los indígenas se suma una más. No existe respeto por su neutralidad, sus territorios se utilizan para el establecimiento de campamentos,

siembra de cultivos ilícitos, espacios de recuperación, corredores estratégicos y zonas de reclutamiento.

Esta región ha sido históricamente desatendida por el Estado, ignorada por la sociedad nacional, abandonada a su suerte en medio de la guerra. Buena parte de la población aborígen emprende el camino de la huida para preservar la vida. Esta vez la senda del éxodo no fue la de la selva, refugio protector en el pasado, sino la ruta hacia los centros urbanos. Los escenarios a los que acuden como lugar de redención, pronto se convertirán en los *locus terribilis*, donde pasarán los días finales de sus vidas y el apagamiento de sus culturas. En los bordes de las zonas de invasión tienen un espacio limitado entre los más pobres.

El pobre es diferente porque está en el espacio marginal innominado y se vuelve invisible. En los límites del límite, habita el indígena que llega a la ciudad. Su mundo ha saltado en pedazos. Habla una lengua que sólo pueden entender entre los suyos, también está por fuera del código con el que las gentes de las ciudades ponen en común sus experiencias.

Ya no solo es invisible sino que también es inaudible. Cuando habla muestra su condición de “*extraño*” y recibe en respuesta la burla por su idioma desconocido o el temor por su extrañeza inquietante. Por fuera de la economía monetaria y de las competencias para insertarse en la sociedad de mercado le quedan pocos caminos para la subsistencia: la venta de artesanías en las aceras, la mendicidad en las esquinas y la oferta ignominiosa de su cuerpo en las calles. Rotos los lazos sociales no hay identidad. Antes era idéntico a sí mismo, ahora oscila entre la cultura mestiza y los recuerdos de su mundo, que ya no funciona para responder a la nueva realidad en la que vive.

La comunidad indígena pasó a ser una “*Don Nadie*” en su propio territorio. Casi lo mismo puede decirse con otros excluidos, mestizos. Las feroces exigencias de la sociedad del mercado han fragmentado la vida de forma tal que crece el resentimiento de los marginados. Ellos nos muestran sus lacras con descaro para señalar que son producto de la pobreza, la exclusión social y la falta de

oportunidades que la misma sociedad genera.

En una región con un alto índice de mestizaje, “*ser indio*” funciona como una ofensa. Y si bien los ganaderos ya no salen a cazar indígenas con rifle, como se estiló hasta bien entrado el siglo XX en la región aledaña de los Llanos Orientales, llamar a otro “*indio*” es una forma de ofensa que le impone los rasgos distintivos de una etnia tenida por fea, pobre, vulnerable, extraña y excluida.

Es común escuchar que los indígenas no estudian porque son perezosos, brutos y despreocupados. Esa afirmación tiene poco de verdad. Las escuelas de Florencia son todas para mestizos, no hay escuelas que consideren a la población indígena desplazada cuyos niños hablan otra lengua, tienen otra cultura, pertenecen a otra etnia, tienen otra visión del mundo y no son cristianos. Un solo modelo, una sola escuela para todos donde las culturas son diferentes es solo una forma de negar la existencia de este sector de la población que es real y que, por razones de la escalada del conflicto a partir del “Plan Patriota”, cada vez crece más aunque se trate de invisibilizar porque no tiene los rasgos distintivos de los miembros mayoritarios de la sociedad florenciana.

Aunque la diversidad cultural no es motivo de confrontación física directa, -en el sentido de que los mestizos y los indígenas hagan la guerra-, sí hay una cultura de la exclusión consecuencia de la violencia estructural y que es caldo de cultivo de las diferentes causas de violencia que se registran en la sociedad caqueteña.

En última instancia, la sociedad es un campo de lucha de posiciones definidas por el poder económico que otorga a sus poseedores la legitimación de sus prácticas sociales y la representación simbólica de esas prácticas. Así es que las contradicciones culturales expresan las visiones de mundo de los diferentes grupos. Más allá del color de la piel y de las creencias, está el poder de legitimación que tiene un grupo en un escenario de confrontación social en el que pueda disputar con otros grupos su derecho a ser reconocido.

Los indígenas de la comunidad nasa del departamento del Cauca empezaron a ser escuchados y vistos, literalmente, a través de los medios masivos de comunicación cuando su unidad cultural interna, su número y su capacidad de acción puso en calzas prietas a los transportadores, industriales y comerciantes de la región, con movilizaciones masivas que bloqueaban las vías por donde circula el desarrollo de la parte occidental del país.

El indígena es violentado en el Caquetá porque no está posicionado en el espacio económico ni en el espacio simbólico, por lo tanto no tiene poder de legitimación de sí mismo. Esa violentación se expresa en el trabajo, en la educación, en lo político, en lo cultural, en lo lingüístico y en lo étnico. Podemos afirmar que los orígenes de la violencia contra los indígenas radican en una incomprensión del principio de la democracia, en el sentido de que las mayorías regulan las decisiones, pero no salvaguardan el derecho de las minorías que son el otro pilar del sistema. Ellas “*no existen*” en un régimen que no las puede contar como sus prosélitos en las urnas, aunque debiera “*contar con ellas*” para el sano equilibrio del sistema.

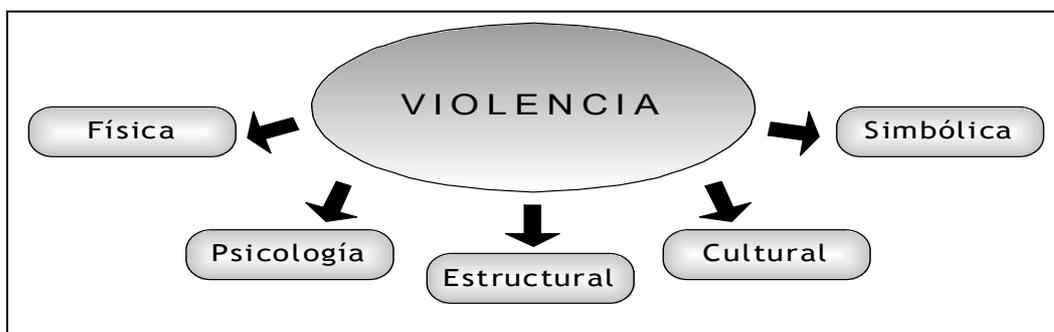
2.2. Clases de violencia

Al conflicto como proceso inevitable, necesario y pertinente para transformar a las personas y las sociedades, es preciso buscarle las vías que eviten el que se desborde y caiga en alguna clase de violencia. En los estudios de la violencia varios autores plantean significativos aportes. Por ejemplo, Galtung expresa que existen tres violencias:

"... La violencia directa, física y/o verbal, es visible en forma de conductas. Pero la acción humana no nace de la nada, tiene raíces. Se indica dos: una cultura de violencia (heroica, patriótica, patriarcal, etc.) y una estructural que en sí misma es violenta por ser demasiado represiva, explotadora o alienadora; demasiado dura o demasiada laxa para el bienestar de la gente" (Galtung, 1998:15).

Por su parte, B. Molina y F. Muñoz (2004:264), plantean la existencia de cinco formas de violencia, es decir dos más que las señaladas por Galtung, con un mapa más completo. (Ver Gráfico 6).

Gráfico 6: Formas de la violencia



Fuente: Molina, Beatriz y Muñoz, Francisco (2004:264).

En el desarrollo de la investigación encontramos que las manifestaciones de violencias indicadas (Gráfico 6), son asumidas en mayor o menor grado por parte de jóvenes estudiantes, al ser vivencias cotidianas que conocen de manera directa e indirecta. Se establecen pautas de actuación en las interacciones personales y sociales:

- *Violencia Directa*, física, es la que causa daño material, saca sangre, como los conflictos armados y la confrontación interpersonal. Sus efectos son visibles: hiere, denigra, mata. La violencia directa se evidencia en la agresión que realizan los jóvenes estudiantes a sus compañeros para obtener un fin, como puede ser desde el amor por una chica a la obtención de un bien material. Aunque no percibamos que exista permanente confrontación física, sí es claro que con alguna frecuencia se dan peleas. Las primeras aproximaciones a esta clase de violencia suele darse dentro de la escuela, posteriormente la confrontación se da en espacios extraescolares. Es decir, las partes en conflicto establecen las citas para las riñas dentro del claustro, pero ejecutan la acción fuera de él. Por otro lado existe una alta agresión verbal, y aunque se atribuye más a las chicas, ninguno de los dos sexos escapa a ser sujeto y objeto de la misma.

- *Violencia Psicológica*, es aquella que se expresa a través de exclusión para participar de espacios sociales. Es la presión ejercida por una persona o grupo hacia otros. Puede estar presente en el acoso laboral o escolar. La violencia psicológica se usa con frecuencia por parte de los jóvenes estudiantes en Florencia, en el momento de formarse los grupos de estudio, de deportes o de amigos. Se tiende a crear alianzas y lealtades que impiden en muchos casos la participación de personas que no pertenezcan al grupo, más aun si éstas poseen alguna condición de pobreza, ser de una minoría étnica o tener alguna limitación física. Todas ellas son razones para que sea considerado por el grupo victimario no apto para participar de su entorno. La agresiones pueden girar alrededor de ignorar la presencia y aportaciones que hacen determinadas personas o burlándose de su participación hasta llevarle a minimizarles. En muchas ocasiones busca de una manera sutil o encubierta someterle a los designios de la persona o grupo que usa la violencia. Es más evidente su aplicación por parte de las mujeres, que se apoyan solidariamente al interior del grupo, haciéndose fuertes. Luego excluyen a la víctima a través de la puesta en juego de actitudes y acciones agresivas, mientras los hombres van mucho más a arremeter directamente.
- *Violencia Estructural*, incorpora mecanismos, normas de exclusión, de injusticia. No se ve, pero está presente causando profundo daño. Ejemplo, la explotación realizada por una minoría que se encuentra en los órganos de poder al producir leyes excluyentes. La violencia estructural en la organización se establece dentro de los marcos escolares. En el ámbito de los estudiantes, a pesar que existen Manuales de Convivencia para establecer derechos y deberes de cada miembro de la comunidad educativa, en realidad son reglamentos estudiantiles que generan principalmente demandas y compromisos. Otros códigos normativos sitúan mejores condiciones para aquellos grupos que tienen mayor capacidad física o intelectual sobre los otros e imponen la verticalidad en las estructuras administrativas de los centros escolares. Se refiere a las relaciones que se establecen entre los diferentes sectores de la comunidad educativa, especialmente

estudiantes y docentes-administrativos, que tal vez por el volumen de trabajo que tienen los segundos, prefieren ejercer la autoridad por encima de procesos de persuasión. Hallamos también altas limitaciones para las labores académicas y lúdicas al ser estructuras que restringen la movilidad e implementación física de dotaciones académicas.

- *Violencia Cultural*, es la que se encuentra en la mente de los seres humanos y legitima las otras violencias. Las podemos observar en manifestaciones como el racismo o el machismo. La trayectoria histórica que tiene el conflicto bélico en Colombia ha ido creando en un porcentaje alarmante de la población imaginarios de violencia que han calado especialmente en la juventud, al considerar como forma legítima el uso de la fuerza para resolver las contradicciones cotidianas. La violencia cultural, se evidencia en la exclusión que se ocasiona por parte de grupos de jóvenes hacia otros grupos de jóvenes o de manera individual, por ejemplo, por ser de origen étnico minoritario. También se da en muchos casos mediante actitudes machistas al considerar a la mujer un ser humano inferior.
- *Violencia Simbólica*, es la que arremete a través de emblemas, que desdican la identidad de una persona o cultura, puede estar presente en banderas, símbolos religiosos. Esta clase de violencia no se evidenciaron en las interacciones que mantuvimos con los jóvenes estudiantes. Una de las razones puede ser porque los rasgos culturales mayoritarios de la población colombiana están dentro de una religión, así como el étnico, sin que esto quiera decir que no exista esta clase de violencia, ya que por ejemplo el usar determinadas prendas de vestir propias de una etnia minoritaria puede ser motivo de burla, rechazo o menosprecio.

Las violencias ejercidas por jóvenes estudiantes en esta etapa escolar son variadas y rozan con diferentes tópicos. Tenemos que abordarlas mediante distintos instrumentos educativos, con el fin de propiciar nuevas condiciones para entablar relaciones respetuosas en situaciones controvertidas, pues de allí puede desprenderse su intensificación y se llega como lo señala en Colombia Giraldo (2003: 60) "*La guerra que vivimos es sólo el círculo más externo, visible*

y ruidoso, de un circuito integrado de violencias en el que unas son efectos de otras y a la vez las retro-alimentan”, convirtiéndose en un permanente círculo vicioso.

2.2.1. Imagen de enemigo y gestión de conflictos

La imagen de enemigo es un proceso que parte de una base psicológica, a través de la cual se presenta a la otra persona como un ser desalmado, monstruoso, que lo único que tiene dentro es mal y por lo tanto no hay nada más que esperar sino maldad. Se aprovecha cualquier actitud o movimiento para “*hacer evidente*” que quiere causar daño, entonces antes que lo realice es mejor destruirle. Es así como se ha creado la doctrina de “*Guerra Preventiva*” por parte del Presidente de los EEUU George W. Bush.:

“...En el espíritu del presidente de Estados Unidos... la teoría de la “guerra preventiva” definida el 20 de septiembre de 2002, y que James Woolsey, ex director de la CIA, resumió del siguiente modo: “La nueva doctrina surgida de esta batalla asimétrica contra el terror es la de la ‘disuasión avanzada’ o ‘guerra preventiva’. Puesto que los terroristas siempre tienen la ventaja de atacar en secreto no importa cuándo ni dónde, la única defensa consiste en atraparlos ahora, donde se encuentren, antes de que estén en condiciones de montar su golpe”. Por supuesto, no se exige ninguna autorización de las Naciones Unidas” (Ramonet, 2003).

La “*guerra preventiva*” hace el énfasis en la necesidad y bondad de eliminar las amenazas o “*los ejes del mal*” antes de que actúen. Se crean por los imaginarios, en otros casos por las acciones de control y sometimiento que desde el más fuerte se establecen de acuerdo a sus intereses guerreros y de predominio mundial.

El caso más reciente de creación de una imagen de enemigo a nivel mundial, fue el proceso puesto en marcha por el Presidente de los Estados Unidos George W. Bush sobre Irak. Dirigió las miradas y palabras sobre un territorio y su dictador como lugar de fabricación de armas de destrucción masiva.

Posteriormente sin tener presente ninguna legislación internacional o interpretando a su acomodo las mismas, hizo la guerra. No encontró las supuestas armas, pero justificó su acción porque había tumbado un régimen dictatorial que en su momento respaldó. Finalmente, le sirvió para ser reelegido.

Las imágenes de enemigo se gestan desde el consciente individual o colectivo con el objetivo final de justificar una acción. Las fuerzas militares o de inteligencia de los estados han jugado un papel determinante a la hora de configurar un enemigo:

“Las representaciones del enemigo y las visiones de un futuro amenazante desde siempre han tenido una importancia central para los aparatos represivos del Estado -militares, policía y, naturalmente, servicios secretos-. No sólo legitiman su misma existencia, sino también el mantenimiento de una especial vigilancia y disposición para la defensa, incluso en tiempos de normalidad. Los aparatos represivos estatales se alimentan, por un lado, de las imágenes del enemigo que, por otro lado, reproducen a través de su actuación” (Busch y Kaleck, S/F).

Una parte importante de la imagen de enemigo en la órbita mundial se fundamenta en la teoría del “*choque de civilizaciones*” de Samuel Huntington, en la cual Occidente debe impedir la unión de las culturas que pueden ser de alto riesgo como serían el confucianismo e Islam, por ser homogéneas y a su vez peligrosas. En ese campo entra en juego la visión del Presidente de España José Luis Rodríguez Zapatero quien propone una *alianza de civilizaciones*: “Queremos, en suma, abrir canales de comunicación y vías prácticas de cooperación entre los pueblos del mundo, de manera que la diversidad no sea percibida como una amenaza, sino como un potencial inmensamente enriquecedor” (Rodríguez Zapatero, 2005). Es decir abrir el terreno para trabajar de la mano con los distintos gobiernos del mundo. Sobre lo anterior señala Sami Naïr (2005):

“Plantear los problemas en términos vitalistas, confesionalistas, culturalistas, ocultando la dimensión social, económica, política de los intereses en juego, siempre conduce a posiciones extremistas, innegociables, sobre todo sino existe un marco democrático para controlar los debates”.

Vemos que mientras subsista una situación de imposición y limitación de libertad de una parte que sea más poderosa (militar, económica, etc.), que la del resto, creará inconformismos y se asumirán actitudes beligerantes por la parte subyugada para obtener lo negado. Una segunda visión, plantea la alianza, la cooperación, sólo tomando el aspecto cultural, dejando de lado elementos como el económico y político que son fundamentales, entonces se pierde la perspectiva de la respuesta integral.

Riitta Wahlström (1999:39) describe la imagen de enemigo como un fenómeno psicológico: *“la imagen de enemigo es la imagen colectiva, estereotipada, deshumanizada del exogrupo (out-group). La imagen del enemigo proporciona un polo para exteriorizar los temores y amenazas. Además de eso, un montón de percepciones y emociones indeseables se proyecta sobre el enemigo”*.

Lo fundamental en este proceso es crear miedo. Hay alguien que amenaza la integridad y la forma de acabar con esa conminación, es quitarle el rostro humano de quien produce la amenaza, volverlo una “cosa” para dejar expedito el camino y justificada la “eliminación física”. Por ejemplo, no se mata una persona, se da de baja un terrorista, un delincuente, un guerrillero, un militar.

Continúa Wahlström *“la imagen del enemigo se basa en un pensamiento dual. Esta manera de pensar hace que la gente considere diferentes tipos de morales, valores, ideologías y religiones como verdaderas o falsas y a las personas como buenas o malas, blancas o negras”*, lo cual deja entrever lo fácilmente que se conduce a las personas a tomar una opción, luego da el salto al escenario de acción cruel, que se vuelve más complejo al escalar con más alevosía y cobertura. La misma Wahlström indica que existen tres puntos importantes en esta definición (Ver Tabla 6).

Tabla 6: Imagen de enemigo		
<i>Primero:</i> La imagen de enemigo se asocia con el exogrupo	<i>Segundo:</i> La deshumanización del enemigo justifica toda la violencia.	<i>Tercero:</i> La imagen del enemigo proporciona un polo para las proyecciones.
La formación del endogrupo (in-group) y del exogrupo (out-group) en la realidad psicosocial e individual es esencial para la comprensión de este concepto. Significa que el endogrupo se siente amenazado por el exogrupo, el enemigo se percibe como extraño, amenaza a nosotros que defendemos el bien, el Dios verdadero contra el Demonio. Nuestros valores son sagrados.	Este proceso supone la eliminación de todas las facetas humanas. Se puede ver en el adiestramiento militar y en las revueltas de las naciones contra sus enemigos. Esto sucede por medio del uso del lenguaje y las palabras especiales. Ha nacido el "Nukespeak" (p.e. frente a la amenaza nuclear: mega-muerte = 1 billón de muertos) mientras las armas se mitifican y humanizan (p.e. la bomba de Hiroshima "Little Boy" – "Pequeñín").	Tiene una función de chivo expiatorio. Entran en juego muchas clases de valores políticos, económicos, ideológicos y psicosociales al formarse una imagen de enemigo. Esta no sólo legitima toda la violencia de la guerra, sino que además, todos los desastres de la política interior de un país pueden fácilmente declararse como resultado del enemigo común.

Fuente: Elaboración propia, a partir de. Wahlström, Riitta, 1999:39

La imagen de enemigo no es un fenómeno que se crea espontáneamente, es un proceso que va copando las mentes de las personas de manera gradual. Los medios de comunicación juegan un papel fundamental:

"Primeros apuntes históricos de la propaganda: Empecemos con la primera operación moderna de propaganda llevada a cabo por un gobierno. Ocurrió bajo el mandato de Woodrow Wilson. Este fue elegido presidente en 1926 como líder de la plataforma electoral Paz sin victoria, cuando se cruzaba el ecuador de la Primera Guerra Mundial. La población era pacifista y no veía ninguna razón para vincularse en una guerra europea; sin embargo, la administración Wilson había decidido que la población tomaría parte en el conflicto. Había por tanto que hacer algo por inducir en la sociedad la idea de la obligación de participar en la guerra. Y se creó una comisión de propaganda gubernamental, conocida con el nombre de Comisión Creel, que en seis meses, logró convertir una población pacífica en otra histérica y belicista que quería ir a la guerra y destruir todo lo que oliera a alemán, despedazar a todos los alemanes, y salvar así al mundo... en aquella época y después de la guerra se utilizaron las mismas técnicas para avivar lo que se conocía como Miedo

Rojo...permitió la destrucción de sindicatos y la eliminación de problemas tan peligrosos como la libertad de prensa o de pensamiento político. El poder financiero y empresarial y los medios de comunicación fomentaron y prestaron un gran apoyo a esta operación, de la que, a su vez, obtuvieron todo tipo de provecho. (Chomsky, 1997:8).

Este proceso facilitó el cambio de una imagen por otra, por ejemplo, la existencia de un peligro, por una amenaza inminente, entonces hay que actuar de forma contundente para evitar que cause daño (Guerra de Irak). Para ello se vulneran las reglas sociales de juego y quien arremete se respalda en una actitud de valor y de autoridad moral.

La juventud colombiana conoce de cerca cómo se crean imágenes de enemigo en lo cotidiano, cuando se denigra a un compañero o donde se señala por parte de miembros del Estado, especialmente de las Fuerzas Armadas luego de una confrontación militar con la guerrilla al decir "*dados de baja*" unos "*bandoleros*", "*narcoterroristas*". Igual sucede con el lenguaje que usan los guerrilleros al llamar a los militares muertos como eliminación de "*vende patrias*".

Los jóvenes colombianos han vivido directamente o a través de los medios experiencias de violencia que les dejan profundas cicatrices haciéndoles "*madurar biches*". Ven el futuro con incertidumbre, entran en crisis, se desencantan de la vida y no ven en los adultos el paradigma a seguir.

Por otra parte, todas esas experiencias negativas que han vivido o de las que han sido testigos hacen que se creen múltiples desconfianzas y vayan enraizando en sus hábitos cotidianos algunas prácticas tendientes a resolver por vías de hecho las situaciones controvertidas o conflictivas que se les presentan.

La juventud no está excluida de las dinámicas y lógicas sociales de violencia de su entorno; entre ellas de la imagen de enemigo. Hay un dicho popular que en Colombia se aplica constantemente "*el que pega primero, pega dos veces*".

Con este método se actúa en muchas ocasiones, es decir antes que me vayan a agredir, actúo agresivamente, un golpe para prevenir y otro para llevar algo de “*ventaja*” por si acaso.

Esta lógica de tratamiento de conflicto se extiende cada vez más entre los jóvenes. Esto nos crea un gran reto a las personas adultas, especialmente a quienes pertenecen a las instituciones educativas, así como también a los padres y madres de familia, al tener una responsabilidad compartida en la formación de las nuevas generaciones. Es necesaria la participación de todos en la regeneración de tejidos sociales rotos, ayudar a implantar nuevas dinámicas sociales para la atención y trámite de los conflictos que cotidianamente se presentan, mediante una cultura de respeto y reconocimiento del otro en su integridad, como parte del entramado social con derechos y deberes.

2.2.2. Violencias encubiertas en la escuela

La violencia que se desata cotidianamente en diferentes interacciones entre los actores de la vida escolar corresponde a causas y marcos distintos que habría que tener presente para encuadrar el análisis, tal como es el social, lugar donde se desatan violencias callejeras, domésticas, económicas, políticas, por lo tanto, lo que sucede en los centros escolares no es más que un reflejo de lo que ocurre en la vida pública y privada (Ortega, 2000). Existen expresiones de violencia que son producto de otras violencias, por ejemplo Piñuel y Oñate (2007), plantean la violencia psicológica como algo que tiene un espectro que cubre todo, lo escolar, lo doméstico, lo vecinal, lo político, etc. Con lo cual el reto es complejo y debe ser atendido permanentemente. Para afinar el análisis, en esta parte he centrado mi mirada en algunos factores que determinan la acción de la comunidad educativa, su nivel de participación y la responsabilidad que puede concernirle a cada parte.

Violencia escolar

La violencia escolar para ser definida y comprendida debe abordarse al menos desde los siguientes aspectos: actores de la vida escolar, contexto y percepciones. Con ellos se puede elaborar un marco de referencia, donde se encuentran el tipo de actitud que se asume por los participantes y las distintas relaciones que se establecen.

En las situaciones de violencia escolar participa la comunidad educativa (estudiantes, padres-madres de familia, profesores, profesores-directivos y administrativos), de manera directa y/o indirecta, asumiendo distintas actitudes, debido al mismo rol que tiene cada uno. La violencia escolar no se puede reducir al denominado acoso escolar o bullying, término que viene del inglés para denominar una especie de subtipo de agresión entre iguales, en este caso estudiantes (Avilés, 2002). Se estarían marginando actores y aspectos fundamentales del reto que se presenta.

En la medida en que se profundiza en el estudio de la violencia escolar, se encuentra que si se separa al estudiante de los demás actores de la comunidad educativa, para conocer las motivaciones de sus actitudes violentas, crecen las dificultades para verlas en toda su dimensión y encontrar quienes inciden por acción u omisión en el desarrollo e impacto del fenómeno y así mismo responder integralmente a sus retos.

Violencia escolar, una visión de conjunto

La violencia escolar entre estudiantes tiene un análisis desde la visión del bullying. Esta palabra se circunscribe a cualquiera de las violencias que pueden producirse entre iguales, pero para poder comprender mejor los pormenores de la violencia escolar hay que pensarla relacionada con el espacio social, pues existe un constante fluir entre los dos marcos.

Según la profesora venezolana Tosca Hernández (2000), cuando se define la violencia desde lo evidente, generalmente se alude a *“la utilización de una*

fuerza física o verbal para causar daños o heridas a otro, con el fin de obtener de un individuo o de un grupo algo que no quiere consentir libremente". Este tipo de violencia es más común entre chicos, ya que ellos suelen utilizar la fuerza y/o dardos verbales que presionen psicológicamente, para obtener su propósito. Mientras encontramos que las violencias comunicativas, no verbales que se ponen en juego en el ámbito escolar, por ejemplo, hacer el vacío al otro con el silencio o excluirlo, evitando su presencia, el contacto visual y la proximidad física, es una práctica, muy frecuente entre las chicas. Son dos lógicas distintas, pero malévolas, que condicionan las "relaciones" interpersonales y por supuesto el tejido social en formación.

Las agresiones a través del lenguaje son también usadas por parte de las personas pertenecientes a los órganos de poder de la institución educativa, mediante el imperativo de la sanción, que no es una violencia física, pero ejerce una presión que cala hondo en la juventud dejando huellas difíciles de borrar.

El bullying es una situación de violencia que debe ser valorada como tal cuando existe continuidad y conciencia del hecho por parte del agresor, ser reiterativo y evidentemente crear asfixia psicológica en la víctima. La violencia escolar incorpora esas características, pues obedece a patrones de actitudes hostiles, agresivas y lesivas que se asumen por algún miembro de la comunidad educativa.

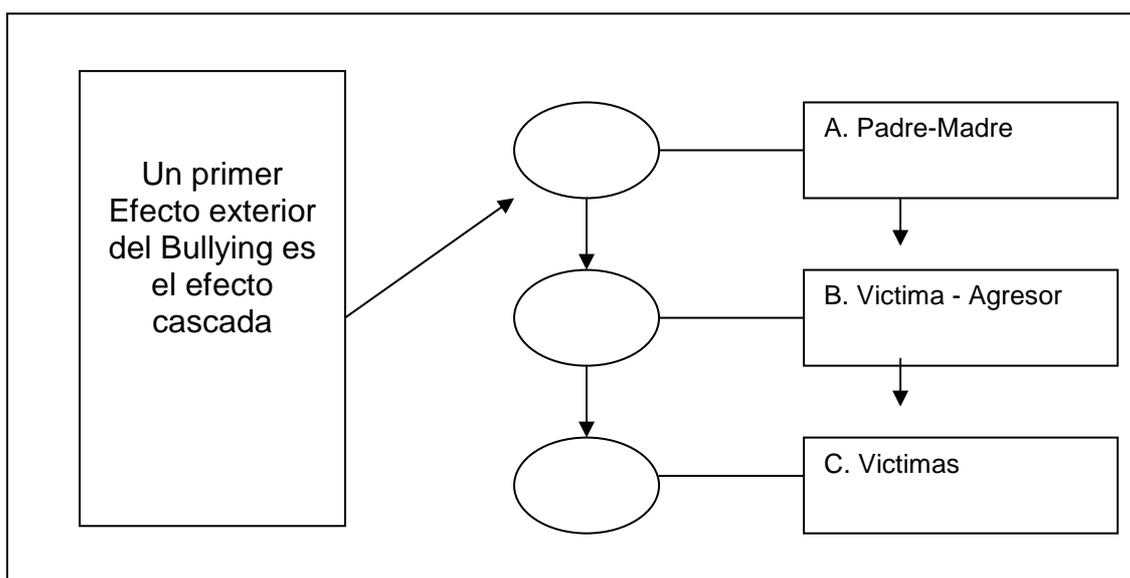
Si bien la violencia escolar directa es principalmente entre estudiantes, en ocasiones no escapa de ella ninguna parte. Los jóvenes suelen realizarla principalmente, cuando se encuentran sin la presencia del adulto que les "señala y castiga", aunque en algunas ocasiones se llevan a cabo en las propias "narices" del profesorado bien porque sea tolerado o porque no es percibido como tal por éste.

Las violencias explícitas e implícitas que se producen son múltiples y con efectos diversos sobre el marco escolar, pero también sobre el marco social. Nora Rodríguez (2004:20) expresa que la violencia del "El bullying es una

danza que se fortalece cuanto más se solidariza el grupo con el bully (niño líder agresor). Mientras el poder va pasando de unos a otros (unas veces está en el bully, otras en el grupo y otras en la víctima), todos son dañados”, es decir, si no se trata adecuadamente a tiempo, se van formando personas temerarias, rencorosas e inestable que afectan a terceros. Éstos, a su vez, pueden actuar de manera violenta para salir de una situación de maltrato de la que estén siendo objeto.

Por ello es fundamental identificar las situaciones de violencia escolar a tiempo para detener posibles “epidemias”, efectos negativos inmediatos, como depresiones, aislamientos e incluso suicidios por parte de jóvenes estudiantes. También por otras consecuencias a mediano y largo plazo como pueden ser aquellas que se producen en *efecto cascada*, ampliando la cobertura de su incidencia negativa y profundizando los daños. (Ver Grafico 7).

Gráfico 7: Efecto cascada



Fuente: Elaboración propia.

La violencia escolar puede tener un *efecto cascada*, a partir del momento de producirse la primera agresión, lo cual hace que cuando pasa de un nivel a otro la agresión sea más profunda. Sin embargo, no significa que la “*incomodidad*” que produce la violencia sea vista en igual grado por todas las víctimas, pues en ocasiones se genera una “*adaptación*” de la víctima a la agresividad o

también “*quiere seguir*” siéndolo, hasta que ya no aguanta más y se expresa con violencia, autoinculpación o denunciando la situación de violencia de la que está siendo objeto.

En el *Gráfico 7*, en la parte superior esta (A) el *Padre-madre de familia* que arremete contra su hijo, (A) son los victimarios, luego se ubica en el centro al hijo (B). *Víctima-victimario* en la casa-escuela respectivamente y en la parte de abajo se halla el estudiante agredido, (C). *Víctima*, se forma la figura del *efecto cascada*. La ubicación de quien este arriba será más “*cómoda*” que la del resto. Sí pasamos a observar directamente a quien está abajo, (C) tal vez no se halle tan incómodo como a veces se cree, mientras que la mayor “*incomodidad*” puede recaer sobre (B) que esta en el centro, ya que recibe el peso de la primera agresión, convirtiéndolo en víctima y al no poder responder, por encontrarse en una situación de “*respeto*” ante el padre-madre, reprime sus posibilidades de respuesta.

Es así como (B) al tener una doble condición -*víctima-victimario*-, transforma su papel de *víctima* en el hogar por el de *agresor* en el colegio. Seguramente en el fondo quiere sentir la condición de victimario sometiendo al otro, vengar las injusticias de que ha sido objeto. Precisamos que existen diferentes motivaciones para actuar de esta manera, pues en ocasiones (A) pueden ser jóvenes del barrio o un adulto externo a la familia. Lo cierto es que a la postre producen un circuito de violencia.

Volviendo a ver a la *víctima* (C) quien esta en la parte de abajo, seguramente no este *cómoda*, pero su situación al ser dada con un igual (estudiante), le lleva a reprimir su respuesta. Puede que nunca conteste o que esto sea únicamente temporal, ya que teme a una situación de mayor sometimiento y violencia porque infravalora sus capacidades físicas o intelectuales o porque siente vergüenza de que las demás personas sepan que es objeto de acoso o agresión física. En caso que se decida a responder a las agresiones puede ser más violento de lo esperado.

La violencia escolar tiene un efecto interior y uno exterior. El primero corresponde a la situación que llamaríamos de “*convulsiones mentales*”, que incorpora el individuo que es maltratado, cuando es objeto de amenaza y/o agresión, al encontrarse impotente por no tener capacidad de respuesta. Entra en crisis, y la resuelve mediante el mismo método en otro escenario, como sería el escolar.

Existen diferentes formas de actuar con violencia en el marco escolar, por ejemplo, de manera encubierta “*en clase de deportes*”, aceptada a la vista de todos “*se lo merecía*”, temeraria “*uso de fuerza – amenaza*”, entre otras. Esas formas crean un cóctel peligroso, tanto para la situación que vive la juventud, como cuando se extrapola el contexto. Actuarán entonces con herramientas “*bárbaras o lógicas perversas*” para afrontar situaciones cotidianas. Por ejemplo, cuando consideren que no se presta atención a sus demandas o quieren obtener todo a su favor.

La violencia escolar es como un camaleón. En ocasiones la vemos claramente, pero en otras se mimetiza tan bien que es difícil notarla, por la variación de métodos de implementación. Es entonces cuando tenemos que agudizar la mirada, no para acusar constantemente, sino para identificar cuando se está dando y aplicar el tratamiento correspondiente.

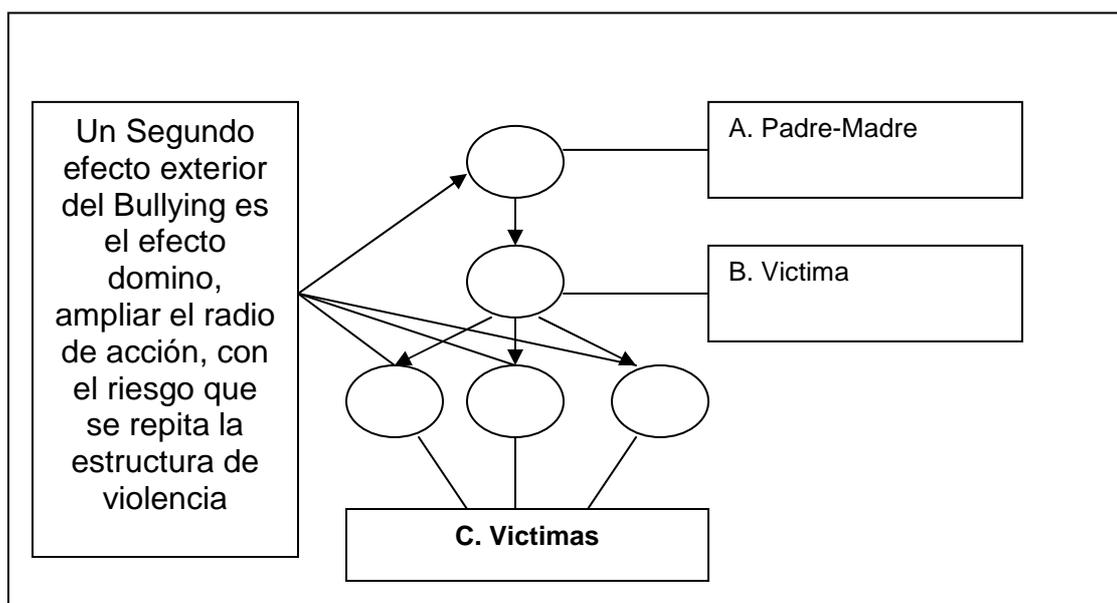
Algunas formas de actuar son a través de las agresiones físicas constantes como insultos, sobrenombres, hablar mal, amenazar, excluir de la participación, ignorar, obligar a realizar actos indeseados, esconder y dañar pertenencias de la víctima.

Es un tipo de presión cada vez más evidente pero con esto no queremos decir que se dé sólo ahora; la ha habido siempre. Lo que sucede hoy, es que la víctima está saliendo de su actitud pasiva, reprimida y silenciosa ante la agresión, exteriorizando la situación por la que atraviesa a través de la denuncia o en algunos casos mediante métodos similares a los que le aplican. La cuestión entonces está en ampliar el espectro de posibles salidas, como lo señala Nora Rodríguez (2006:24):

“No hay que olvidar que la violencia escolar es un fenómeno que se da en todas partes, porque la mayoría de los adolescentes consideran que ser violento es ser más fuerte, y su contrapartida, que no pelear es ser débil. El objetivo de aplicar estrategias de educación de género como estrategias antibullying es ayudar a reflexionar sobre qué entienden los chicos por fuerza. No hay que olvidar que la mayoría de los héroes violentos que consumen los jóvenes de hoy son en su mayoría masculinos”.

Las víctimas estudiantas se están empoderando de diferentes formas de respuesta ante las situaciones de violencia. Hay veces en que acuden a la denuncia de su situación para que se corrijan las fallas, pero en otros casos toman actitudes contra su propia integridad como es el suicidio o realizan su “*propia justicia*” contra sus victimarios a través de venganzas similares o métodos más agresivos. Las alarmas están encendidas ante actitudes de alto riesgo para la convivencia escolar y social, lo cual lleva a que se analice y revise el papel que juega la escuela ante este fenómeno, pues del *efecto cascada* fácilmente se puede transitar al *efecto dominó*. (Ver Gráfico 8).

Gráfica 8: Efecto dominó



Fuente: Elaboración propia.

El *efecto dominó* es el producto que se puede obtener del *efecto cascada*, por cuanto se visualiza la profundización del fenómeno y en el segundo se refiere a la cobertura, es decir, el daño que puede causar se va ampliando. En ambos casos *efecto cascada* y *dominó* se puede generar un círculo vicioso, al encontrar que muchas víctimas en algún momento pueden volver a ser sujetos de agresión y los victimarios sujetos agresores.

Por otra parte, es pertinente entender que la violencia escolar no se genera necesariamente en la escuela y tampoco solamente llega hasta sus fronteras. El marco escolar es el principal escenario donde se desata cada uno de sus aspectos. Se evidencia que la familia (padres-madres), es señalada como agresora al ejercer violencia sobre sus hijos, los cuales a futuro pueden convertirse también en victimarios.

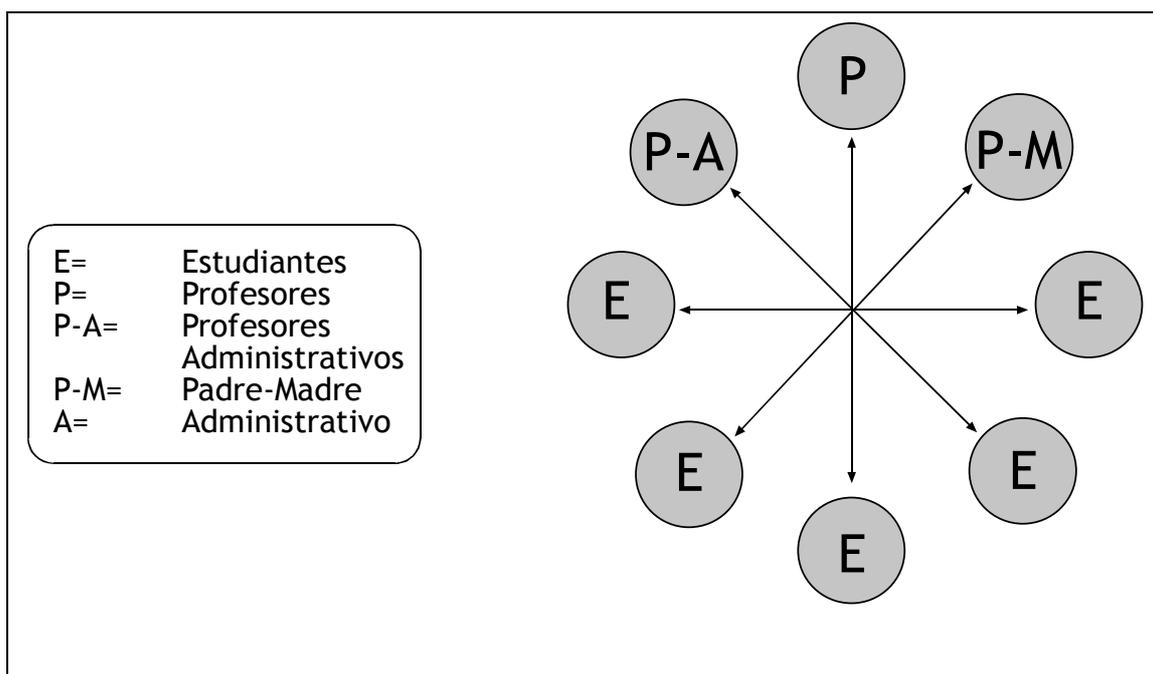
En ocasiones encontramos con que jóvenes victimarios han sido víctimas de iguales en el barrio, al aprender las técnicas de violencia. Esto les permite mayor facilidad para pasar de víctimas a victimarios, convirtiéndose la escuela en el escenario propicio para buscar "*venganza*". Una vez ya dentro de este marco, localizan a aquellas personas que identifican como pasivas o receptoras de agresiones. Cuando encuentran otros "*igual de fuerte o más*" se unen a ellos o se someten a sus designios, formando así un "*grupo invulnerable*".

La violencia escolar se da en los distintos escenarios de la escuela, tales como son los baños, las canchas de juego, los corredores, las aulas de clase... En algunos casos se lleva a las calles cercanas e incluso se traslada a las casas a través de llamadas o paseos de los grupos acosadores frente a la vivienda de la víctima.

La violencia escolar tiene un espectro que traspasa la confrontación entre iguales, es decir, involucra a toda la comunidad educativa y es de doble vía. (Ver Gráfico 9).

Por tanto, para ver el fenómeno en toda su dimensión y con sus diferentes implicaciones, es pertinente saber qué papel juega cada miembro de la comunidad educativa. Así, en situaciones de agresión de un estudiante sobre otro, por parte del adulto se busca castigar al victimario para librarse de él, olvidándose en muchos casos de cómo ayudar a la víctima (Cerezo, 2002).

Gráfico 9: Visión de conjunto



Fuente: Elaboración propia.

La participación directa e indirecta, la acción u omisión en las situaciones de violencia por parte de la comunidad educativa, debe ser amplia. Barri (2006:119-128) propone una serie de medidas para la convivencia en los centros escolares que implican al profesorado, padres de familia y a la administración; con lo cual se puede atender de una forma apropiada integrando elementos pedagógicos, emocionales y logísticos.

Complementando lo planteado por Barri, hallo que uno de los grandes objetivos de la escuela es la formación moral de los alumnos. Por su parte, Marchesi (2007:41-42) dice que *“La educación moral ha de orientarse principalmente hacia la acción pero debe apoyarse en el afecto, en la empatía y en la reflexión. La educación en valores supone, por tanto, un difícil proyecto que integre los*

tres grandes ámbitos en los que se desenvuelve: el mundo afectivo y social, la reflexión compartida y la acción consecuente”.

Los anteriores aspectos integrados en un análisis amplio sobre la violencia escolar, no limitada a la violencia entre estudiantes, sino ampliada a la implicación de la comunidad educativa, *-visión de conjunto-*, podrán acercar con mayor acierto al fenómeno y a los diferentes aspectos que le conciernen para responder adecuadamente.

2.3. Cultura de Paz

La Cultura de Paz a través de la educación para la paz, respalda la formación de las personas de forma individual o grupal en los distintos escenarios sociales, con el fin de propender por un nuevo orden mundial, donde la defensa de los Derechos Humanos es una prioridad. Otro de sus fines es el de promover las relaciones armónicas entre los seres humanos y de esta manera contribuir al fortalecimiento de valores para la convivencia colectiva que ayude a transformar relaciones negativas y de poder. La Cultura de Paz toma posición a favor de la justicia y la paz positiva, fortalece el interactuar que respete la integridad física y psíquica de las personas en cualquier parte donde se encuentre.

La paz tiene un precio individual y colectivo (individuos, comunidades locales, países, organizaciones internacionales), precio que se debe asumir para superar el déficit en los distintos ámbitos de una sociedad:

Para pagar el precio de la paz no hay que mirar hacia fuera. La solución no está en el extranjero, sino dentro de cada país. La ayuda exterior puede desencadenar, ayudar al despegue, desencadenar estrategias. De igual modo, las respuestas no están fuera de nosotros, sino que hay que tener el valor de hallarlas en cada uno de nosotros. Porque el precio de la paz no solo se paga por las administraciones nacionales o las instituciones internacionales. Se paga con el comportamiento cotidiano de

cada uno. Y el comportamiento cotidiano, como ya he dicho antes, es la expresión suprema de la cultura. (Mayor Zaragoza: 2000:25).

Todo proceso social y político tiene un precio. En el caso de la paz recae principalmente en el interior de las personas y sus propios pueblos. Ello nos lleva a plantear la necesidad de luchar por vías pacíficas para que los *status quo* se transformen en estructuras justas que abran la oportunidad para el cambio apropiado: que ciudadanos y sus gobiernos generen procesos para el desarrollo hacia una vida digna a través de una Cultura de Paz.

2.3.1. Pacifismo y Cultura de Paz

En la dimensión de Cultura de Paz es fundamental que su lectura se haga partiendo del pensamiento y desarrollo del pacifismo. A través de él se sentaron importantes bases de protesta no-violenta en manifestaciones contra la violencia y a favor de la paz; por ejemplo, mientras la violencia alberga la prepotencia y fuerza bruta de la imposición, en la paz existe la humildad y el coraje para buscar transformaciones de situaciones injustas. Tuvilla señala al respecto:

“La Cultura de Paz establece el modo y los niveles de análisis de las relaciones entre la educación y la cultura, incluyendo la dimensión cultural de un modelo de desarrollo que debe ser compatible tanto con el derecho humano a la paz como con el derecho a un desarrollo humano sostenible. Esta relación señala no sólo las finalidades de la educación sino las metas de la sociedad. Esta tendencia representa una nueva forma de entender el concepto de una nueva ciudadanía emergente caracterizada por una educación –pendiente en muchas sociedades- entre el principio de igualdad y la cohesión social... La educación puede facilitar el acceso democrático del conocimiento asegurando la igualdad inmaterial, pero no puede asegurar en el futuro la igualdad material...” (Tuvilla, 2004:147).

Los procesos de Cultura de Paz, se han basado en desarrollos educativos y actitudes de humildad, llevados a la práctica por diferentes pensadores y

actores del pacifismo que aportaron los fundamentos de esta filosofía de vida, en muchos casos producto de experiencias propias, y que se convirtieron en la mejor alternativa frente a situaciones de injusticia por las que atraviesan grupos de personas o sociedades enteras. Algunos representantes son Henry David Thoreau, Mahatma Gandhi, Martín Luther King o Nelson Mandela. Ellos han marcado senderos e hitos fundamentales del pacifismo en la historia reciente de la humanidad.

Desobediencia Civil

La resistencia civil frente a las injusticias sentó las bases del pacifismo, las manifestaciones de oposición al uso de mecanismo de sometimiento, fuerza y destrucción de los seres humanos y su dignidad. Incluyó como una preocupación el medio ambiente al percibir su deterioro como una seria amenaza a la vida. Henry D. Thoreau (EEUU, 1817-1862) plantó las primeras semillas de la desobediencia civil. Una de sus manifestaciones impregnada de esa libertad del individuo se refleja en la frase: *“Nadie ha de someter a nadie, nadie ha de ser sometido a nadie. Cada cual ha de ser dueño de sí mismo y ha de poder y saber actuar según su propia conciencia”*. Carme Romia expresa acerca del pensamiento de Thoreau sobre la desobediencia civil:

“Thoreau llegó a la conclusión que el ciudadano que obedece las leyes y las órdenes sin plantearse problemas no hace sino la mitad del deber, y a menudo hace el contrario de su deber: cada vez que la ley funciona contra la justicia, cada vez que un jefe se propone erigirse en un déspota, el ciudadano se convierte en su instrumento y su cómplice. Para su bien y para el de todos, toda persona ha de aprender también la desobediencia civil ya que a veces el deber puede obligar a negar la obediencia” (Romia, 2004:28).

Los cimientos establecidos por Thoreau dejaron huellas y senderos delineados para que otros pensadores y pacifistas como Gandhi (India, 1869-1948), continuaran su filosofía de una manera mucho más práctica y con grandes ejemplos de transformaciones injustas y la obtención de resultados exitosos

para la humanidad. Quedó evidenciado no solamente en su contexto de acción, sino a través de importantes figuras mundiales y movimientos sociales en varios países.

Noviolencia

Antonio Soler (2004:60) sintetiza en diez puntos el pensamiento pacifista de Mahatma Gandhi, a través del cual se acerca a sus ideas centrales sobre la noviolencia. (Ver Tabla 7).

Tabla 7: Decálogo de la Noviolencia	
1.	<i>No pasividad:</i> La prevención es mucho más eficaz y menos costosa en todos los aspectos. No disimular el conflicto mientras sea posible, es el peor de los caminos.
2.	<i>Objetividad:</i> Búsqueda incansable de la VERDAD y no de <<mi verdad>>. Examinar con sinceridad el proceso interior en un conflicto, se observa primero que se quiere algo y luego se justifica con todo tipo de razones y argumentos. Es necesario ser muy crítico con los propios argumentos y muy abierto a las razones del otro.
3.	<i>Universalidad:</i> No confundir la justicia con los privilegios. La justicia incluye a todo el mundo, incluido el adversario. Tener en cuenta los derechos de los demás y no sólo los propios. La solución justa de un conflicto debe implicar una situación mejor para todos.
4.	<i>Apertura Mental y afectiva:</i> No a las actitudes miedosas y defensivas que a menudo se tienen respecto a los otros. La obsesión por la seguridad y la defensa origina conductas neuróticas que acrecientan la inseguridad.
5.	<i>Transigencia:</i> Tener siempre disposición a la posibilidad de llegar a acuerdos.
6.	<i>Respeto:</i> La dignidad y los DDHH nunca pueden ni ganarse ni perderse, todos los seres humanos los tienen desde siempre y para siempre. <i>El respeto por toda persona es el centro de la no violencia.</i>
7.	<i>Coherencia medios-fines:</i> Los medios utilizados ya llevan en si mismos el germen de aquello que se va a obtener de la misma manera que una semilla ya contiene el árbol. Un buen fin no justifica los medios. Un mal medio puede estropear al más noble objetivo.
8.	<i>No violencia, no odio:</i> La no violencia, como la violencia es interior. El no violento deberá esforzarse en eliminar el deseo interior de destrucción y en consecuencia buscar formas que le permitan contrarrestar y evitar el mal provocado por el adversario, sin agredirle, humillarle, degradarle ni destruirle.
9.	<i>Fuerza interior:</i> Se refiere a la <<satyagraha>> (fuerza de la verdad) de Gandhi, también llamada por otros autores como <i>fuerza de justicia</i> o <i>fuerza del amor</i> . Ante el conflicto el no violento no se inhiba, no huya, no se rinda, no claudique, pero tampoco golpee ni destruya. La fuerza interior permite resistir sin perder la serenidad, insistir en las razones justas a pesar de los gritos, las amenazas o las agresiones.
10.	<i>Reconciliación:</i> La cultura de la violencia persigue alcanzar victorias, la cultura de la paz promueve alcanzar soluciones. El final definitivo de un conflicto llega con un acuerdo justo para todas las partes y sobre todo con la reconciliación de los enemigos. Durante un conflicto, nunca perder de vista que después habrá que volver a convivir de una forma u otra entre los adversarios. Siempre tener abierta la puerta de la reconciliación.

Fuente: Elaboración propia a partir de Soler, Antonio (2004:60).

Soler expresa en la propuesta de decálogo: “*Describir la no violencia no es empresa fácil precisamente porque ésta no es sólo cuestión de formas sino*

especialmente de fondo. Con una simplificación necesariamente grosera, intentaré describir algunas de las actitudes de fondo que ha de dar forma a las acciones no violentas y, que por añadidura, integran también una parte fundamental de aquello que se ha convenido en llamar Cultura de Paz". Gandhi con su actitud no-violenta, coraje y disciplina consiguió lo que tal vez ninguna revuelta popular en su momento pudiera haber logrado, la independencia de la India dominada por la gran potencia Gran Bretaña.

El ejemplo de Gandhi, sirvió como referente de acciones similares como la realizada por Martín Luther King (EEUU, 1929-1968) en Estados Unidos, quien a través del conocimiento del pensamiento gandhiano, puso en práctica su método. No pedía venganza frente a las atrocidades y vejámenes que la población negra sufría en el Estado de Mississippi por parte de los blancos ni a las injustas leyes. Reclamaba básicamente la igualdad en el hoy y la reconciliación hacia el futuro.

La actitud positiva adoptada por Martín Luther King queda reflejada en su discurso del 28 de agosto de 1963 en Washington, cuando encabezó una marcha de campaña por el fin de la segregación racial y los derechos civiles de los negros:

“Mi sueño es que un día esta nación resurja y viva según su verdadero sentido de su credo, asentado en la evidente verdad de que todos los hombres fueron creados iguales. Mi sueño es que un día, en las amarillentas colinas de Georgia, los descendientes de los esclavos de antaño y los de sus antiguos propietarios se encuentren juntos, sentados en la mesa de la fraternidad”

El “sueño” de Martín Luther King trasciende las fronteras estadounidenses, al ser una realidad de otros contextos y supera a contradictores como Malcolm X, líder de las radicales Panteras Negras, quien consideraba que las vías para la obtención de la igualdad pasaban por acciones de violencia. Esa marcha tuvo otros mensajes fundamentales hacia la reconciliación: *“La Marcha sobre Washington movilizó doscientas cincuenta mil personas y unió a negros y*

blancos" (Gomis, 2004: 126). Ese mensaje era claro, había empezado a concienciar a la población blanca de que era necesario dar un viraje en sus relaciones y normas de "*convivencia*", pues no era comprensible que sus leyes dieran cabida a la segregación racial que alimentaba actitudes de odio entre los seres humanos y más de una misma nación.

2.3.2. Concepciones de Cultura de Paz

La UNESCO plantea unos principios y acciones mediante los cuales proyecta su trabajo. (Ver Tabla 8).

Tabla 8: Principios y acciones de la Cultura de Paz	
⇒	Se basa en valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que refuerzan la no violencia y el respeto de los derechos y libertades fundamentales de cada persona.
⇒	El derecho de las personas a ser diferentes y de su derecho a una existencia pacífica y segura dentro de sus comunidades.
⇒	Se nutre de diversas corrientes de cada tradición, cultura, lengua, religión y perspectiva política.
⇒	Su objetivo es un mundo en el que las culturas que constituyen esta riqueza vivan juntas en una atmósfera marcada por la comprensión, la tolerancia y la solidaridad intercultural.
⇒	En lugar de temer el conflicto, debemos aprender a valorarlo y a cultivar su aspecto positivo no violento, el coraje, el heroísmo, la creatividad, el restablecimiento de la justicia.
⇒	La creación de una Cultura de Paz se caracteriza por la coparticipación y la libre circulación de la información.
⇒	Una cultura de paz no se puede imponer desde el exterior. Se trata de un proceso de largo plazo que crece a partir de las creencias y las acciones de las propias personas, y se desarrolla de manera diferente en cada país y región, dependiendo de su historia, culturas y tradiciones.
⇒	La plena participación y el fortalecimiento de las mujeres son esenciales para el desarrollo de una Cultura de Paz. La cultura de guerra impuso a la mujer una serie de desafíos y desventajas. Madre sola, proveedora única, objetivo civil, refugiada, ciudadana desprovista de poder, viuda, huérfana; todos estos son papeles que las mujeres han sido obligadas a asumir.
⇒	Las mujeres tienen un profundo interés en una Cultura de Paz y son copartícipes importantes en el proceso de restauración y reconciliación en los niveles local, nacional e internacional.
⇒	<i>"los conflictos son inevitables, necesarios y pueden incluso ser beneficiosos al suscitar la innovación, la actividad, la identidad y la reflexión. Pero los beneficios dependerán de nuestra capacidad para manejar los conflictos, para resolverlos equitativamente e impedir sus manifestaciones violentas destructivas"</i> . Consejo Ejecutivo de la UNESCO cuando el Programa Cultura de Paz se presentó por primera vez en 1992.

Fuente: Elaboración propia a partir de la UNESCO.

La UNESCO expone sobre la Cultura de Paz:

“Es el conjunto de valores, actitudes, y comportamientos que reflejan el respeto a la vida, de la persona humana y de su dignidad, de todos los derechos humanos; el rechazo de la violencia en todas sus formas y la adhesión a los principios de libertad, justicia, solidaridad y tolerancia, así como la comprensión tanto entre los pueblos como entre los grupos y personas”.

La concepción de Cultura de Paz elaborada por la UNESCO, presenta un planteamiento mediante el cual se refiere al respeto que debe existir en las relaciones interpersonales, propender por la dignidad de la persona, el fortalecimiento de los valores para la convivencia y establecer vías de encuentro social.

La Cultura de Paz se encamina hacia la trascendencia de escenarios sociales excluyentes, actitudes agresivas y sexistas, cuestiones en las que adoptan mecanismos que limitan las libertades, silencian el inconformismo y hasta eliminan a quien no comparte su ideario. En su lugar se proponemos educar a las personas y a los grupos sociales para que de manera autónoma, con las claves culturales locales y referentes mundiales, elaboren un ideario propio, donde el espíritu de la convivencia pacífica, las relaciones respetuosas entre los seres humanos y de éstos con la naturaleza fortalezcan el tejido social y el desarrollo sostenible.

2.3.3. Educar para la paz

La educación dependiendo del momento histórico y el contexto ha sido comprendida de diferentes formas (Ver Tabla 9). Cumple el encargo social de servir a las estructuras establecidas en un espacio determinado, pero también de hacer posibles los cambios que se requieran para no sucumbir ante los retos que van creando las propias comunidades.

La educación para la paz se apoya en los instrumentos y mecanismos fundamentales que ofrece la pedagogía en una sociedad. Se encarga de manera directa o transversal de ofrecer y respaldar búsquedas de conocimientos, conceptos, dinámicas, ejercicios, relaciones y sobre todo de actitudes positivas, mediante herramientas pedagógicas no solamente específicas en el ámbito de la paz, sino también aquellas que contribuyan a sus propósitos como son la educación en valores, Derechos Humanos, el tratamiento y transformación de conflictos.

Tabla 9: Algunas concepciones de educación	
⇒	James Mill: "... tiene por fin hacer del hombre, tanto como sea posible, un instrumento de felicidad para sí y para sus semejantes".
⇒	Auguste Comte: "... consiste en disciplinar las facultades y transmitir conocimientos".
⇒	Stuar Mill: "... comprende todo lo que hacemos y cuanto los otros hacen para aproximarnos a la perfección de la Naturaleza".
⇒	Kant: "... consiste en desarrollar en cada individuo toda la percepción de que sea él susceptible".
⇒	John Dewey: "... La educación consiste en construcción y reconstrucción de experiencias".
⇒	Dilthey: "... la misión de la educación estriba en el desarrollo del individuo, por un sistema internacional de medios, hasta el estado en que pueda él alcanzar su propio destino".
⇒	Durkheim: "... es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre los jóvenes que aún no se hallan preparados para la vida social".
⇒	Lutero: "... el objetivo de la educación radica en la preparación para un servicio más efectivo en la iglesia o en el estado".
⇒	Locke: "La conquista de una mente sana en un cuerpo también sano es el fin de la educación.

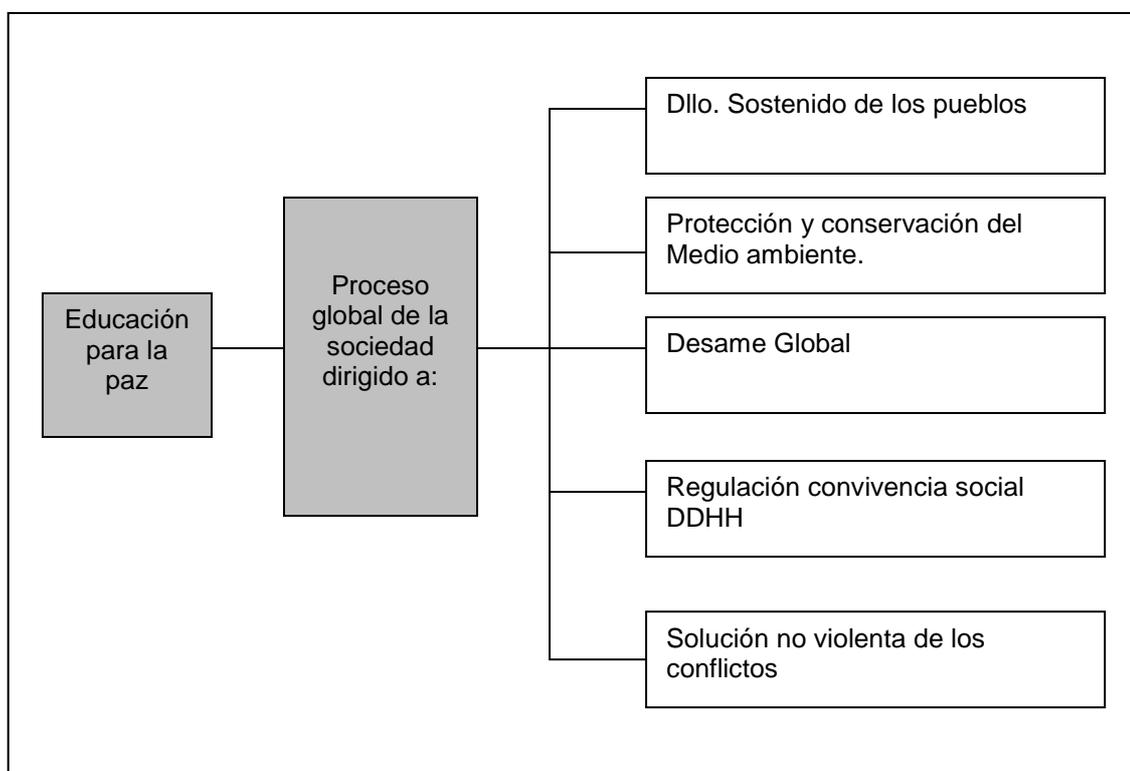
Fuente: Universidad Santo Tomás (2005:31-32).

Las herramientas pedagógicas para la paz se sustentan especialmente en el diálogo, no violencia, creatividad y democracia. Salomó Marqués (1992), plantea que es indispensable y urgente que la reflexión sobre la Declaración Universal de los Derechos Humanos se incorpore en la enseñanza e investigación universitaria y de manera especial en las facultades de educación, pues cumplen una función social para la vida. En ese sentido durante los últimos años se han venido dando importantes pasos, mientras la educación para la paz aún va rezagada, a pesar que cumple un objetivo fundamental: Trabajar para que se respete la integridad de las personas, el desarrollo sostenible, el medio ambiente y la proyección de los distintos grupos humanos de manera pacífica en el mundo.

La definición de Educación para la Paz propuesta por J. Tuvilla (Ver Gráfico 10), identifica aspectos fundamentales para la consecución de una concepción positiva de la paz tal como lo expresa Adam Curle “*un nivel reducido de violencia y un nivel elevado de justicia*”. J. Tuvilla, hace un interesante acercamiento a la concepción que ella incorpora desde su punto de vista:

“...podemos definir la Educación para la Paz como un proceso dirigido tanto a los individuos como a la sociedad para que actúen, conforme a los principios contenidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos y todo el corpus jurídico internacional que los desarrolla, a favor del desarrollo sostenido de los pueblos, la protección y conservación del medioambiente, la aspiración y acción en pro del desarme, el fortalecimiento de la convivencia social y la solución no violenta de los conflictos” (Tuvilla, 1996:193-194).

Gráfico 10: Educación para la paz. Definición



Fuente: Tuvilla Rayo, José (1996: 194).

La educación para la paz adopta una “*posición*” de defensa de la vida, de la libertad, el respeto por la integridad de los seres humanos y la naturaleza. Al respecto desde el Seminario de Educación para la Paz apuntan:

“... La educación que, a diferencia de la simple escolarización, dura prácticamente toda la vida, es un proceso en el que intervienen múltiples segmentos de la sociedad. De ahí la importancia que tiene para quienes nos dedicamos a la educación para la paz recordar que la actividad educativa no es neutra. Nos planteamos la educación como un acto consciente en el que tenemos que saber hacia qué modelo de sociedad y de ser humano apuntamos, comprometiéndonos en este proceso no sólo como profesionales, sino también como personas...” (Seminario de Educación para la Paz-Asociación Pro Derechos Humanos, 2000:14).

El Seminario de Educación para la Paz dentro de sus planteamientos acerca de los rasgos característicos de la educación de la paz, especialmente en el marco escolar, deja entrever varios aspectos primordiales para abordar la temática y responder a los retos integrando varios aspectos. (Ver Tabla 10).

Tabla 10: Rasgos característicos de la paz	
⇒	Presupone tomar partido en el proceso de socialización, por valores que alienten el cambio social y personal.
⇒	Cuestiona el propio acto educativo, alejándose de la concepción tradicional de la enseñanza como el meramente transmisivo en que el alumno es un mero recipiente sobre el que trabaja el maestro-verdad. Es decir, entiende el acto educativo como un proceso activo-creativo en el que los alumnos son agentes vivos de transformación.
⇒	Pone el énfasis tanto en la violencia directa como en la estructural, facilitando la aparición de estructuras poco autoritarias, no elitistas, que aliente la capacidad crítica, la desobediencia, el autodesarrollo y la armonía personal de los participantes. Comenzando por lo más próximo a los alumnos, se irá extendiendo poco a poco hacia ámbitos más amplios.
⇒	Lucha contra la violencia simbólica, estructural, presente en el marco escolar.
⇒	Intenta que coincidan fines y medios. Se trata de llegar a contenidos distintos a través de medios distintos, haciendo del conflicto y del aprendizaje de su resolución no-violenta punto central de actuación.
⇒	Combinan ciertos conocimientos sustantivos con la creación de una nueva sensibilidad, de un sentimiento empático que favorezca la comprensión y aceptación del "otro".
⇒	Presta tanta atención al currículum explícito como al currículum oculto, es decir, a la forma de organizar la vida de la escuela. Este ha de ser coherente con los contenidos manifiestos.

Fuente: Elaboración propia a partir del Seminario de Educación para la Paz-Asociación Pro Derechos Humanos (2005).

La visión de educación para la paz que presenta la Asociación Pro Derechos Humanos, es una base fundamental para la creación de las condiciones que contribuyan a la generación de una Cultura de Paz, mediante la cual se transformen actitudes negativas, especialmente, por parte de las generaciones más propensas a penetrar en círculos violentos dentro de la estructura social. Incide, asimismo, con propuestas creativas que transformen de forma pacífica las estructuras injustas y a propiciar escenarios democráticos que respeten la dignidad de las personas y usen adecuadamente los recursos naturales.

Entendemos la educación para la paz, como el proceso que se desarrolla durante toda la vida y que forma a la persona como agente activo de su desarrollo para vivir con dignidad, convivir con otros seres humanos y la naturaleza, así como crear inconformismo y actuaciones ante las situaciones de exclusión y vulneración de los factores que le otorgan la condición humana. Asume una posición y distanciamiento claramente identificado con actitudes de violencia, es decir, no puede tener neutralidad frente a aquellas personas, organizaciones, instituciones o gobiernos que propenden por la explotación y aprovechamiento de su condición económica, política, militar o de conocimiento para agredir a otro mediante cualquiera de sus manifestaciones.

Algunas visiones de *neutralidad activa* dejan entrever en el fondo su posición frente a la violencia o la oportunidad de tener datos y reflexiones para optar por una u otra tendencia. Este ejemplo colombiano lo presenta, así mismo el profesor Jaime Trilla.

En Colombia:

“En 1994, agobiados por la crueldad y el aniquilamiento sistemático, la Organización Indígena de Antioquia (OIA) en su empeño de lograr que los actores armados respetasen su integridad personal, la vida y las decisiones de sus autoridades indígenas, decidieron declarar la neutralidad en el conflicto armado. “Para nosotros significa no participar en las filas de los grupos armados, no ser informantes para ningún bando, no patrocinar la guerra bajo

ninguna circunstancia. Es una manera de aportar a la paz; no significa tranquilidad, quietud o indiferencia... vamos a denunciar cualquier atropello...” (Colina, 2000:29-30).

En resumidas cuentas: *“La neutralidad activa expresa ser pasiva frente al conflicto armado y activa para la paz”*. Por su parte, Jaume Trilla expresa que:

“La neutralidad *activa* consiste en facilitar la introducción y el debate en la escuela de un determinado tema controvertido y de las posiciones enfrentadas en relación a él, pero renunciando el educador o la institución en que el educando se decante por una opción determinada” (Trilla, 1997:92).

En las dos visiones de *“neutralidad activa”* existe complementariedad para el trabajador de la educación para la paz. Aunque se expresa que no se está con ninguna de las partes armadas en conflicto (Colombia) o no se decanta por una u otra posición (Trilla), sí se activan las acciones pacifistas y procesos educativos para evitar el daño -o que se incremente el ya causado-, pues al dotarse de las herramientas y ofrecer los apoyos necesarios como pueden ser las redes de denuncia, se puede entender que estamos caminando por una opción pacífica.

Por otra parte, educar para la paz debe ser desde un planteamiento transversal que contribuya a cohesionar los diferentes conocimientos, así como las vivencias del estudiantado en el marco escolar. Xesús Jares plantea al respecto:

“Todos ellos –especialmente la Educación para la Paz, La Educación ambiental, la Educación no sexista- son dimensiones de un mismo proceso global y que por ello es necesario trabajar de forma globalizada e interdisciplinar en tanto que existe inequívocas conexiones conceptuales, axiológicas y didácticas entre todos ellos” (Jares, 1995:137-138).

Por tanto, es responsabilidad del sistema escolar conocer, reconocer e integrar todos aquellos aspectos formativos conducentes a hilar el proceso educativo para que converja en un mismo objetivo social de convivencia pacífica. Los esfuerzos que se realizan pueden orientarse a la identificación de aspectos problemáticos:

“... Los temas transversales delimitan diferentes campos de observación que pueden permitir hacer una evaluación inicial muy adecuada del nivel de las alumnas y alumnos en cuanto a elementos fundamentales de la educación.

Así por ejemplo, la temática de la EDUCACIÓN MORAL, PARA LA CONVIVENCIA Y LA PAZ conduciría a observar el nivel de violencia detectable, la forma espontánea de resolución de conflictos, comportamientos agresivos ya sean verbales o actitudinales...” (Carrión, 1996:47).

Si podemos contar con una herramienta como la que se acaba de describir y si la adaptamos debidamente al contexto escolar, será un instrumento fundamental para avanzar en la creación dinámica para el mejoramiento de las interacciones personales que emprendan los jóvenes en contextos sociales controvertidos.

La educación para la paz, al desarrollarse de manera transversal, permite adoptar mecanismos para tramitar las contradicciones cotidianas, construir consensos, así como tratar adecuadamente los disensos. De su mano llegaremos a acuerdos dialogados y negociados en un marco democrático y de respeto por la integridad del otro. Nuestra esperanza es la de establecer los cimientos de las actitudes que pueden adoptar los jóvenes en un contexto como el florenciano.

2.3.3.1. La dimensión de la paz

La humanidad a pesar de sus nefastos períodos de violencia expresada principalmente en guerras, ha conocido la paz. Pero estas ocasiones han sido minimizadas y muchas veces eclipsadas por quienes se encargan de escribir la historia.

La paz dependiendo del momento histórico, el contexto y quien la exprese tiene su significado. El concepto de paz de Occidente prevalece en los organismos mundiales, se adopta y usa por países que tienen mayor repercusión mediática y esto incide sensiblemente en las determinaciones internacionales que afectan a todas las sociedades del mundo:

“Hablar de la antropología en Occidente es, por definición, hablar de la influencia greco-romana. Y cuando hablamos de la antropología de la idea de “paz” en Occidente, hemos de profundizar de manera etimológica, social, cultural y política en dos conceptos claves: el griego *eirene* y el romano *pax*... Ambos se referían a un estado o condición de tranquilidad y serenidad... no obstante, este estado o condición sólo se aplicaba para grupos e interrelaciones específicamente griegas, es decir, se aplicaba para describir, la condición de tranquilidad y no hostilidad dentro de una ciudad o entre ciudades griegas, pero nunca se refería a una colaboración o interrelación pacífica entre griegos y bárbaros. Por lo tanto, *eirene* es un término para describir la unidad interior y social.

... No obstante, el sentido más claro de *eirene* es el ser, simplemente, lo opuesto al conflicto violento y bélico... *Eirene* es un término negativo cuya definición más clara deriva de la ausencia de conflicto...

... En muchos sentidos, el término *pax* tiene una concepción paralela al de *eirene*. En su definición más literal y primaria, *pax* señala una relación legal y recíproca entre dos partidos. Por tanto etimológicamente, el concepto *pax* está íntimamente relacionado con la idea de mantener y respetar “lo legal”, que marca y define las relaciones e interacciones

humanas. Así, por definición, *pax* es conservadora, ya que mantiene el orden establecido. Es la paz de la ley y el orden...” (Lederach, 2000:16-17).

La paz no tiene fronteras. Las acepciones y símbolos históricos acerca de la paz posibilitan un abanico amplio para el análisis de la evolución del concepto en las culturas:

“... la *paz* nos ha dejado unos claros signos de su existencia en palabras, ideogramas e imágenes, son símbolos de su actividad que se han ido transmitiendo culturalmente. La mayoría de las lenguas no tienen sólo palabras para definir la paz sino también todo un campo semántico y conceptual formado por otros términos y expresiones que son complementarios entre sí...” (Molina, 2004:47).

El concepto y visión de la paz es diverso, cada vez tiene más riqueza. Diferentes autores recogen significados que ayudan a comprender mejor la dimensión, el desarrollo y la incorporación que los grupos sociales han asumido de ellos en un momento histórico determinado.

El concepto de paz es rico y dinámico (Ver Tabla 11), se transforma a lo largo de los sucesos socioculturales que se desatan en cada contexto.

Cuando la centramos en Colombia, la paz esta más definida, aunque no conceptualmente sino en la práctica, desde las instituciones y grupos guerrilleros que han firmado acuerdos, especialmente en la década de los 90, en la cual prevalece la paz negativa, la ausencia de guerra.

En esos acuerdos de paz de los 90, se obtuvo por parte del Gobierno fundamentalmente el silencio de las armas de los grupos guerrilleros, el sostenimiento de las leyes y el orden establecido; mientras que la guerrilla alcanzó algunos beneficios jurídicos y económicos sobre todo para sus dirigentes. En definitiva se podría decir que se ha firmado varias veces la *pax romana*.

En el contexto colombiano, se está lejos de consolidar procesos conducentes a edificar una estructura social justa y pacífica, donde se aborden las contradicciones en un marco democrático y de respeto por la integridad de las personas. La violencia estructural es muy profunda porque no se realizan cambios reales para mejorar las condiciones que posibiliten una vida digna.

Tabla 11: Conceptos de paz	
⇒	Paz como ausencia de guerra. Concepto centrado en los conflictos violentos entre Estados. También se considera como Paz Negativa (no guerra).
⇒	Paz Positiva, es la construcción de justicia y el desarrollo para que todos los seres humanos puedan satisfacer sus necesidades básicas. Mientras existe violencia se actúa para mantener el tejido social, la esperanza, valores positivos, fortalecimiento del tejido social, dice si a la vida, se trata de trabajar por la construcción de la paz.
⇒	Paz como equilibrio de fuerzas en el sistema internacional. Paz como equilibrio dinámico de factores políticos, sociales, culturales y tecnológicos.
⇒	Paz feminista, incluye niveles macro y micro de la paz. La paz incluye no solo la abolición de la violencia organizada a nivel macro, como la guerra, sino también a nivel micro, como las violaciones en las guerras o en casa. La guerra, como forma de solucionar los conflictos, es mostrada como una manera masculina de afrontar los conflictos.
⇒	Paz holística-Gaia, la paz con el medio. Pasar de lo individual a lo global. Paz-Gaia concede un alto valor a las relaciones de los seres humanos con el sistema bio-ambiental.
⇒	Paz holística interna y externa. Incluye los aspectos espirituales.
⇒	Pax, define las relaciones interpersonales a través de expresiones que dan un significado humano, social, sincero y comunicativo. Partiendo de la persona, la pax es una cualidad intrínseca, desde ella puede ser proyectada hacia otros congéneres para expresar deseos de salud, vitalidad, bonanza personal, familiar y doméstica.
⇒	Pax romana, es una construcción social, apoyada por los actores romanos vencedores de las guerras, mediante la cual imponían su ley y orden.
⇒	Paz de Dios, algunos prelados y concilios por crear un ambiente de respeto a los lugares sagrados y a las gentes más débiles ante la violencia caballeresca que se gestaba a finales del X, pusieron en marcha el movimiento la Paz de Dios.
⇒	Paz Griega. Eirene, divinidad griega que personificaba a la <<Paz>> (Pax). Representa las características y genealogía del concepto de paz en el mundo griego antiguo.
⇒	Paz Imperfecta, obtención del máximo de Paz posible de acuerdo con las condiciones sociales y personales de partida. Esta en todas las experiencias y espacios en los que los conflictos se regulan pacíficamente. Se llama imperfecta porque a pesar de gestionarse pacíficamente las controversias, convive con los conflictos y algunas formas de violencia.
⇒	Paz Intercultural, experiencia de las distintas culturas, ligada a aprendizajes que se realizan dentro de los distintos grupos humanos a través de procesos de socialización.
⇒	Paz Neutral, implica que entre dos partes en conflicto, se muestre o exprese que no se inclina o no se manifiesta a favor de ninguna de las dos.
⇒	Paz Perpetua, alude a los sentimientos, razones, organizaciones sociales que tienen, dan o crean los seres humanos para afrontar y superar el sufrimiento, la marginación, la exclusión, las injusticias y las guerras y conseguir diversas formas de vivir en Paz, a ser posible, <<para siempre>>, perpetuamente.
⇒	Paz Social: Junto con la dimensión natural o ecológica, Paz Gaia y la dimensión interna (Paz Interna) conforman las tres dimensiones distinguibles pero no separables de una concepción integral de la paz. Desde esta dimensión la paz debería ser un proceso basado en el desarrollo humano sostenible de los individuos y los pueblos.

Fuente: Elaboración propia a partir de Fisas, V. (1998:21-22) y López, M. (2004:878-916).

En Colombia al menos las últimas cinco generaciones no han tenido la posibilidad de vivir en paz. Siempre hemos estado rodeados de situaciones de alta violencia, en determinados periodos con más intensidad que en otros. Toda la población somos “*víctimas*” de forma directa o indirecta. Esto nos deja una huella muy negativa de difícil superación.

En este escenario los jóvenes son quienes al tener mejores condiciones para la guerra y al estar desprovistos de respaldos sólidos para afrontar las diferentes situaciones de conflicto, especialmente las que tienen que ver con el conflicto bélico, entran a participar de él.

La guerra tiende a incidir cada vez más en la integridad de las personas. Acarrea consigo el terror y la desconfianza, afecta el presente al sumar desesperanza a la incertidumbre y al futuro, como generadora de odio y sed de venganza. Algunos sectores sociales y políticos aprovechan la situación para “*crear la sensación de una pseudo-certeza*”, en cuanto que la salida al conflicto colombiano es militar, haciendo toda su apuesta en este campo. Los medios de comunicación colaboran en la difusión de esta idea y calan en la mayoría de la población, incluidos los jóvenes.

Los muchachos con los que trabajé para este estudio presentan actitudes y tendencias agresivas preocupantes. Los análisis de las encuestas realizadas así lo evidencian, junto con los diálogos informales que sostuvimos con ellos y con el resto de la comunidad educativa. Muchos adoptan actitudes inesperadas frente a situaciones conflictivas, haciéndose perentorio transformarlas a través del desarrollo de procesos de educación para la paz de forma directa y transversal. Requerimos también un respaldo del desarrollo de competencias sociales, que se apoyen en el diálogo, la empatía, la noviolencia y la creatividad.

Al hablar de educación es pertinente tener presentes los cuatro pilares que aborda J. Delors en el informe de la UNESCO y especialmente uno de ellos:

“...Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: *aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores...” (Delors, 1996:95-96).

La educación para la paz, sin que sea la panacea a la problemática de convivencia que viven los jóvenes, en cualquier contexto, pero aun más en aquellos con altos niveles de violencia como es Colombia, tiene un papel fundamental para la transformación de actitudes negativas, agresivas e intolerantes al momento de abordar las contradicciones.

La educación para la paz debe ayudar a “*aprender a vivir juntos*” pues se encarga de generar procesos formativos que inciden en la creatividad, la comunicación, el conocimiento y reconocimiento de la otra persona, el respeto por su integridad física y moral, y sobre todo trabaja por fortalecer las relaciones para convivir pacíficamente en el presente, teniendo el referente del pasado y con proyección a mejorar en el futuro.

2.3.3.2. Gestión de conflictos

Los retos sociales, políticos, culturales, económicos, religiosos, étnicos a los cuales los grupos se ven avocados son cada vez más complejos y cambiantes, situación que lleva a que las respuestas deban ser creativas, sólidas y acordes al contexto. Los procesos educativos deben ser dinámicos y atractivos para los alumnos. En el caso de la educación para la paz, si es coherente con la filosofía de vida, aportará claves fundamentales para obtener resultados favorables a estos propósitos.

La educación es el proceso y el resultado de la formación integral de los seres humanos. Es decir, del desarrollo de los aspectos cognitivos, ético-valorativos, socio-afectivos y volitivos que los habilitan para insertarse exitosamente en el tejido social y responder a las funciones y deberes con la naturaleza y al cultivo de sí mismo. La formación de las personas debe concordar con el modelo de sociedad propuesto por sus propios ciudadanos a través de los marcos legales. Para ello es necesario crear las condiciones que permitan estructurar un esquema educativo que respalde y prepare a sus pobladores para formar el ideal de sociedad.

La investigación propende por la gestión, como un primer paso a seguir ante un conflicto. En una situación conflictiva es fundamental saber qué, cómo, cuándo, por qué, para qué y dónde tratarla. Tenemos que diseñar una estrategia a partir de una visión integral; la gestión que se realice en un primer momento permitirá continuar por el cauce apropiado cuando se tramite una contradicción, y es fundamental saber cómo hacerlo. Dicho lo anterior, la gestión no la consideramos sólo como el acto de administrar:

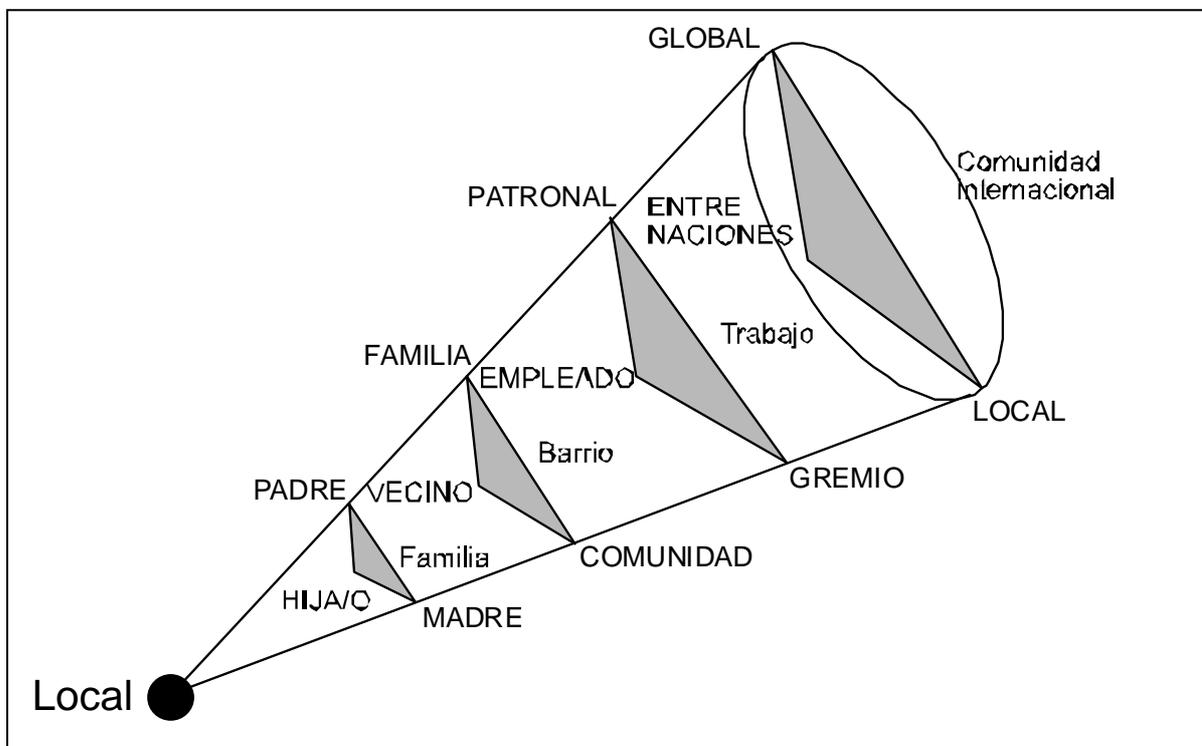
“Este nombre acostumbra a ser utilizado en los ámbitos de resolución de conflictos militares o empresariales. En todo caso denota un objetivo por – administrar- o gestionar conflictos, no tanto de resolverlos y con la intención más de contención que de aprovechamiento de su capacidad de cambio” (Vinyamata, 1999:136).

Para contener un conflicto, administrar es una de las herramientas, pero la gestión va mucho más allá. Con ella se pueden situar diferentes elementos como son el origen, las partes involucradas, desarrollo, evolución y proyección. Dejarlos en el olvido o no querer verlos, puede ir ampliando su radio de acción y profundizando los daños a su paso. (Ver Gráfico 11).

Se trata de elaborar un mapa lo más completo posible del conflicto, comprender su dimensión e implicaciones y actuar con mecanismos creativos, no-violentos y democráticos. Tenemos que ayudar a generar dinámicas, compromisos oportunos y cambios de actitudes agresivas y/o pesimistas que

se asumen en muchos casos por las partes al inicio de un conflicto, por actitudes positivas y pro-activas.

Gráfica 11: Proyección del conflicto



Fuente: Elaboración propia.

Nos encontramos también con que la gestión de conflictos en un contexto de crisis humanitaria, puede traer aspectos negativos, si se asume un papel protagónico y de visibilidad por parte de los agentes externos que intervienen, Fisas (1998:65-74) plantea dos aspectos al respecto:

-La comunicación en los conflictos contemporáneos... Solo existe lo que se ve en TV... Sólo es noticiable lo que es directo... Hay una falsa e infantil ilusión de que "ver es comprender"... Los media tienden a dramatizar el conflicto, centrándose en las diferencias irreconciliables entre las partes, las posiciones extremas, las declaraciones virulentas y los actos violentos o amenazantes, olvidándose de las soluciones, de las salidas y del propio papel de los media en colaborar tanto en la resolución de los conflictos como en desarrollar una cultura de paz.

-*El espectáculo humanitario*. Ciertos tratamientos de las crisis humanitarias y en virtud de las posibilidades de retransmitir en directo, han logrado convertir auténticos dramas humanos, éxodos masivos o epidemias de gran mortalidad en espectáculos de gran audiencia... el caso dramático de Ruanda en 1994... Se organiza un auténtico “escaparate telemático de la muerte”... búsqueda y captura del agonizante más esquelético o el cadáver de mayor impacto visual, además de mostrar las proezas de los nuevos héroes, los “humanitarios”.

Esta forma de gestionar conflictos por supuesto que no aporta salidas a las crisis, pues los dramas se toman como oportunidad para aumentar el *ranking* de audiencia de los media y la creación de “*héroes del norte*”. Vemos necesario revisar y cambiar estas tendencias de gestión.

El planteamiento que hace Fisas sobre “*La comunicación en los conflictos contemporáneos y El espectáculo humanitario*”, subraya que los medios de comunicación de masas y agencias humanitarias no juegan el rol que les corresponde, tal como es dar a conocer las circunstancias en que se dio el desastre, ir al origen del problema, sin crear más convulsiones de las existentes, no convertir en espectáculo el dolor de los grupos humanos afectados. En lugar de ello, se aprovechan de las circunstancias para ganar audiencia, convertirse en protagonista y hasta héroes. Si esto ocurre, se ha perdido el horizonte humanitario y lo que era una epidemia, un holocausto, un desastre, se convierte en un dantesco utilitarismo mediático falto de ética, por parte de los que se benefician de la situación.

La gestión de conflictos vista desde la salud como lo expresa Galtung (2003:19) implica que hablemos desde un *diagnóstico* análisis de la situación, de los sucesos que han rodeado el conflicto. Posteriormente concebimos el *pronóstico* como el siguiente paso que debemos dar; si corresponde a las demanda de la situación para sanar las fisuras causadas en el conflicto. Por último, aplicaremos la *terapia*, el tratamiento para tramitar la situación conflictiva que permita transformar y restablecer la situación si antes era buena

o por el contrario habilitar espacios de convivencia y estructurar medidas para prever futuros problemas en el mismo ámbito. Visto así, es un proceso que incorpora los distintos escenarios de tránsito por los que atraviesa un conflicto. Otras interpretaciones que asumen otros autores ayudan a complementar la concepción:

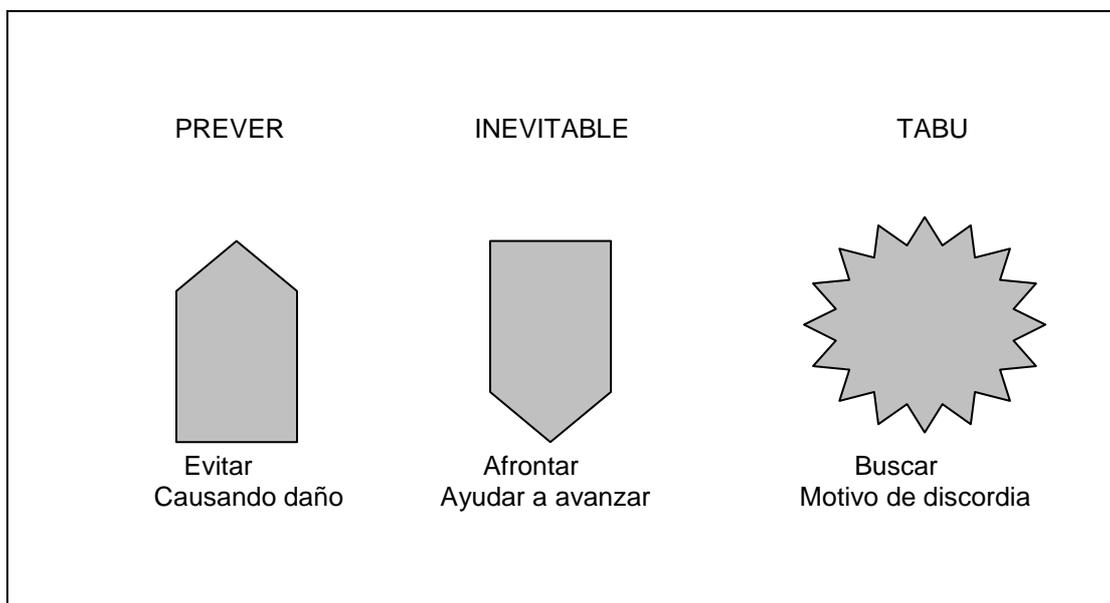
- E. Vinyamata (1999:137), lo considera como “Confrontación de intereses, percepciones o actitudes entre dos o más partes. Esta confrontación no debería interpretarse de manera negativa, ya que los conflictos poseen aspectos positivos que permiten un desarrollo que beneficien a todas las partes implicadas. Cuando los conflictos comportan perjuicios para una o las diversas partes afectadas, podremos concluir que el conflicto en cuestión se halla deficitariamente gestionado y que esto puede conducir a enfrentamientos perniciosos”.
- J.P. Lederach (2000:57), expresa que “...el conflicto es fundamentalmente la interacción de personas con objetivos incompatibles”. Continúa apuntando que la mejor definición que ha leído es de Joyce Hocker y William Wilmot, que lo conceptualizan como la *“Lucha expresada entre, al menos, dos personas o grupos interdependientes, que perciben objetivos incompatibles, recompensas escasas e interferencias del otro en realizar sus metas”*
- V. Fisas (2004:29-30), lo concibe como “...un –proceso interactivo- que se da en un contexto determinado. Es una construcción social, una creación humana, diferenciada de la violencia (puede haber conflictos sin violencia, aunque no violencia sin conflicto), que puede ser positivo o negativo según cómo se aborde y termine, con la posibilidad de ser conducido, transformado y superado (puede convertirse en paz) por las mismas partes, con o sin ayuda de terceros... Las respuestas al conflicto son siempre múltiples, y van desde la negociación con el adversario a su destrucción. La gestión óptima de un conflicto consiste en limitar las respuestas a la franja del *continuum* del conflicto que incluye la violencia física y la guerra”.

Como el conflicto es parte de la naturaleza humana se torna motor de cambio y dependiendo de la forma como se aborde, puede ser positivo o negativo en sus resultados. Puede proporcionar nuevos escenarios de convivencia o de estrechez en las relaciones, aunque algunos conflictos que puedan causar daño físico o psíquico hay que preverlos.

El conflicto también se relaciona con la posición que asume un actor social cuando el objetivo de su programa o trayectoria social es contradictorio al programa del otro actor social. La confrontación representa así la superposición o el enfrentamiento de los dos recorridos vitales propios de cada uno de los actores y constituye uno de los ejes de la estructura de la actividad humana.

Los conflictos pueden estar en tres planos, es decir ser evitados, afrontados o generados, dependiendo de distintas circunstancias.

Gráfico 12: Prospectiva del conflicto



Fuente: Elaboración propia.

En el primer plano, *prever*, se encuadran las situaciones que se perciben como posibles conflictos violentos o que pueden causar daño, por tanto hay que intervenir de manera preventiva para *evitar* su desarrollo. Por ejemplo, cuando existen relaciones anormales por intereses incompatibles y que llevan mucho

tiempo sin resolverse, éstas pueden ir acumulando tensiones que quizás se vean reflejadas en un momento determinado en actitudes agresivas.

En el segundo plano estarían los *inevitables*. Pueden ser situaciones fortuitas o premeditadas, se presentan muy a menudo. Por ejemplo, cuando se da un choque de coches. Otras situaciones pueden ser más premeditadas, tal como es el tener deseos hacia un mismo objeto por dos o más partes, querer tener poder económico o político, competición por un ascenso laboral o por alimentos. Aquí lo fundamental es la formación previa para *afrentar* adecuadamente la situación: que transite por el diálogo y evite abrir heridas con daños en las relaciones que puedan ser irreparables o que tengan que atravesar duros calvarios para reestablecerse.

En el tercer plano encuadramos el “*tabú*” o los “*durmientes*”. Aquellos que están ocultos. Cuando existe una visión política, religiosa o sexual diferente entre miembros de una misma familia. Se evitan o no se pueden mencionar porque salta la chispa de la discordia y se alteran las relaciones. Este plano se mantiene en el congelador, algunas veces sale la punta del iceberg, se alcanza a ver, se descongela algo, pero vuelve y retoma su estado sólido e incluso estático. En ocasiones se vuelve inflexible, se mimetiza en las relaciones. Estos conflictos hay que *buscarlos*, hacerlos emerger de una manera adecuada y no esperar a que rebroten de un modo violento; propiciar las condiciones para que las partes manifiesten sus opiniones y ofrezcan sus argumentos, traten de encontrar razones y elementos que posibiliten el diálogo en condiciones de respeto, comprensión y posiblemente de interconexión.

En los tres planos es fundamental la formación previa en tratamiento de conflictos, para abordar los diferentes tipos de sucesos y responder de forma pausada y adecuada por los cauces civilizados.

2.3.3.2.1. Sentidos y gestión de conflictos

Los sentidos tienen una base biológica y otra sociocultural. A través de la primera, el ser humano viene “*equipado*” con cinco sentidos pero será la

segunda base la que los ponga en funcionamiento. Dependiendo del uso que se les dé, se tendrá “*sentido común*” para interactuar con empatía o no.

Junto a los sentidos, se encuentran la autoestima y la cultura; eslabones fundamentales del individuo que vitalizan los aspectos internos del ser humano para relacionarse con los demás: Conforman el conjunto de sentimientos, pensamientos y percepciones que tiene la persona sobre si misma, integrando el estado de ánimo, que se refleja en su imagen interna y externa, e influye a la hora de abordar las situaciones cotidianas.

Se encuentra que los sentidos, la autoestima y la cultura forman un tejido que se podría considerar base de la naturaleza de los grupos humanos. Si se acogen estos aspectos como partes de un todo, hallamos que las culturas dependiendo de su percepción de mundo, sus experiencias y conocimientos hacen más énfasis en unos sentidos que en otros. Por esa razón las lógicas de respuesta a situaciones controvertidas cambian y eso hace que no se puedan aplicar los mismos mecanismos de tratamiento de conflictos en los distintos contextos.

La misma cultura de los grupos humanos los lleva a apoyarse más en unos sentidos que en otros a la hora de relacionarse para tratar los conflictos, es así como durante la formación y práctica social cotidiana de los integrantes de dichos grupos humanos y con el paso del tiempo, éstos activan con mayor frecuencia en sus interacciones sociales unos sentidos más que otros.

Por esa razón es necesario a lo largo de la vida y especialmente en la época escolar, fortalecer el uso de todos los sentidos, con el fin de cruzar el umbral del conflicto sin violencia y por el contrario, asumirlo como oportunidad para transformar positivamente la situación controvertida, fortaleciendo las interacciones personales.

Es comprensible que dentro de las culturas exista “*una escala*” de uso de los sentidos, pero la escuela no debe descuidar ninguno en sus prácticas formativas. Por el contrario, es fundamental que estimule con el mejor nivel los

“*sentidos secundarios*”, si se quieren formar seres humanos con mejores competencias sociales y que se integren fácilmente en los diferentes escenarios sociales:

“El tacto, el más humano de los sentidos, el único que no está focalizado en un solo órgano pues se extiende por todo nuestro cuerpo, no tiene lugar asignado dentro de los esquemas pedagógicos. Cuando por alguna razón el niño no logra integrarse a la dictadura visoauditiva de la escuela, bien sea porque necesita el contacto táctil para mediar sus procesos de aprendizaje o porque recurre a exploraciones olfativas, cae sobre él la censura, calificándosele de discapacitado... Grave error de las estrategias pedagógicas, pues son estos sentidos excluidos los que nos dan el conocimiento más directo de las relaciones de interdependencia con los otros... Al excluir el tacto y el olfato del proceso pedagógico, se niega la posibilidad de fomentar una intimidad y cercanía afectiva con el alumno, perpetuándose una distancia corporal que afianza la posición de poder del maestro tornada ahora en verdad incontestable” (Restrepo, 1997:53).

Al hacer hincapié en la “*dictadura audiovisual*”, se está menospreciando el valor de los sentidos como el tacto, el gusto y el olfato, sin tener presente que a través de ellos las interacciones sociales y personales pueden ampliarse y por tanto ayudar a conocer más sus entresijos, generar confianza y clarificar la comunicación en situaciones controvertidas.

El énfasis sólo en los sentidos de la escucha y la vista en la enseñanza, trae como consecuencia inmediata la pérdida y minimización de oportunidades de estimular el espectro que todos los sentidos combinados pueden ofrecer para ayudar a que haya una comprensión mutua en una situación conflictiva. La interacción sensorial ayuda a conocer a la otra persona en su dimensión más íntima, saber a fondo qué está sucediendo en determinado contexto y crear mayores alternativas. La solución no se encasilla en la soberanía de un solo sentido, sino que otorga el valor que corresponde a los otros, para que en el entrecruce se genere “*cooperación de sentidos*”, y contribuir a transformar positivamente los conflictos.

En situaciones de conflicto podemos tomar distintos caminos, como son: ir al *choque*; acudir a las *normas*; buscar *consensos*; *huir* (Gernika Gogoratuz, 1999). Es pertinente que se nos dote de conocimientos y prácticas democráticas, creativas, no-violentas que nos proporcionen herramientas para tender puentes en las interacciones comunicativas, lúdicas, de intercambio de conocimientos o de valores. Sólo así podremos tratar los conflictos cotidianos de una forma adecuada.

2.3.3.2.2. Enfoques para tratar conflictos

El conflicto hace parte de la naturaleza del ser humano; las sociedades desde las primitivas han tenido conflictos, motor de sus transformaciones. La cuestión está en la forma cómo se tramita.

En los diferentes estudios por la paz hay un consenso amplio con respecto a que el conflicto en si no es el problema, sino que dependiendo la forma como se aborde se puede transitar por él para transformar positivamente la situación que se ha generado. Es decir, mediante el conflicto hay oportunidades y riesgos. A través de él es posible llevar las divergencias humanas a escenarios negativos o positivos. Puede servir para unir o separar, crear tensiones o fraternidad, destruir o construir, cambiar estructuras mezquinas en justas; para ayudar a transformar las situaciones de violencias en convivencia. En fin, según como se asuma, así mismo puede ser el resultado. El Manifiesto de Sevilla de la UNESCO expresa que:

“Así como "las guerras empiezan en el alma de los hombres", la paz también encuentra su origen en nuestra alma. La misma especie que ha inventado la guerra también es capaz de inventar la paz. La responsabilidad incumbe a cada uno de nosotros” (Manifiesto de Sevilla, 1989).

Si partimos de esa percepción, se establece que la violencia es un hecho que una vez efectuado no se puede borrar. Pero al ser un fenómeno que surge en

el interactuar social, es en este mismo escenario donde se debe tratar a través de mecanismos como el diálogo, la educación y la reconciliación, para minimizar sus efectos y contribuir a restañar las heridas mediante la justicia, verdad y reparación.

El propósito es transformar las situaciones negativas en relaciones positivas, mantener el diálogo como elemento mediático que evite trascender hacia la violencia. Si bien el hecho violento no se puede deshacer, al menos si hay posibilidad de buscar caminos para hacer justicia, reparar y reconciliar; reencausar las relaciones para continuar la travesía de la vida, Galtung manifiesta al respecto:

"...El *potencial* para la violencia, como para el amor, está en la naturaleza humana, pero las circunstancias condicionan la realización de ese potencial. La violencia no es como el comer o las relaciones sexuales, que se encuentran por todo el mundo con ligeras variaciones. Las grandes variaciones en la violencia se explican fácilmente en términos de cultura y estructura: *la violencia cultural y estructural causan violencia directa*, utilizando como instrumentos actores violentos que se rebelan contra las estructuras y empleando la cultura para legitimar su uso de la violencia" (Galtung, 1998:15).

El tratamiento -usaremos esta acepción, retomando el planteamiento que Galtung hace desde la salud: *diagnóstico-pronósticos-terapia*-, o gestión de conflictos que realiza el trabajador de la paz (educador, investigador, activistas), para responder adecuadamente a la situación deberá ser a través de una mirada integral de la situación conflictiva y en prospectiva, valorando cada uno de los momentos y aspectos que están incluidos.

Las prácticas históricas de tratamiento de conflictos se podrían enmarcar en dos grandes bloques: por una parte las que acuden a formas negativas, violentas de afrontarlo, y las que asumen una actitud, positiva, pacífica. La disciplina de los estudios por la paz ofrece distintos niveles de análisis y tratamiento de los conflictos.

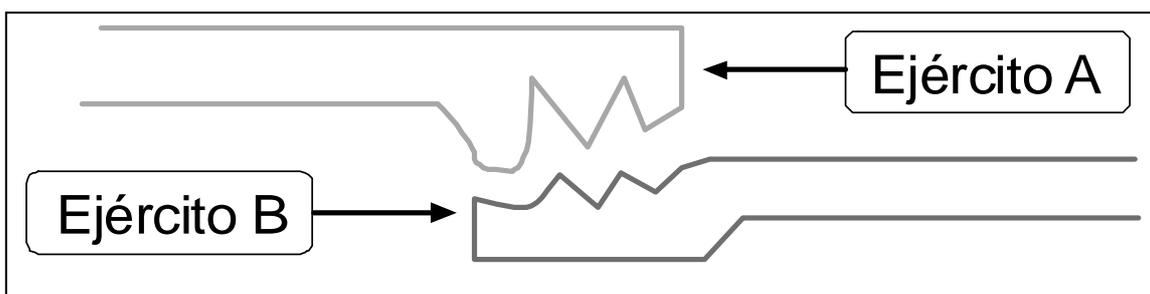
Tabla 12: Enfoques para tratar conflictos	
FORMA	CONCEPTO
Poder	Utilización de la fuerza para someter a la parte más débil a la voluntad del más fuerte. Ejemplo: Ejércitos.
Huir	Abandono del contexto de "convivencia" por parte del más débil. Ejemplo: Desplazamiento Forzoso.
Ley	Utilización de mecanismos legales para resolver las disputas. Ejemplo: Justicia Ordinaria.
Consenso	Acuerdo de solución a una confrontación entre las partes en disputas de manera directa o a través de un tercero. Ejemplo: La Mediación

Fuente: Caja de Herramientas de Gernika Gogoratuz, 1999.

En la investigación recojo la visión que desde Gernika Gogoratuz se plantea al respecto. (Ver Tabla 12). Las cuatro formas de tratar los conflictos que surgen en distintos marcos y relaciones al interior de las sociedades o entre sociedades, son las referencias aplicadas para el desarrollo del presente estudio:

1- Poder: Cuando una de las partes en un conflicto asume que sobreponiéndose a la otra, a través de la fuerza bruta, posee la forma de "resolver" la contradicción a la cual se enfrenta, es una actitud de poder.

Gráfico 13: Poder



Fuente: Caja de Herramientas de Gernika Gogoratuz (1999).

La práctica del *poder* va desde la exclusión, hasta la eliminación física del otro. Es frecuente en el contexto florentino. La juventud se ve inundada de ejemplos cotidianos en distintos contextos sociales, familiares, escolares, barriales donde se ejercen métodos violentos para tratar muchas contradicciones. Esto los lleva a ver como algo "normal" el obtener justicia a través de la fuerza, incluso en sus problemas interpersonales.

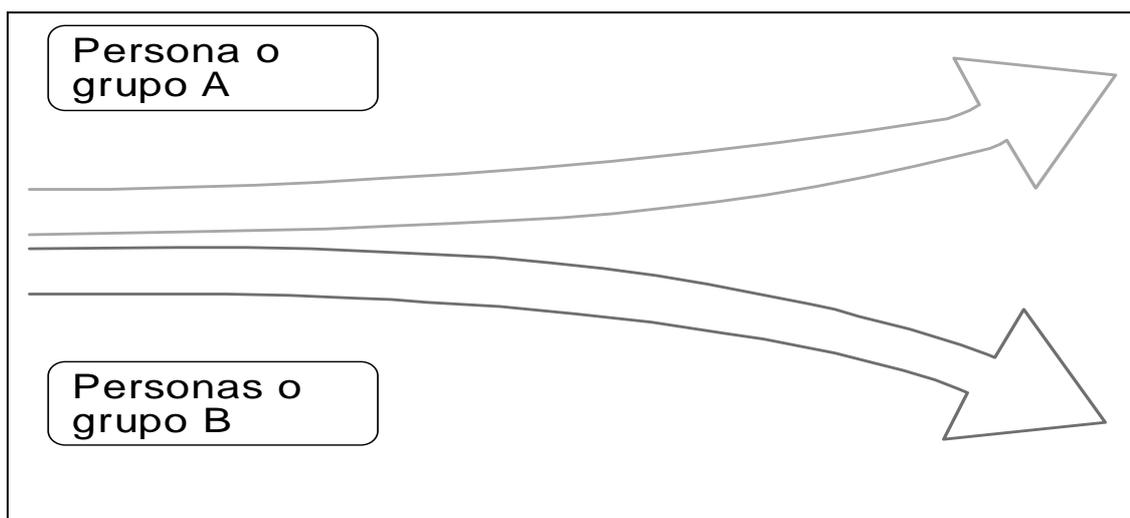
Esta forma de tratamiento se va estructurando en sus mentes y fortaleciendo con el lenguaje y tipo de información que reciben de los medios de comunicación:

“... Con el lenguaje podemos deformar o formar la realidad... es necesario reflexionar cuanto daño se puede hacer a través de la deformación de la persona o personas al convertirlas en “*objetivo militar*”, en “*blanco de acción violenta*”, para destruir la “*amenaza*” y eso se construye con el lenguaje, con las palabras, con las imágenes, con las ideas estereotipadas que transmitimos en las interacciones sociales para obtener los propósitos a través de la violencia, olvidando el resto de elementos que integran el cuerpo humano o el cuerpo social, como instrumento importante en esta misión están los medios de comunicación...” (Cruz, 2002).

En Colombia los medios de comunicación en muchos casos cumplen un papel de caja de resonancia simplista de distintos fenómenos como el narcotráfico y la apuesta militarista de los bandos enfrentados -Gobierno, paramilitares y guerrillas- en una victoria castrense. Esto cala en la sociedad pues ante la constante violencia que atraviesan millares de familias, encuentran necesario una rápida salida al conflicto, mediante la utilización de instrumentos militares por parte del gobierno colombiano. Pero no ahondan en que los orígenes pueden partir de aspectos de fondo como la corrupción, la impunidad o el mal reparto de la riqueza nacional.

2- Huir: Cuando una persona, grupo de personas, comunidades, pueblos enteros se ven obligados a abandonar un contexto de manera forzosa por temor, amenazas, riesgos, chantajes a la integridad física, mental o por incapacidad de afrontar un conflicto, se está acudiendo a la huida como forma de tratarlo.

Gráfico 14: Huir



Fuente: Caja de Herramientas de Gernika Gogoratuz (1999).

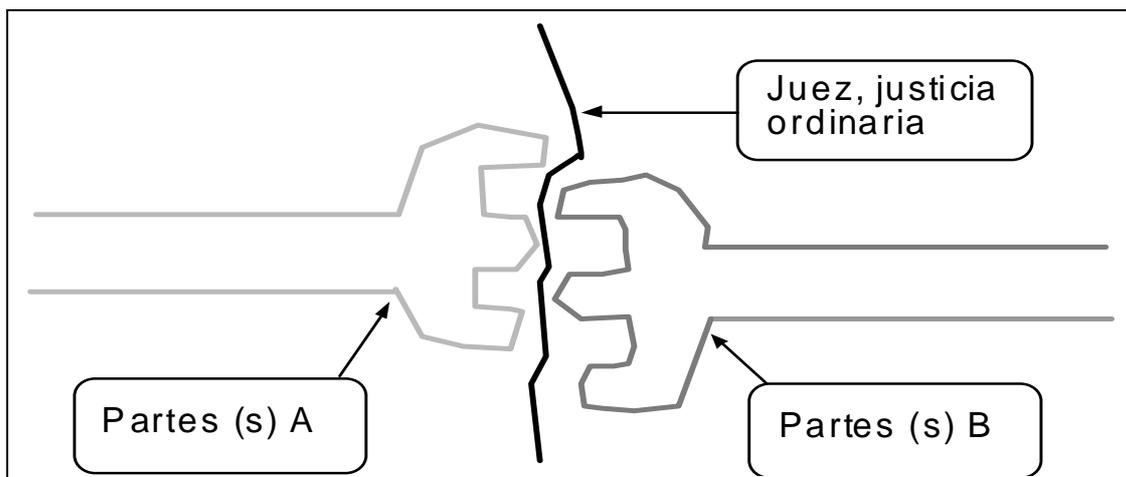
En Colombia este método ha sido una manera tradicional de resolver los conflictos sociales. La periferia colombiana se pobló principalmente hacia la mitad del siglo XX, mediante desplazamientos forzosos de gente que huía de la violencia desatada en el centro del país. Fue la época en que el Caquetá recibió una de las principales oleadas de refugiados.

En la actualidad es común ver que se acude nuevamente al huir como manera de tratar el conflicto político regional. Los desplazamientos forzosos continúan tanto a núcleos urbanos como hacia la selva profunda. Los daños directos, tales como son el desmembramiento familiar, la desesperanza y los rencores se consolidan con mucho énfasis en los núcleos sociales afectados, especialmente en las nuevas generaciones.

3- Ley: Cuando las partes involucradas en un conflicto acuden a un tercero, a la justicia ordinaria, para que proceda de acuerdo a la ley y decida por ellos.

Este es el mecanismo que se establece dentro de las sociedades y entre sociedades para regular las relaciones de los ciudadanos que hacen parte de ella. Mediante las normas se resuelven las controversias, reclamaciones, daños que se causen, entre otros, delegando en un tercero la reclamación de sus derechos en un conflicto.

Gráfico 15: Ley



Fuente: Caja de Herramientas de Gernika Gogoratuz (1999).

La política colombiana incorpora una amplia legislación para ejercer una democracia de calidad. Una muestra de ello es su Constitución:

“Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en prevalencia del interés general” (Constitución Política de Colombia, 1991).

Sin embargo, la profundidad del conflicto político, la alevosía con que los contendientes en el campo de batalla han llevado a ejercer su acción militar especialmente contra la población civil, junto con el fenómeno del narcotráfico y la corrupción han hecho de Colombia un país con un alto nivel de impunidad, estimada en alrededor del 95%. Por otra parte la injerencia extranjera y la incapacidad de su dirigencia para encontrar los cauces del reencuentro social han impedido que se constituya como una nación democrática y pacífica.

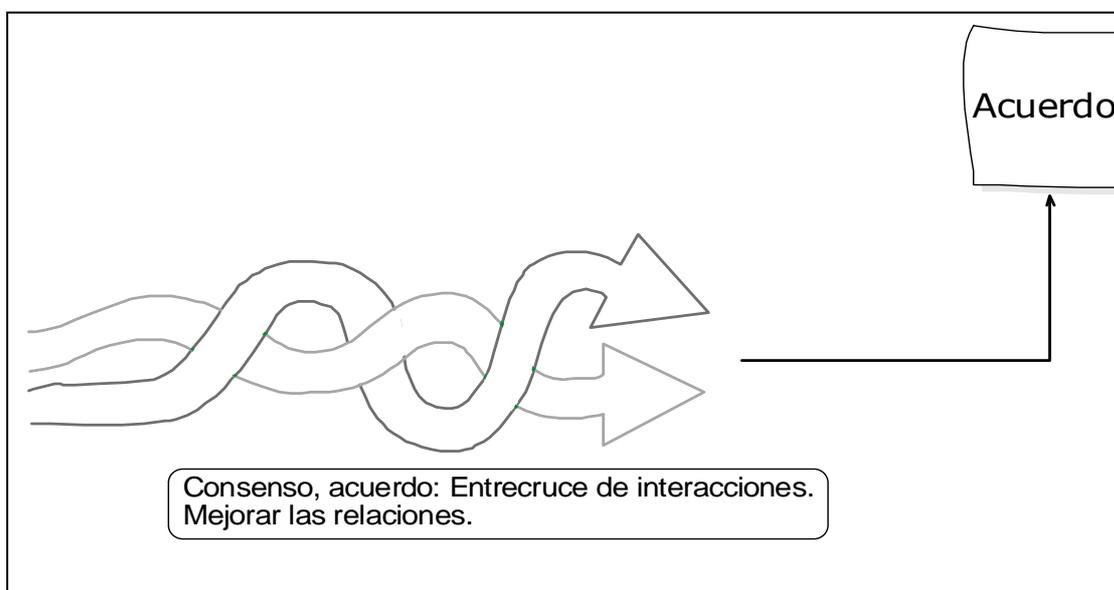
Esta situación lleva a la pérdida de credibilidad en la eficacia de la justicia. Es por ello que muchos de sus ciudadanos acuden a la venganza, a la justicia por sus propias manos como mecanismo de “*reparar el daño*” que le han causado

en un momento determinado. A continuación se crea un efecto dominó desenfrenado que cala en la juventud y evidencia lo sencillo y “*eficaz*” que resulta el ejercicio directo de esa venganza sin tener mayores consecuencias legales. Otros van aún más lejos y lo convierten en una forma de ganarse la vida impunemente. Esta amalgama de actitudes incrementa la imposibilidad de crear un real *Estado Social de Derecho*.

La situación nacional se refleja, asimismo, en el escenario florenciano. Al no estructurarse una política sólida para afrontar los retos presentes, la acción del Estado se limita a meras acciones paliativas que no generan espacios para la transformación profunda de la región.

4- Consenso / Acuerdo: Cuando las partes por diferentes motivos, frente a un conflicto no alcanzan a resolverlos de manera directa, pero tienen la voluntad de salir airoso de él, acuden a un proceso acompañado por un tercero, bien sea una persona o equipo de personas.

Gráfico 16: Consenso/Acuerdo



Fuente: Caja de Herramientas de Gernika Gogoratuz, 1999.

Los actores acuden al diálogo directo, a la negociación bilateral y a la participación de un tercero que ayude a llevar el proceso de comunicación, entendimiento y mejoramiento de las relaciones entre ellos, para hallar una

solución, se está acudiendo al *consenso*, a las vías creativas y no-violentas para llegar al *acuerdo negociado* por caminos pacíficos.

En el proceso que se realiza en Gernika Gogoratuz, hacemos énfasis en las relaciones interpersonales. Es decir, que no basta con tratar el conflicto y transformarlo positivamente, sino que queden abiertas las comunicaciones para que en el futuro se plantee la posibilidad de reconciliarse.

En Colombia con el recrudecimiento del conflicto político, se ha incrementado la preocupación por el alejamiento de las salidas dialogadas y pacíficas. Sin embargo, personas, organizaciones e instituciones de distintos campos de la acción humana comprometidas con la defensa de los DDHH, con la Construcción de Paz y la constitución de un Estado democrático, han manifestado la necesidad de acudir a mecanismos alternativos a la confrontación para salir de la encrucijada político-armada.

En ese sentido, se vienen implementando interesantes procesos, muchos de ellos novedosos, de carácter interdisciplinar. Entre ellos citamos los Territorios de Paz, cuyo trabajo es coordinado por la Red de Organizaciones contra la guerra y por la paz (REDEPAZ); los Laboratorios de Paz, experiencia desarrollada en varios sitios del país y cofinanciada por la Unión Europea; o las Comunidades en Resistencia, núcleos sociales de minorías raciales (negritudes e indígenas), ubicadas en diferentes partes del país, que con el acompañamiento internacional intentan evitar la presencia armada de cualquier índole en sus territorios.

Estas experiencias hacen frente al conflicto bélico, asumiendo nuevos espacios en lo político, social, económico y cultural. En ello colaboran también los procesos educativos que se implementan en la enseñanza reglada para el desarrollo de las competencias ciudadanas, entendidas como “...*el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática*” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2003:8). Sobre esta base, los propios centros escolares a través de

la descentralización educativa están llevando a cabo interesantes proyectos de convivencia con los que diseñar una cultura de respeto por la integridad de las otras personas y la solución dialogada de las contradicciones.

Teniendo en cuenta las cuatro formas de tratamiento de conflicto que acabe de explicar y el contexto de desarrollo de la investigación, se puede hallar que un alto porcentaje de la sociedad colombiana y particularmente la florenciana, acude a las dos primeras formas de tratamiento de los conflictos, es decir, al poder y al huir. La estabilidad social que de aquí emana se sustenta en la marginalidad, la desconfianza, la incertidumbre y una “*cultura*” de asumir como normales mecanismos de confrontación que pasan por el sometimiento y el desalojo.

A pesar de que Colombia tiene una “*tradición democrática*” y cuenta con una amplia legislación para regular las interacciones sociales se observa que no es un Estado capaz de establecer equidad y justicia para sus ciudadanos. Este es uno de los principales retos que tienen las personas, organizaciones e instituciones que trabajan para crear una Cultura de Paz, y que aún no han logrado el impacto suficiente para regenerar el tejido social roto por las circunstancias históricas.

2.3.3.2.3. Formas de tratamiento de conflictos

Una de las primeras crisis que se crea en un conflicto, se podría comparar con la que padece el escritor ante una hoja en blanco. Este instante de incertidumbre es una buena oportunidad para arriesgar. Hay que probar a escribir esa primera línea sin saber cómo va a quedar el texto final... o decir la primera frase para comenzar a explorar un tratamiento del conflicto. Como Lederach expresa:

“El riesgo es misterio. Exige un viaje. El riesgo implica que demos un paso hacia lo desconocido y nos adentremos en él. Por definición, el riesgo acepta la vulnerabilidad y se desentiende de los asuntos humanos. Es el periplo de los grandes exploradores, pues elige, como las imágenes

de los mapas de antaño, vivir al borde de las cartografías conocidas. El riesgo significa entrar en un lugar donde no estás seguro de lo que vendrá o de qué ocurrirá". (Lederach, 2007:233).

Si bien existe una gran diferencia, pues el escritor tiene un reto privado que empieza el camino para convertirse en deleite público, las personas que ayudan a transformar positivamente los conflictos va a la inversa, es decir, abordan un conflicto que por lo general es público y requiere que sea tratado adecuadamente para que en lo privado (individual) haya satisfacción.

Cuando se asume un cierto riesgo para tratar conflictos, se está acudiendo a la creatividad, pues no se deben asumir estructuras rígidas ya que cada situación tiene sus propias particularidades, como es el contexto, participantes directos e indirectos u objeto de deseo, que inciden de una u otra manera. Igualmente, debe estar acompañado del respeto a los Derechos Humanos (Dalai Lama, 2003), por cuanto tendemos a enfocar nuestros comportamientos en la dirección opuesta al deber de amar y compadecer, respetar al ser humano en toda su dimensión física y espiritual. Tenemos que explorar alternativas que ayuden a encontrar aquellos eslabones perdidos que posibiliten la transformación positiva y pacífica del conflicto en un marco de mutuo respeto.

Al ser el conflicto una manifestación constante en el ser humano, en muchos casos inevitable y necesaria para la transformación de las condiciones que impiden su desarrollo adecuado, es pertinente pensarlo y ver cuál puede ser la mejor manera de abordarlo. Partimos de la base de que, en sí mismo, es incómodo y molesto; genera desgaste de energía. Entonces, la clave está en la forma de gestión: A través de medios de choque o mediante la palabra para el encuentro.

En ese sentido, la tradición cultural determina en buen grado la manera de tratar los conflictos. Por muchas prácticas y elementos teóricos que poseamos como referentes, nunca serán suficientes como apoyo total porque los problemas tienen un contexto propio. Por esa razón, se deben conocer las características particulares que influyen en quienes están involucrados en un

conflicto cargado de agresividad para, así, propiciar las condiciones y recoger todas las aportaciones que ayuden a su transformación positiva.

El espacio que he seleccionado para mi investigación tiene una historia con muchos hechos de violencia, que han generado diversas actitudes en sus protagonistas, como considerar que la agresividad es una manera válida de resolver los conflictos o justificar hechos de barbarie con frases como: “*Algo debía o quién sabe en qué estaba metido*”.

En los contextos con altos índices de violencia prolongada, se alejan las posibilidades de convivencia pacífica, yendo profundamente en desmedro de valores, dentro de los cuales quizás la *confianza* es uno de los más afectados, al alejar el diálogo y el encuentro directo de las partes involucradas.

El conflicto puede ser gestionado a través de múltiples métodos. Uno de los aspectos primarios es tener presente qué entendemos por negociar y para qué se quiere su gestión:

“Algunas personas están convencidas de que negociar es utilizar astutamente una serie de triquiñuelas para conseguir lo que quieren. Otras piensan que negociar es, simplemente, intentar conseguir los objetivos que uno se propone a costa de otra parte. Nosotros pensamos que negociar es un proceso de búsqueda conjunta. Negociar es intentar comprender a la otra parte, expresar nuestras ideas y preferencias y tratar de conseguir un acuerdo que satisfaga razonablemente a todo el mundo. Por lo tanto, la negociación está muy directamente relacionada con el crecimiento personal. Todos podemos negociar cosas sencillas con interlocutores predispuestos. Pero el auténtico mérito es negociar cosas complejas con interlocutores conflictivos. Todo buen negociador sabe que no hay fórmulas mágicas válidas para todo. La negociación es un camino, una aventura, un misterio a descubrir...” (De Llanos *et al*, 2004:15-16).

Negociar puede ser un proceso directo o acompañado por un tercero, en este último caso, el tercero tiene mucha capacidad de incidencia en el resultado.

Mitchell (1994:6) define la negociación como *un proceso de resolución de problemas en el cual dos o más personas discuten e intentan una decisión conjunta sobre lo que les afecta.*

La negociación y la mediación tienen un elemento en común: ser un arte democrático y creativo, en cuanto que no se trata de ganar todo o más, sino de equilibrar el resultado para las partes, satisfacer de una manera razonable las necesidades que surgen en una controversia y, al no tener certeza sobre qué puede pasar al final del túnel, siempre habrá oportunidad para proponer y establecer cosas no previstas.

En la negociación el resultado está muy supeditado al tercero, quien tiene la palabra final; mientras que la mediación es *una técnica muy amplia que consiste en la intervención de un Tercero (individuo, un equipo, etc.) que facilita el logro de acuerdos en torno a un conflicto* (Lederach, 1996:4). El tercero está guiando el proceso y el resultado final es propiedad de las partes en conflicto.

Vinyamata (2003) resumen algunas de las principales formas de tratar los conflictos desde diferentes disciplinas. (Ver Tabla 13).

TABLA 13: DISCIPLINAS Y CONFLICTOS QUE TRATAN			
Disciplina	Recursos	Denominación	Conflictos que ayudan a solucionar
Arbitraje	Aplica la norma o regla desde el sentido común y de manera imparcial	Árbitro	Especialmente conflictos comerciales, mercantiles
Conciliación	Desde el respeto por el marco legal específico, determina un acuerdo aceptable por las partes	Conciliador	En especial, conflictos laborales, sociales
Mediación	Las partes con la ayuda del mediador, procuran mejorar su comunicación con el objetivo de llegar, ellas mismas, a un acuerdo que sea satisfactorio para ambas	Mediador	Conflictos de baja o moderada intensidad, en especial familiares, de vecindad, de carácter interpersonal, básicamente
Educación En valores	Programas de educación formal e informal desde las escuelas o a través de los medios de educación social	Educador, pedagogo	Prevención de conflictividad potencial, estímulo de la convivencia, etc. En especial en el ámbito de la educación
Terapias	Procesos de significación psicológica o psicofísica tendentes a recuperar la serenidad, reducir el estrés...	Psicólogo, terapeuta	Tratamiento de crisis personales y conflictos de intensidad leve o moderada
<i>Counseling</i>	Tratamiento de crisis personales que afectan el ámbito de relación	Técnico o especialista en <i>counseling</i> , psicólogos	Asesoramiento en crisis personales y algunos conflictos leves
<i>Couching</i>	Entrenamiento de las personas para capacitarlas en la planificación y desarrollo de una vida satisfactoria desde el punto de vista psicológico, de organización, etc.	Expertos o especialistas en <i>couching</i> , educadores, psicólogos	Ayuda a crisis personales y procesos de cambio
Trabajo social	Facilitar trámites que solventen problemas materiales a personas incapacitadas funcionalmente para ello	Trabajadores sociales	Cuando los conflictos, poseen una relación directa con las dificultades de acceso a los beneficios sociales que generan crisis
<i>Mobbing</i>	Aconsejar trámites judiciales, acciones sociales y actitudes psicológicas de denuncia y defensa de las agresiones en el lugar de trabajo	Conflictólogos, expertos en gestión de riesgos laborales	Conflictos horizontales entre compañeros de trabajo o entre jefe y subordinados
Filosofía Práctica	Procura transmitir propuestas de vida satisfactoria con relación al razonamiento filosófico sobre el significado de la vida	Filósofos, psicólogos, conflictólogos	Conflictos que la disociación entre objetivos y forma de vida genera insatisfacción, confusión y agresividad
Psiquiatría	Tratamiento de crisis personales	Médico psiquiatra	Aquellos que exigen tratamiento mediante fármacos
Conflictología	Compendio de conocimientos sobre el conflicto y técnicas de intervención, se aplican según cada caso desde la imparcialidad, la no violencia y el respeto de la libertad y dignidad de las partes y la autonomía como personas	Todas las funciones precedentes: conciliador, mediados, etc., además de otras más específicas como facilitador, pacificador, conflictólogo, de manera genérica, etc.	Todo tipo de conflictos y crisis, incluso aquellos de carácter intratable, a distancia o diferidos y violentos. De leves a graves. Su objetivo no es tanto el acuerdo como la reconciliación

Fuente: Vinyamata, E. (2003:36-37)

En cuanto a la intermediación, se plantea como un proceso que tiene diversos matices y métodos. Se acude a ella de forma consciente e inconsciente permanentemente.

Tabla 14: Roles y funciones de los intermediarios	
Rol	Tarea y Funciones
Explorador	Confirma a los adversarios que la otra parte no está decidida a “vencer”. Esboza una serie de soluciones posibles.
Convocante (Iniciador, abogado”)	Inicia el proceso de paz, pidiendo una tregua, conversaciones, etc. Interviene para que las partes puedan participar en las conversaciones. Convince a los adversarios de la posibilidad de buscar soluciones satisfactorias para ambas partes y de que el proceso de intermediación es provechoso. Ofrece la sede, apoyo logístico y presencia legitimadora en cualquier conversación. Puede actuar como facilitador.
Desaclopador	Ayuda a que los aliados externos se desliguen del conflicto interno en el que se han inmiscuido. Recluta aliados externos para cumplir funciones de persuasión, respaldo o mejora.
Unificador (Agregador, consolidador)	Ayuda a superar divisiones internas, de forma que todas las fracciones lleguen a un acuerdo, sobre intereses, valores y soluciones aceptables.
Preparador (Entrenador)	Desarrolla las habilidades y las competencias necesarias corrigiendo desigualdades para posibilitar el que las partes lleguen a una solución sostenible y aceptable para todas ellas.
Generador de ideas (Informador)	Ofrece nuevas informaciones, ideas, teorías y opciones a los adversarios para que elijan o se adecuen. Desarrolla una nueva forma de pensar sobre una serie de opciones o resultados posibles que puedan conducir a una solución.
Garante	Garantiza a los adversarios que no van a sufrir costos desmesurados por el hecho de entrar en un proceso de intermediación. Ofrece seguridades ante una posible ruptura del proceso. Garantiza cualquier acuerdo.
Facilitador (Moderador)	Cumple una serie de funciones antes o durante las conversaciones cara a cara entre los adversarios (presidir los encuentros, interpretar posicionamientos y respuestas, etc.).
Legitimador (Ratificador)	Ayuda a los adversarios a que acepten el proceso y el resultado (a nivel interno y externo), aportando su prestigio al procedimiento.
Incentivador	Ofrece recursos adicionales para ayudar a los adversarios a que lleguen a una fórmula de solución de suma positiva.
Monitor (Verificador)	Da cuenta a las parte del cumplimiento cabal de lo acordado por parte del adversario, o de las razones para no cumplirlo.
Ejecutante (Implementador)	Controla el comportamiento de las partes después del acuerdo e impone sanciones si no se cumplen los puntos acordados.
Reconciliador	Su tarea es a largo plazo y consiste en ir corrigiendo actitudes, estereotipos e imágenes negativas que se suelen dar entre adversarios. Genera nuevas relaciones que superan las divisiones que el conflicto ha dejado detrás de sí.

Fuente: Mitchell, Christopher (1994:9)

A través de la intermediación llevamos a cabo los primeros acercamientos para tratar un conflicto. No tiene como propósito cerrar el ciclo, sino ayudar al acercamiento, clarificación y comprensión de la situación con el fin de

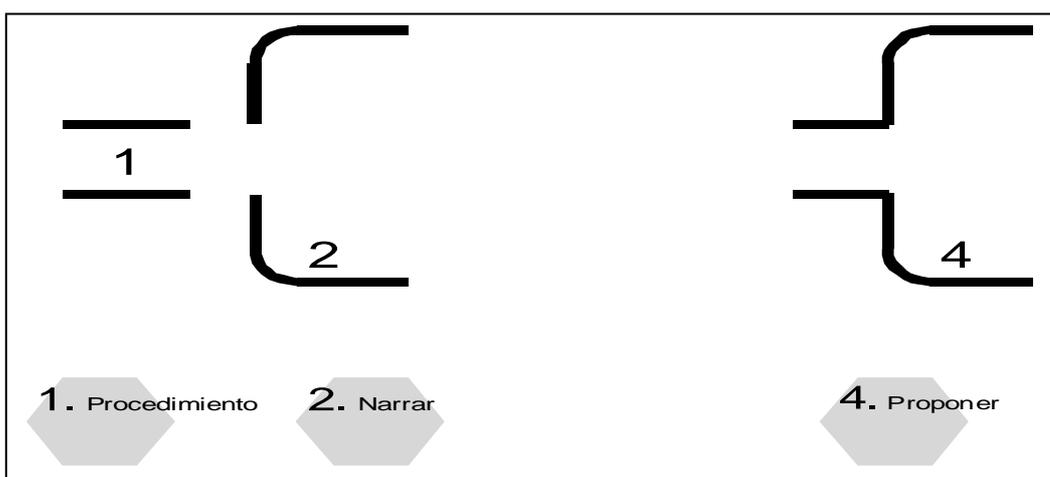
encaminar una salida. Christopher Mitchell (1994:9) plantea un abanico amplio de posibilidades de la intermediación. (Ver Tabla 14).

Por otra parte, la mediación, tal como es comprendida aquí, es la participación de un tercero (persona o equipo de personas) que están con el proceso, generando confianza y favoreciendo las relaciones interpersonales. El planteamiento que desde Gernika Gogoratuz en su Caja de Herramientas (1999), expone el desarrollo de la Mediación Informal y la Mediación Formal, integra una interesante propuesta.

La Mediación Informal ayuda a reabrir los canales de comunicación entre las partes en conflicto, sin pretender llegar a un acuerdo. Enfatiza en mejorar las relaciones y plantea la posibilidad para que se busque el acuerdo en un futuro. Mientras que la Mediación Formal pretende llegar al acuerdo, consensuar entre otros aspectos posiciones, intereses y necesidades a través de la voluntad de las partes.

La Mediación Informal que se propone desde Gernika Gogoratuz, se desglosa en tres momentos: Procedimiento, Narrar y Proponer. (Ver Gráfico 17).

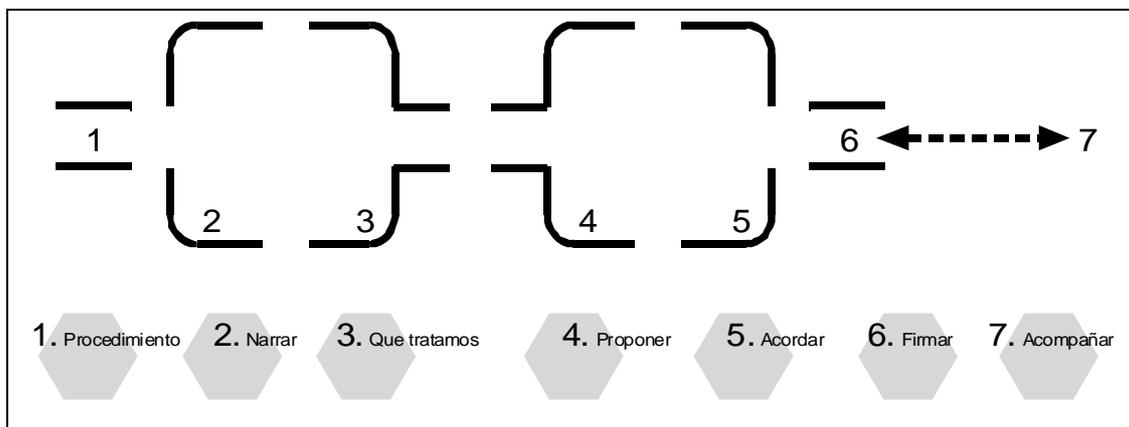
Gráfico 17: Mediación Informal



Fuente: Caja de Herramientas de Gernika Gogoratuz, 1999.

En cuanto a la Mediación Formal integra los aspectos de la Mediación Informal, además de otros cuatro que complementan el proceso: Qué tratar, Acordar, Firmar y Acompañar. (Ver Gráfico 18).

Gráfico 18: Mediación Formal



Fuente: Caja de Herramientas de Gernika Gogoratuz, 1999.

Los siete momentos que componen el proceso de Mediación tienen algunas de las siguientes características:

1. *Procedimiento*, es considerado el primer acuerdo, pues se establecen las reglas de juego de manera consensuada, donde las partes en conflicto se comprometan a cumplir para avanzar. En esta fase, los mediadores legitiman sus funciones de dirección, se gana la confianza de las partes y demuestran neutralidad. Hacen ver a los implicados que podrán intervenir y expresar sus opiniones sin ser juzgados ni agredidos verbalmente.

Algunos puntos para perfilar la parte inicial:

- Explicar brevemente en qué consiste el proceso.
- Establecer las normas básicas. Lenguaje, tiempo, respeto mutuo.
- Clarificar el rol que juega el equipo mediador. Éstos no juzgan ni toman decisiones. El acuerdo sale de las partes. El equipo mediador ayuda a

mejorar la comunicación, a transformar positivamente la relación y a buscar puntos de acuerdo.

- Recuerdan la importancia de la confidencialidad del proceso.

Antes de juntar a las partes:

- Tener papel para notas.
- Coordinar los papeles del equipo mediador, cómo repartirse las tareas, qué tipo de dificultades se prevén en el proceso.
- Revisar el espacio. Debe ser informal y cómodo. Hay que decidir cómo distribuir los asientos, dónde reunirse en caso de necesitar conversaciones privadas, si se fuma o no, etc. Seguidamente se pasa a la fase dos.

2. *Narrar*, se pide a cada parte que exponga su versión del conflicto tal y como lo ha vivido. Se da suficiente tiempo, es un momento de expiración, donde brote en lo posible todos aquellos elementos que están sumergidos y que por diversas razones no se han puesto sobre la mesa.

- Es la oportunidad que las partes tienen de escuchar ininterrumpidamente la historia desde otro punto de vista. Raramente esto es posible en otros contextos. Que se desahoguen.
- Tratar de legitimar nuevas relaciones de confianza.
- Fase de libertad. Dejar que cada uno cuente lo que siente y piensa sin interrumpirse o insultarse.
- Que las partes se sientan escuchadas. Parafrasear, mirarles a la cara.
- Evidenciar los sentimientos que están influyendo. Normalmente priman las emociones sobre la racionalidad y salen muchos otros elementos de conflicto.
- Explorar con preguntas y parafraseo se puede encontrar cuál es el verdadero problema y no el detalle.
- Hacer entender que para una parte un elemento que puede ser un detalle mínimo, para la otra puede ser algo trascendental.
- Esta etapa es un espacio amplio y sin afanes.

- El equipo mediador no define qué es verdad o mentira, no valora ni aconseja. Escucha, parafrasea y anima a las personas a que cuenten cada vez más.
- Durante esta fase probablemente haya que recordarles a las partes que tendrán oportunidad de hablar y que apunten aquellos comentarios que les parecen importantes.
- Es necesario acceder a las causas del conflicto para poder resolverlo en profundidad y no cerrarlo en falso.
- No dar la sensación de estar interrogando a las partes. Preguntar de forma empática. Evitar el “¿por qué?” directo con expresiones como “cuenta más acerca de eso” o “qué más crees que hay detrás de eso”.
- En algunos casos en conversaciones previas a la sesión las partes han hablado de temas que parecen importantes pero que no mencionan en la sesión. A veces estos incidentes o sentimientos son cruciales para la discusión. El equipo mediador debe ser consciente de estas omisiones y ayudar a las partes a poner sobre la mesa estos asuntos.
- Cuando ya se han expresado las emociones y se ha transmitido información suficiente, se comienza una nueva relación y se pasa a la fase siguiente.

3. *Qué tratar*, en esta fase se pone un poco de orden. Hay que centrar el problema, clasificar y ordenar los temas más importantes para las partes. No es fácil ponerse de acuerdo sobre cuál es el conflicto. Se propone mirar hacia el futuro. Es fundamental estar de acuerdo sobre cuáles son los puntos que se quieren solucionar y cuáles desbloquean la situación.

- Una vez que se tiene una lista de temas se diferencian cuáles son de interés común y cuáles conciernen a una de las partes.
- Conviene trabajar sobre los temas comunes y más sencillos al principio para ir creando confianza e interés en el proceso.
- En esta fase aparecen las posturas más enraizadas con respecto a cada tema. Casi siempre cada parte quiere tirar para su lado.
- Elaborar una lista con los temas centrales y recoger las principales preocupaciones de las partes. Un listado demasiado extenso puede crear

desesperanza. Tener presente qué elementos se pueden cambiar o negociar y cuáles no.

- Una vez elaborada la lista de temas, se pregunta a las partes si cubren los puntos que quieren tratar para avanzar hacia una solución o hacia una transformación positiva del conflicto. Acordados los temas se pasa a la siguiente fase.

4. *Proponer*, en esta fase se trata cada tema y se buscan posibles vías de arreglo. Se juntan todo tipo de ideas orientadas a una solución. No se juzga ni se selecciona ninguna. Se pueden utilizar algunos criterios:

- Las partes cuentan más sobre cada punto.
- Se tratan los puntos más fáciles primero para generar confianza en el proceso y mejorar el clima cuando ésta es muy baja.
- En algunas ocasiones es pertinente comenzar con los temas más importantes cuando la tensión no es muy grande.
- Los temas en los que insisten las partes en conflicto dan una pista de lo que quieren tratar primero.
- Identificar los intereses y necesidades.
- Distinguir soluciones a corto plazo.
- Pedir que generen ideas.
- Pedir a las partes que digan qué quieren y que es lo que más rechazan.
- Buscar soluciones que sean aceptables para ambas partes.
- Es importante insistir en abrirse a la espontaneidad y a la creatividad a la hora de generar ideas.
- Se trata de poner sobre la mesa todas las ideas posibles sin evaluarlas. Posteriormente se matizarán los pros y contras de cada una.
- A través de todo el proceso se está creando una relación positiva porque se está cooperando.
- Aquí se puede explorar a qué está dispuesta cada parte y qué piden.
- Hay que ver qué cosas pueden resolverse de inmediato y cuáles necesitan de más plazo y separarlas en el tratamiento.

En esta fase el equipo mediador:

- Subraya las áreas que comparten las partes, los puntos de acuerdo.
- Una vez más reconocen los sentimientos asociados a cada punto a través del parafraseo.
- Apoyan el diálogo directo entre las partes.
- Enfatizan cualquier comentario positivo que una parte realice sobre la otra.
- Respetan los silencios y se fijan en qué se dice antes y después del silencio.

5. *Acordar*, si las anteriores han transcurrido de una manera aceptable, con claridad en cada uno de los aspectos tratados y sin ofensas mutuas esta fase sin quitarle peso, se convierte en un trámite. Aquí se ordenan las ideas sueltas que han surgido en la anterior. Se organizan en una estructura que permita construir el acuerdo consensuado. Se evalúan las propuestas, se consideran los aspectos favorables y las posibles dificultades que cada una puede acarrear en su puesta en práctica.

6. *Firmar*, se considera el segundo acuerdo, una vez organizadas las propuestas. Se revisa detenidamente cada una y se redacta un documento que las contenga claramente. El acuerdo debe ser diáfano, realista, concreto, abierto al futuro y equilibrado. Que las partes lo sientan como propio. De esta manera se crea mayor probabilidad de cumplirlo, defenderlo y abrir la posibilidad hacia una reconciliación. Es por ello que se debe tener en cuenta que sea:

- Concreto, es importante que quede bien claro cómo se lleva a la práctica el acuerdo. Evitar expresiones ambiguas como “pronto”, “razonable”, “frecuentemente”, etc. que pueden tener significados distintos para cada una de las partes. Fechas y plazos deben quedar bien claros.
- Equilibrado, todas las partes sienten que han aportado por igual y han ganado por igual.
- Realista, que las partes tengan pleno conocimiento de sus posibilidades y sobre el proceso al que se han comprometido. Reflexionar sobre en qué

medida lo acordado es realmente factible y qué dificultades puede presentar.

- Claro, utilizar un lenguaje que resulte natural a las partes y evitar términos legales o de otro tipo que confundan. Escribir el acuerdo con las características anteriormente mencionadas, porque de lo contrario, se puede olvidar, ignorar o malinterpretar. Que queden bien plasmadas las respuestas al “qué, cómo, cuándo, dónde, para qué”. Cada parte recibirá una copia. Queda abierta la puerta por si surge alguna dificultad, para poder volver a reunirse y retomar el asunto.
- Horizonte de reconciliación, que el acuerdo dé expectativas, proporcione mejores para todos desde su inició. Este hecho facilita que se resuelvan los temas pendientes y que se traten de otra manera los conflictos futuros que surjan, con el camino expedito para una posible reconciliación.

7. *Acompañar*, es necesario establecer un acompañamiento por un tiempo, con el fin de ir viendo el avance en el cumplimiento de lo pactado. Esta asistencia puede ser formal o informal. Que las partes sepan que el equipo mediador va a seguir interesado en el caso y que están dispuesto a ayudar para que se mantengan los compromisos.

Como se puede evidenciar, en la Mediación Informal no se suscribe ningún compromiso de acuerdo, sino que se trata de establecer comunicación positiva y favorable al reconocimiento mutuo para transformar las relaciones negativas. Quedan abiertos los canales de dialogo y la posibilidad de sentar a las partes para una Mediación Formal. En esta última, se prevé un proceso integral que conduzca de manera consensuada a un pacto que se cumpla en un tiempo determinado para superar la situación conflictiva.

2.4. La escuela en el contexto de estudio

Los procesos de colonización en el municipio de Florencia están estrechamente ligados al catolicismo. Esto puede constatarse por la presencia simultánea de colonos y misioneros al sentar las piedras fundacionales de la ciudad por los Padres Capuchinos que procedían del sur del país,

especialmente de la región de Nariño y de Ecuador. Ellos fueron los primeros religiosos que se aventuraron por los ríos Caquetá, Orteguzza y Hacha en misiones evangelizadoras. En 1902, fray Doroteo de Pupiales instaure la ciudad y la bautiza con el nombre de Florencia, en recuerdo de las flores que adornaban el lugar y a la localidad italiana del mismo nombre.

El papel de los misioneros evangelizadores se había definido desde los tiempos de la conquista y la colonia, refrendado a través de la Constitución colombiana de 1886 y del Concordato firmado con la Santa Sede en 1887. Las misiones se entendían como una forma de extensión de la civilización y de la nacionalidad para las gentes que vivían en las regiones de los antiguos territorios nacionales y para los indios que vivían en las zonas selváticas.

El instrumento fundamental para extender la civilización y la nacionalidad era la educación, la cual se impartía en las escuelas misionales, que no eran solamente centros educativos formales, sino también un escenario de relaciones muy variadas. En un principio comprendían actividades de aprovisionamiento, circulación de mercancías, de compra y venta de fuerza de trabajo y de centro de comunicaciones.

De acuerdo con el Concordato la educación debía organizarse teniendo en cuenta los dogmas y la moral católicos, de forma tal que la enseñanza de la religión pasó a ser obligatoria y se confirió a los obispos la potestad de ejercer la suprema vigilancia respecto del cumplimiento de estas normas, así como también el de la supervisión de los docentes y la elección de los textos que habrían de ser utilizados por los educadores en el proceso de aprendizaje.

Sin entender este contexto general en el que se sientan las bases de la educación florenciana, no se puede comprender su desarrollo posterior. De esta manera, la escuela misional no sólo enseña los fundamentos de la religión sino que afianza modelos espacio-temporales, pautas cognoscitivas, valoraciones y prohibiciones e incluso determinadas relaciones de producción vinculadas a la forma en cómo se explotan las riquezas naturales.

La enseñanza en valores que predominó estaba orientada hacia la obediencia, la sumisión, la austeridad, y la resignación. Una educación planteada en esos términos mal puede liberar los espíritus, desarrollar el sentido de la igualdad y de la libertad, requisitos sin los cuales no hay democracia. Por ende y como sabemos, donde hay limitación de los derechos se genera un espacio potencial de violencia como respuesta a la violencia estructural ejercida desde los escenarios educativos.

Los capuchinos son los primeros en ejercer las prácticas misioneras en los territorios del río Hacha y La Perdiz, que son las aguas que bañan el área de Florencia. Son también ellos los fundadores orientadores de la escuela San Francisco en la que estudiaron los primeros colonos y, posteriormente, en 1912, impulsan la Escuela Urbana de Varones y la Escuela Central de Niñas. En virtud del Concordato, la Diócesis de Florencia, a través de la Coordinación de Educación, manejó el proceso formativo de las gentes de toda la región, no solamente el de los florencianos.

En los años 50 llegan los Hermanos de la Salle fundan la actual Institución Educativa La Salle. En esa misma década, los misioneros de La Consolata crean la Normal Nacional de Florencia, la Institución Educativa Sagrados Corazones y el colegio Juan Bautista Migani. La Escuela Central de Niñas se convierte en el Colegio Nacional Femenino, hoy Institución Educativa San Francisco de Asís. La ligazón entre escuela y misiones se expresa todavía hoy en la arquitectura de la ciudad: la iglesia y al lado o en sus aledaños, la institución educativa, como es el caso del colegio Sagrados Corazones, colegio San Francisco de Asís, colegio Juan Bautista Migani y el Centro Piloto de Educación Especial.

Cuando la institución educativa no estaba cerca de la iglesia, tenía su propio templo. Es el caso de la Normal Nacional de Florencia, hoy Normal Superior de Florencia.

En estos centros y bajo la dirección de la iglesia se formó la población de Florencia. Como los pedagogos también salían de los diferentes colegios

dirigidos por el clero y la Normal Nacional de Florencia, el modelo tenía un carácter continuista, apenas matizado por adaptaciones a las exigencias del lento desarrollo regional.

Como en la zona de Florencia la producción se fundamentaba en el extractivismo, la tenencia de grandes latifundios, la ganadería extensiva y la producción agrícola en pequeña escala, el modelo pedagógico católico siguió reproduciendo la propuesta evangelizadora fuertemente pegada a las exposiciones verbales y a la retórica católica que busca homogenizar los niños mediante el discurso doctrinario, la disciplina férrea, el papel transmisionista de los conocimientos y la fusión moralizadora del maestro.

El Concordato estuvo vigente para el resto del país hasta que en los años 50 se adoptan los planes educativos oficiales. Pero esto no ocurrió en Florencia. Como territorio de misiones, buena parte de la educación siguió siendo manejada por la Coordinación de Educación de carácter católico. No sería hasta un cuarto de siglo después cuando esto cambio, con la entrega de las competencias educativas al gobierno civil. Pero con todo, la Iglesia se reserva para sí el manejo de los colegios parroquiales en los municipios del departamento y los colegios Sagrados Corazones y Juan Bautista Migani en Florencia, la capital. La Normal Superior de Florencia es dirigida todavía por religiosos.

Sí bien las escuelas dirigidas por las comunidades religiosas se ocuparon de servir de soporte al régimen desde la perspectiva ideológica de orden agro-católico, también cumplían las exigencias del régimen político, en términos de los avances en el desarrollo.

En la década de los 50 los Hermanos Lasallistas crean en Florencia la Escuela Artesanal, para atender las necesidades de la modernización económica que está teniendo lugar en el país y que, veinte años después, se amplía con la presencia y fortalecimiento del SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje, institución que cumple la misión de formación técnica, también denominada la Universidad de los Pobres), seccional Caquetá y la Escuela Técnico Industrial.

En realidad, estas instituciones satisfacían la necesidad de formación técnico instrumental que las condiciones de producción del país estaban reclamando.

Uncida a las necesidades del desarrollo del capital estaba la penetración ideológica. Al privilegiar la instrucción sobre la educación se favoreció que las asignaturas de humanidades fueran vistas como un relleno en la estructura curricular. Con el énfasis en lo instructivo se perdió capacidad de crítica y autonomía intelectual en los educadores. La calificación técnica y tecnológica de la fuerza de trabajo restringía los ideales emancipatorios de la población menos favorecida y los suplantaba por intereses puramente compensatorios de acceso a las posibilidades de trabajo con salarios mal remunerados.

Cuando los individuos se instruyen únicamente en destrezas y habilidades, terminan orientando su trabajo hacia el lucro personal y se pierde el sentido de comunidad, de pertenencia y el bien común. Justamente en esta coyuntura del cambio en la orientación educativa, para ponerla al servicio de los intereses del capital, se produce en el departamento del Caquetá un fenómeno que modificaría la historia de toda la región: el escalamiento de la lucha insurreccional armada y la eclosión de la economía del narcotráfico.

Hacia la década de los 70 con el auge y desarrollo de la economía de la coca se rompe radicalmente con el modelo de producción fundamentado en la agricultura y la ganadería y se desarrolla el sentido de la economía dineraria. Aparecen nuevas aspiraciones como el deseo de posesión de bienes y la ambición por el dinero, es decir, surge en términos de la realización humana la idea de que es más importante tener que ser.

El nuevo escenario propicia nuevas prácticas como la siembra, procesamiento, distribución y mercadeo de la coca y los oficios anexos a esta producción: recolectores, químicos, proveedores de insumos, guardaespaldas, testaferros, negocios de fachada, asesores de negocio e inversión, contrabando de armas y mercancía, compraventa de tierras y ganados, y organización de grupos armados privados, entre otras prácticas.

Como el Estado fue permisivo y no controló ni la producción de la coca ni sus consecuencias, se fue generando una cierta lógica de la actuación social basada en la idea de que "*si todo el mundo lo hace y a nadie se le castiga, ¿por qué no hacerlo yo si gano bien?*". Se desencadenó una verdadera oleada de ambición, corrupción, *vida fácil*, intolerancia, falta de respeto por la vida ajena, despilfarro de los recursos naturales, dependencia del dinero y consumismo que ha desembocado en una larga noche de violencia que, desafortunadamente, aún impera.

El proceso educativo formal también vivía una transición y adaptación que combinaba la obediencia, la sumisión y el respeto al poder de la pedagogía católica, con el saber, el trabajo, la familia y la amistad del conductismo y, con el poder, el éxito, el ocio, el placer y la confianza ciega en la ciencia y en la técnica, de la tecnología educativa. Por estas razones no tuvo la unidad y la coherencia necesarias para contrarrestar la nueva cultura del dinero fácil, la corrupción, la celebración del heroísmo militar, la glorificación de la belleza corporal y el consumismo.

La enseñanza de los valores contenida en las humanidades cedió ante los embates de lo cognitivo, que beneficia la producción por el mercado y dejó el espacio propicio para el desarrollo de una cultura que desconoce los valores y que celebra la inteligencia como el objetivo máximo de la educación.

Pero no todo el escenario es desconsolador porque, la sociedad, los educadores, los padres de familia, y el Ministerio Nacional de Educación se han percatado de que ante el agudo conflicto que vive el país, es necesario promover una salida con base en el diálogo, que disminuya los índices de violencia y que en la creación de ese escenario la educación juega un papel de importancia por la promoción de valores como la tolerancia, la paz, la solidaridad y el trabajo en equipo entre los jóvenes.

2.4.1. La escuela laboratorio de tratamiento de conflictos

Sociedades con profundos niveles de violencia como la colombiana, tienden a estar en permanente tensión. Pero a ellas también se vincula en aspecto positivo: la creatividad o, como la define Maturana (1992) la emoción con que se hacen las cosas para dinamizar y enamorarse de la democracia.

En Colombia se están implementando diferentes estrategias formativas para elevar el grado de confianza en muchos ámbitos y poder encausar el desarrollo del país por las vías del diálogo y la concertación. Sin embargo, las prácticas de tratamiento de conflictos que prevalecen siguen ancladas de manera alarmante en actitudes agresivas.

En un marco como el que tratamos, las políticas de reestablecimiento o establecimiento de relaciones de confianza mutua pasan por procesos educativos que se deben implementar principalmente desde las nuevas generaciones para que se empiece a modelar la “*sociedad deseada*”. En Irlanda Fitzduff (1998) comenta que en los centros de enseñanza se han desarrollado programas de Educación para la Comprensión Mutua con el fin de garantizar que el estudiantado aprenda tradiciones, historia y cultura de las dos comunidades (irlandesa y británica). Donde existe un acuerdo entre centros escolares, padres y madres organizan programas de contacto encaminado a diluir la imagen de enemigo que se ha creado a través del proceso histórico. Los irlandeses han aprendido que abordar de manera aislada acciones o planes educativos, puede servir para paliar esporádicamente actitudes agresivas o hacer más lento el desenlace de la situación, sin que desaparezca la posibilidad de que se desencadenen consecuencias impredecibles.

Los procesos educativos pueden propiciar de manera coherente y cohesionada resultados predecibles, donde todas las partes de la estructura social adquieran su compromiso y de forma responsable realicen su labor correspondiente. Todos juntos incidirán sobre la transformación de las situaciones hostiles y podrán sustituirlas por aquéllas que ayuden al desarrollo, la democracia y la convivencia pacífica.

Como indica Freire (1988) “*Educadores y educandos, liderazgo y masas, co-intencionado hacia la realidad, se encuentran en una tarea en que ambos son sujetos en el acto (liberarse, educativo), no sólo de desvelarla y así conocerla críticamente, sino en el acto de recrear este conocimiento*”. Por ello, el ámbito escolar es fundamental, pues allí se forma al ciudadano del futuro, que se entrena en el ejercicio de las relaciones humanas en un nivel *microsocial*.

En el escenario social colombiano, se ha ido configurando una cultura típica de sociedades con largos lastres de violencia, las cuales trazan derroteros que no permiten una convivencia pacífica y por el contrario establecen patrones de relaciones que conducen a romper más y más los lazos sociales.

Es así como el paradigma que representa el adulto entra en crisis para la juventud, pues si bien es cierto que los mayores pregonan el respeto por los demás, por las instituciones o la honestidad, también lo es que son los que más incumplen las propias reglas sociales para regular las relaciones.

Los jóvenes evidencian que los adultos tienen una elevada “*incapacidad*” o falta de voluntad, para transformar de manera creativa y no-violenta los conflictos cotidianos. Observan, por el contrario que acuden a la fuerza, a la violencia, a la barbarie para “*resolver*” las contradicciones o diferencias que tienen con otras personas a título personal o institucional. Esto lleva a los muchachos a desencantarse del proyecto de vida que ven para el futuro, pues en la formación de la personalidad el ejemplo prevalece. Acaban por adoptar métodos negativos de relación usados por el adulto, los emplean con las demás personas y empiezan a ver que son “*mecanismos efectivos*” que les permite alcanzar sus objetivos con cierta facilidad.

Estas son algunas razones que llevan a la necesidad perentoria de generar espacios para la creación de conocimiento, así como de acción y cohesión de los grupos sociales jóvenes con situaciones riesgosas para la convivencia pacífica.

Como los conflictos son una compañía cotidiana, hay que prepararse permanentemente para responder a los retos que traen consigo, de forma oportuna y adecuada. Randall Salm (1998:12), expresa que *“La clave está en cómo saber resolverlos pacíficamente o transformarlos en oportunidad de ganancia mutua para todos los involucrados”* y agrega *“El objetivo general de la resolución de los conflictos es reducir la violencia y aumentar la convivencia entre los jóvenes a corto plazo y dentro de la comunidad a largo plazo”*.

Por tanto, es necesario realizar una labor de tejer los ligamentos rotos por las malas relaciones, mediante la implementación de estrategias pedagógicas en el entorno educativo. En ese sentido Mireia Uranga (2002:117-118) apunta que:

“La aplicación de las técnicas de transformación de conflictos en el aula representa una visión de la educación por la paz que se centra en promover un marco y unas relaciones pacíficas dentro del entorno escolar, que luego puedan trasladarse a los diferentes ámbitos de la vida en los que se mueven los estudiantes, y sirva también para sentar las bases de un tipo de relaciones que se refleje en su futura vida profesional, familiar, etc.”

Vemos así la creación de un *“efecto espejo”*: Los escolares incorporan actitudes del adulto, de su forma de ser, luego las aplican en su entorno microsocia y después las trasladan al marco social, que es el que nos da la dimensión de cómo las han asimilado.

Por tanto, la escuela hay que entenderla como un escenario microsocia que sirve no solamente para aprender conocimientos, sino también para experimentar simulaciones sociales valiosas para la vida. Continúa Uranga:

“...Como resultado de la aplicación de estos programas, los estudiantes desarrollan habilidades sociales, pues aprenden a comunicarse mejor, a resolver sus disputas y a reducir las tensiones asociadas al conflicto. Estas habilidades aumentan la capacidad para la toma de decisiones,

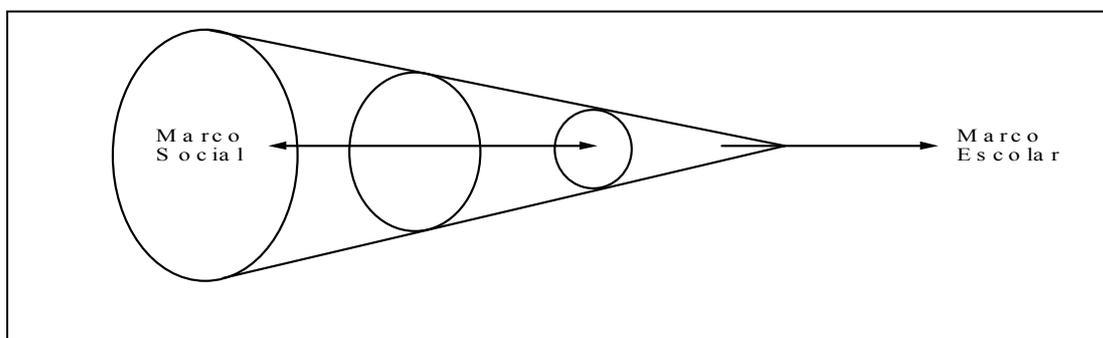
mejoran su autoestima y promueven la responsabilidad ante los problemas...”

La comunidad educativa debe asumir el compromiso de involucrarse de manera decidida en los programas tendientes a proyectar estas nuevas relaciones y a crear desde su visión adulta, un proyecto de vida que se corresponda a las expectativas de convivir dignamente. Esto no debe quedarse en un mero discurso cada vez con menor eco entre los jóvenes.

Uno de los mecanismos con mayor éxito, para tramitar conflictos y contribuir a la generación de escenarios de convivencia en la escuela, es la mediación escolar. Ella puede activar todos los sentidos y la autoestima del joven, que se sentirá reconocido y escuchado. Sirve también para poner en marcha las competencias sociales que ayudarán a afrontar las contradicciones cotidianas.

Como la mediación es una técnica, la comunidad educativa se apropia también de un proceso alternativo a la sanción que pueda tener establecida la Institución Escolar para las situaciones de faltas por parte de los estudiantes o en los conflictos que surjan entre los miembros de la misma comunidad. Uno de los aspectos fundamentales de la mediación escolar es la generación de relaciones horizontales entre las diferentes personas que participan de ella, con un marco de mayor equilibrio y democracia.

Gráfico 19: Enfoque de la investigación



Fuente: Elaboración propia.

La investigación focaliza el marco escolar. (Ver Gráfico 19). Toma referentes del marco social a través de la comunidad educativa, pues en ésta participan actores relacionados con diferentes experiencias y que inciden en la formación de los educandos. Por esa razón es necesario integrar el marco escolar, pues si se aísla en una pompa de jabón, se trabajaría sobre muchos elementos irreales que pueden colisionar de una manera violenta al encontrar la realidad externa de la escuela. Pero si se dinamiza con claves sociales, el proceso de formación será más sólido; ya que las personas participan mucho más tiempo durante sus vidas en éste último.

Capítulo 3. Proyecto de Investigación

“Tanto para los estudios sobre el desarrollo como para los estudios para la paz es indispensable contar con una teoría del conflicto. Desarrollar es crear. Eso mismo es válido para la paz, pero la paz también hace hincapié en la reducción de la violencia y en la transformación no violenta del conflicto. En el interior profundo de cada conflicto hay una contradicción, algo que se interpone en el camino de otra cosa. En otras palabras, un problema. Y ¿qué mejor force motrice para cualquier agente, individuo o colectivo que un problema que exige solución?”

Johan Galtung

Consideraciones previas

La investigación se dimensiona en dos espacios básicos de la actividad humana, el ámbito social y académico. Tiene presente su pertinencia e importancia para transformar realidades que cruzan de una manera traumática a distintos grupos sociales ubicados en un contexto históricamente complejo, al tener enraizados muchos conflictos socio-políticos con una alta carga de violencia. Humberto Eco (2004:48) plantea sobre el tema a seleccionar en una investigación, bien sea histórico ó teórico o experiencias <<en caliente>>:

“Más llegados a este punto, nuestro problema inicial se presenta reformulado de otro modo: ¿Qué es más útil, hacer una tesis de erudición o una tesis ligada a experiencias prácticas, a compromisos sociales directos? En otras palabras, ¿qué es más útil, hacer una tesis en que se hable de autores célebres o de textos antiguos o una tesis que me imponga una intervención directa en la contemporaneidad, sea esta de orden teórico (por ejemplo: el concepto de beneficio en la ideología neocapitalista) o de orden práctico (por ejemplo: investigación sobre la condición de los chabolistas de la periferia de Roma)?”

El planteamiento de Eco ayudó a delimitar el objeto de mi estudio. En la investigación desarrollo una visión que reflexiona sobre contexto en momentos distintos (antes – durante – después) y en su articulación teórico-práctica (investigación – acción – transformación). No aspiro a finalizar con el informe sino a proyectarlo en mi labor futura, bajo la convicción de que un conocimiento extendido del conflicto puede ser útil para abrir espacios de encuentro que instalen poco a poco una cultura de la convivencia pacífica y democrática en esta azotada región de Colombia.

Para hacer posible la consecución de los objetivos propuestos, aposté por involucrar a diferentes actores de la sociedad civil, la academia e instituciones gubernamentales, con el fin de integrar visiones y actuaciones que facilitaran el desarrollo del Estudio. Una guía fue el proceso seguido por María Jesús Cava Mesa (1996) en la investigación sobre el bombardeo de Gernika, al acudir a

fuentes orales y documentales, seleccionar una muestra representativa y caracterizarla. El amplio espectro de participación que obtuve ayudó tanto por los datos ofrecidos, así como a evitar intolerancias que configuran el día a día en los escenarios del campo, las villas y la ciudad de esta región colombiana.

Articular el trabajo en diferentes marcos: la escuela, el barrio y el trabajo, posibilita clarificar las claves que se ponen en juego en los diversos espacios; comparar rasgos distintivos, particularidades, imbricaciones ocultas que se entrecruzan en su puesta en escena. Vista desde la educación popular como lo indica Mejía (1992), es un lugar de transformación, mediante procesos pedagógicos que inciden en las representaciones sociales de quienes participan, en sus modos de conocer e interpretar la realidad y sobre el papel que juegan como sujetos sociales.

3.1. Prospectiva del estudio

Si se hiciera un balance global del estudio sobre la violencia y la paz, encontraríamos que la primera ha tenido posibilidad de ser más estudiada. La polemología, por diversas razones, pero sobre todo por intereses políticos y económicos, ha tenido un mayor desarrollo, tanto para justificar las violencias en diferentes contextos y medios, como para encontrar mejores métodos de daño sobre los “*objetivos militares*”.

En un estudio realizado en la Universidad del Valle (Colombia), se expone:

“... no es lo mismo ***investigar acerca de las violencias, que investigar para la paz***. Es ésta una ausencia real que grita la investigación social en Colombia: hemos hecho considerables aportes en relación con las violencias, pero hemos trabajado bastante poco la construcción de paz; sabemos más de los métodos y formas que aquellas utilizan, que de los métodos y formas para alcanzar la paz, nos hemos anclados en las manifestaciones del conflicto y no hemos explorado los conflictos mismos.” (Atehortúa, 1996:55).

Es decir, se ha estudiado más la confrontación agonística que la vida; más la agresión que el encuentro; más el odio que el amor; más la guerra que la paz. Mientras la investigación para la paz va rezagada, debido principalmente a que económica y políticamente no se le ha dado el mismo tratamiento, ni por los gobiernos de los países desarrollados, ni por los de los países del sur.

El planteamiento que hace Lederach (2000:89-90) sobre el uso de la violencia como método para regular conflictos, ayuda a clarificar los elementos que se deben tener en cuenta en el proceso educativo. (Ver Tabla 15).

El reto planteado es cómo afrontar las injusticias sin acudir a argumentos basados en la “*eliminación o negación del otro*”, en la violencia, en la fuerza bruta para obtener el resultado deseable.

Tabla 15: La violencia como método para regular conflictos	
1º	Hemos de hacer notar que el objeto de la violencia directa siempre son personas... la muerte de una persona nunca acabará con el conflicto, pues a esta muerte, le seguirán otras que, a su vez, no serán compensación suficiente.
2º	Es preciso tener siempre muy presente el hecho de que la violencia es totalmente contraria a los objetos, valores e ideales a que aspiramos. La paz, la justicia, la cooperación, etc, son los objetivos, a la vez que los valores que queremos desarrollar. Hemos de reconocer que la violencia, por altas que sean sus miras y razonamientos, es antitética a esos valores, y eso debe hacernos preguntar si es posible lograrlos mediante la opción violenta.
3º	La violencia siempre es una reacción destructiva. Como Ellul decía, está íntimamente ligada con el odio; es una reacción fuerte contra algo que se ha determinado como no deseable.
4º	La violencia concibe el conflicto no como una dialéctica que ha de desembocar en una síntesis, sino como una competencia mortal en la que la victoria corresponde al más fuerte. El postulado básico es la eliminación del otro, no su integración o cooperación.

Fuente: Elaboración propia a partir de Lederach, John Paul (89-90)

Mi investigación surge en el marco de un proceso socio-político iniciado en el Caquetá, que contó con el apoyo de un grupo de personas comprometidas con la construcción de paz y de distintas instituciones¹⁰, especialmente del sector educativo, fortalecido con el respaldo científico ofrecido por el Centro de Investigación por la Paz Gernika Gogoratuz y la Universidad de Barcelona, juntos a espacios académicos y comunitarios.

El punto de partida para el estudio recorre cuatro escenarios interdependientes: el contexto mundial, el latinoamericano, el nacional (Colombia) y el regional-local (Florencia-Caquetá-Amazonía). En Florencia es donde se desarrolló principalmente mi trabajo, porque como puerta de entrada a la Amazonía, tiene la virtud de los umbrales que participan de la realidad a la que se entra, pero también desde la que se accede al resto del Estado y a la zona marginada de la selva.

Inicio la investigación en la práctica social, con el apoyo de sectores académicos e instituciones gubernamentales de la región y, como uno de los

¹⁰ La propuesta surge en el marco de cuatro iniciativas: 1) La creación de la Red de Iniciativas por la Paz y contra la Guerra – REDEPAZ; 2) El Plan de Gobierno Departamental 1998 - 2000, en el ámbito de la Convivencia denominado “*Caquetá: Laboratorio de Paz. Líneas maestras para una Paz Perdurable*”; 3) La política de desarrollo de los Acuerdos de Paz firmado entre el Gobierno Nacional y las guerrillas desmovilizada, a través del Programa Presidencial para la Reinserción y, 4) La creación del Observatorio Sociopolítico por parte de la Universidad de la Amazonía.

lugares fundamentales para la formación del individuo es la escuela, es a éste último escenario al que presto una especial atención. Acudo a jóvenes próximos a integrarse “*activamente*” en la vida social; un grupo con pocas posibilidades de insertarse exitosamente en el funcionamiento de la sociedad.

La escuela también es el espacio en el que el individuo puede dejarse involucrar en las puntas conflictivas en las que se expresan de la manera más radical las contradicciones entre los diferentes grupos sociales que interactúan en la sociedad regional. Pero mi idea no era solamente abordar la escuela y sus actores, sino también mirar a otros escenarios a los que se proyectaba el joven que termina sus estudios de educación media (bachillerato) y desde los que procedía.

Por esta razón, mi trabajo incorpora otros espacios, actores, acciones y tiempos. Entre otros podemos mencionar los niños y niñas que cambian la ataraxía de la realidad local por un cine, como lugar de encuentro, de expansión y de contacto con otras miradas, que además de temer y agredir pueden querer y ver la vida más allá del conflicto cotidiano por la supervivencia. También incluyo a los estudiantes universitarios y los líderes comunales que se forman en tratamiento de conflictos; los profesores que enseñan en las escuelas y forman gestores de paz para multiplicar las ideas de que los conflictos son tratables sin tener que negar al otro hasta el extremo de eliminarlo simbólicamente o físicamente. Junto a ellos sumo la construcción de una caja de herramientas para el tratamiento de conflictos; la investigación sobre violencia y género; el centro de documentación al servicio de la comunidad y los programas de charlas, conferencias, seminarios-talleres sobre los problemas de la guerra y la paz.

Entiendo que cualquier contexto social, por más lejano que esté, puede afectar de alguna manera a otros de forma positiva o negativa en algún momento, así mismo que es importante aprovechar los distintos procesos que vive la persona a lo largo de su vida para desarrollar actitudes favorables a la convivencia. Anna Bastida, en un estudio sobre la guerra, plantea un importante argumento acerca del por qué es necesario abordar el tema de la confrontación bélica en

la escuela, al ser un escenario propicio para profundizar sobre su origen, desarrollo y consecuencias:

“...el olvido de la guerra en la escuela provoca inconvenientes de dos tipos: ofrece una versión manifiestamente incompleta del pasado y del presente de las sociedades humanas al tiempo que menosprecia algunas ventajas didácticas y, sobre todo, desaprovecha una oportunidad muy clara de actuar en la educación en valores” (Bastida, 1994:41-42).

Es evidente que mientras se eviten o se dejen en un segundo plano, en el marco escolar, temas como la guerra, el conflicto y las opciones de tratamiento a través de espacios dinámicos, respetuosos, reflexivos y creativos no se educará para la paz. Por el contrario, se estará perdiendo quizás la mejor oportunidad para la formación de la personalidad del individuo.

No se trata de desarrollar discursos vacíos y considerar que la paz se obtiene aceptando al otro sin disentir, respetando el orden establecido, Maturana (1992) expresa que cuando se elige un presidente, éste considera que tiene acceso al *poder*, cuando en realidad es a una *responsabilidad* presidencial. Nada más riesgoso y lejano del propósito de la educación para la paz, pues con ella se propician condiciones para dotar a las personas de argumentos emancipatorios, generar inconformismos y ayudar a transformar las situaciones de injusticia, en un marco de respeto por la integridad psíquica y física del otro.

3.2. Planteamiento del problema

3.2.1. Justificación de la investigación

El estudio lo considero pertinente en el contexto seleccionado por las prácticas sociales de la gente de la región que están atravesadas por el conflicto violento, que empieza en la conquista-colonia y se prolonga hasta el presente, por factores que copian el modelo inicial de desarrollo socioeconómico impuesto por los ocupantes iniciales de la tierra y sus recursos y los mantienen vigentes para satisfacer sus intereses.

Esta investigación está pensada desde la *irenología*, la educación para la paz, con el propósito de mejorar las prácticas de conflictos y sus tratamientos por parte de jóvenes estudiantes de último grado de educación media de Florencia. Estas personas se encuentran en un espacio y tiempo de sus vidas que se podría denominar “*bisagra*”, es decir, entre dejar el marco escolar y articularse con diferentes prácticas sociales, tales como son el trabajo, el desempleo, estudios superiores, también otras posibilidades como es la vinculación a grupos armados fuera de la ley, al narcotráfico u otros tipos de mafias. Todo ello incorpora varios retos a diferentes escalas y ámbitos que para el caso del estudio están especialmente vinculados a las dificultades para obtener buenas competencias sociales.

Las incertidumbres por las que atraviesa la juventud, así como las presiones directas de los padres-madres al expresarles en muchos casos, que tienen que contribuir al sostenimiento económico del hogar, dejan en el limbo su futuro. Si sumamos a ello las controvertidas posibilidades que encuentran en el medio, están expuestos a tomar decisiones peligrosas para la sociedad, como el camino de las armas que les ofrecen algunos grupos en el conflicto colombiano, donde el Caquetá ha sido y es un escenario propicio para estas prácticas.

El departamento del Caquetá es un territorio de frontera agrícola y de grandes reservas naturales. En este enclave se han incubado muchos factores desestabilizadores de la democracia colombiana, especialmente, por el abandono del Estado, que ha hecho posible la concentración y el fortalecimiento de fenómenos de insurgencia armada, narcotráfico y paramilitarismo. En esencia, la respuesta a esta situación por parte del gobierno central de Colombia es crecimiento y refuerzo de la estrategia guerrera, con el apoyo militar estadounidense. Reacciona así a una crisis que está anclada en lo socio-económico. Estos factores en su conjunto, crean un clima de tensiones y choques sociales continuos, dejando en la retina de las nuevas generaciones una imagen distorsionada de la realidad con la que deben convivir.

El narcotráfico y los desplazamientos forzados hacen difícil cuantificar la población que hoy habita el Caquetá. Se estima en alrededor de 450.000 personas, de las cuales aproximadamente 180.000 viven en Florencia.

La desestructuración se refleja con mucha intensidad en todo el espectro social del Caquetá por la violencia, expresada en: muertes, desapariciones, desplazamiento forzado, hogares monoparentales con mujeres a la cabeza, así como la participación directa en la guerra principalmente por parte de los hombres. Añadamos un alto grado de alcoholismo y muchas economías familiares dependientes del comercio ilícito del narcotráfico. Este cóctel crea una memoria de guerra, desarraigo y desesperanza que no deja ver a los pobladores, esencialmente a su juventud, un camino viable dentro de los cauces democráticos y pacíficos.

Uno de los factores determinantes en la configuración socio-económica del Caquetá es la economía ilícita del narcotráfico, pues afecta directa e indirectamente a todos los sectores sociales y su entorno medioambiental. A la par, cierra el paso a la construcción de una identidad regional basada en valores para la democracia y la convivencia pacífica ya que acentúa el individualismo y la competencia, con el fin de obtener poder económico a través de la fuerza bruta y el engaño para consolidar poderes en una persona o grupo.

Se deduce de lo anterior que la situación del Caquetá y especialmente de Florencia es muy compleja; crea el reto de trabajar a diferentes escalas sociales y académicas, aspectos como son el desarrollo sostenible y democrático de la sociedad. Como indica Park (1992), es pertinente crear conocimiento por los propios grupos humanos, para comprender su relación con una mejor vida y lo que hay que hacer para alcanzarla. El conocimiento es un elemento fundamental para que la gente se capacite, piense cómo le gustaría su mundo y cómo dirigirlo. En la medida que se comparte con otros de manera interactiva, se evidencia como en el encuentro e intercambio de

experiencias, tradiciones, historia y cultura se genera bases para la convivencia.

Mi investigación aporta elementos basados en la educación para la paz, vista como un proceso de socialización de herramientas, ideas, propuestas, dinámicas, métodos y valores para la convivencia pacífica y democrática, donde se respete la integridad física, moral y psicológica de la persona y se tenga presente la importancia de preservar el entorno amazónico.

El trabajo de acercamiento al fenómeno del conflicto y su tratamiento con los jóvenes, lo emprendí a través de charlas en los salones de clase, diálogos y entrevistas, con el objeto de que comprendieran el tema y su importancia para las relaciones interpersonales en la configuración del tejido social. Esto me ayudó a conocer las actitudes que asumen frente al fenómeno de estudio.

Para obtener la información necesaria que permitiera recoger aspectos cuantitativos y cualitativos del fenómeno en estudio, realizamos una encuesta a toda la comunidad, matizando algunos aspectos según a quién fueran dirigidas. El énfasis y el análisis pormenorizado de las mismas se las realizamos sobre las diligenciadas a los estudiantes.

A través del procesamiento y análisis de las encuestas, se hizo una descripción y caracterización del tratamiento de conflictos que adopta el grupo de jóvenes "*objeto de estudio*", y su contexto de movilidad. Detecté que se han dado algunos cambios recientes en su entorno, debido a procesos significativos que se han dado en la historia reciente, como son vivencias barriales productos del desplazamiento, aumento de la mendicidad, vecinos e incluso familiares comprometidos con sectores armados al margen de la ley o en negocios ilícitos.

Las ideas y propuestas que se recogen en esta investigación, son para ponerlas al servicio de los espacios escolares y sociales que así lo deseen principalmente en el Caquetá. Mediante ellas combinan el diálogo de saberes de comunidades educativas, de científicos sociales y de experiencias de

distintos contextos, es decir, son producto del trabajo teórico-práctico, con el fin de ayudar a comprender distintos aspectos que se dan en las relaciones humanas, para fortalecer las bases de una propuesta educativa, especialmente, en las instituciones escolares, como eslabón fundamental para generar una Cultura de Paz.

El papel que juega el maestro es fundamental a la hora de desarrollar investigación en el marco escolar, pero también es una pieza clave a la hora de poner en marcha los procesos educativos conducentes a la transformación positiva de las iniciativas que de aquí se desprendan. Tapiero y Quiroga expresan con respecto a la investigación educativa y pedagógica planteamientos que se tuvieron en cuenta al momento de desarrollar la investigación en el entorno escolar caqueteño:

“En la investigación educativa y pedagógica subyacen las diferencias que provienen de las ciencias de la educación, las cuales han sido permeadas por los intereses de las ciencias sociales estudiados por la Escuela de Frankfurt.

Es posible establecer, según esta corriente de pensamiento, tres énfasis: el empírico analítico, el histórico-hermenéutico y el crítico-social. Los dos primeros... pese a sus diferencias tienen como elemento común el divorcio entre los productores de teoría y conocimiento científico con respecto a los maestros. En el crítico social los maestros pasan a la condición de investigadores desde la ilustración para la emancipación en colectivo como miembros de la comunidad académica, como profesionales de la educación y como actores culturales.

Esta última referencialidad conlleva que los maestros se conviertan en científicos sociales para constituirse en agentes transformadores de la realidad escolar y, por ende, de la sociedad, a partir de la teorización de la práctica y la configuración de la praxis en educación y pedagogía. Es allí, en los maestros, donde radica su condición de intelectuales y de trabajadores de la cultura”. (Tapiero y Quiroga, 2005:22-23).

Para la pesquisa se revisaron varios marcos teóricos a seguir, entre los cuales cabe destacar el propuesto por Martínez *et al* (1999) sobre el proceso general de la investigación: planteamiento del problema, revisión bibliográfica, hipótesis, metodología, método de investigación, diseño, selección de la muestra, técnica de recogida de datos. Técnica de análisis de datos y conclusiones.

El estudio incorpora razones sociales y académicas, teniendo en cuenta el contexto de desarrollo. A continuación describo los aspectos que se tuvieron presentes en cada ámbito.

3.2.1.1. Ámbito social

La necesidad social que justifica este trabajo parece obvia, pues la guerra tiene un precio económico, social, político, cultural y humano muy alto. Miles de jóvenes de ambos sexos mueren como consecuencia de los enfrentamientos y de las respuestas de retaliación de los grupos en contienda. Otros tantos sufren heridas y lesiones permanentes que les limitan sus opciones de desempeño social y productivo. En los escenarios en disputa crece el desempleo, el hambre, las enfermedades y las escuelas se cierran por las restricciones que imponen los actores armados. La destrucción de la infraestructura financiera, productiva y de servicios afecta a las redes de energía eléctrica, puentes, caminos y vías minadas. Las fincas y ganados abandonadas y robados, los comercios lícitos presionados por los violentos a pagar impuestos de guerra. Sumemos también el desplazamiento forzado de la población civil inermes, la permanente zozobra y temor en las gentes, el peso económico y humano de la guerra en las espaldas de la población menos favorecida y pueblos enteros arrasados por los violentos.

Sería de nunca acabar mencionar las consecuencias funestas de la guerra, pero las ya citadas dan una idea de lo que ocurre en el Caquetá, donde los sectores armados se disputan con mayor fuerza el acceso a los espacios cada vez más amplios de poder.

Ahora tiene particular importancia que el trabajo sea en el Florencia, porque esta ciudad y el departamento articulan la región amazónica con el resto del país. Este ha sido el caldo de cultivo para diferentes formas de violencia desde su poblamiento porque aquí siempre han primado las vías de hecho sobre las vías de derecho.

La economía extractiva de la quina, el caucho, las maderas y el comercio de pieles y especies animales y vegetales eran la base de la actividad económica de la región hasta bien metido el siglo XX. Se basaban en las imposiciones de los comerciantes, que desde los centros urbanos más grandes estiraban sus largos brazos ejecutores de administradores y capataces feroces sobre los indígenas, oriundos de la región. Incidían también sobre los colonos que se habían venido del interior, huyendo a la violencia generada por la expansión de la frontera agrícola, la concentración de la tierra en las manos de los grandes hacendados y los nuevos latifundistas de los monocultivos implementados para atender la demanda externa impuesta por la división internacional del trabajo.

A la violencia de los extractores le sucedió y a veces acompañó, la compra forzada de las mejoras de los colonos, practicada por los ganaderos que venían detrás de ellos y transformaban en praderas de los espacios ganados por los agricultores a la selva. Así, de la violencia de los quineros y caucheros, a la violencia de los ganaderos, los aborígenes y los colonos pobres no desarrollaron la idea del derecho amparada por el gobierno sino la del valor de la resistencia proporcionada por sus propias fuerzas. Por otra parte no conocieron las bondades del "*Estado Benefactor*" que acompaña a los ciudadanos en su esfuerzo por construir patria, sino su presencia armada para controlar las formas de resistencia al abandono y la marginalidad que empezaban a manifestarse entre la población local.

El mismo abandono y la marginalidad de la región por parte del resto del país, que la consideró su patio trasero al que entraba y salía para atender sus necesidades, propició que la Amazonía colombiana se convirtiera en un gran santuario de la producción de coca y, por lo tanto, de la disputa, entre los

actores armados, para obtener la exclusividad en el manejo de su elaboración y comercialización.

En ese escenario signado históricamente por las prácticas violentas y por las formas de tramitación propia de las contradicciones nace, a veces se desarrolla, entonces crece y luego muere una población que hoy es mayoritariamente joven, como si para reemplazar las vidas que siega la guerra, la terca naturaleza se hubiera ocupado de garantizar que nazcan muchos para que nunca se agote la esperanza de que la vida siga triunfando sobre la muerte.

3.2.1.2. Ámbito académico

Los muchachos que cada vez son más escépticos sobre las ventajas de la educación como factor de inclusión y movilidad social, pronto son expulsados por la institución escolar porque no pueden pagar el peaje socio-económico de sus gastos. Para tener una idea de la población que accede al bachillerato completo véase la matrícula del año 2001. Se inscribieron 25.139 estudiantes para el primer grado y solo 2.192 para el último curso. Lo que equivale a decir que solo un 8.7% de los que iniciaron estudios primarios terminaron el bachillerato en el Caquetá (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2004). Al quedarse por fuera del sistema educativo muchos jóvenes buscan insertarse en el mercado laboral, pero no hay fuentes de empleo, por lo que tiene muy pocas opciones. En este momento es cuando comienza a pensar en la alternativa de convertirse en un soldado de fortuna (mercenario) o en delincuente y compensar así las carencias generadas por la exclusión social y afectiva a la que ha sido sometido.

El grupo de jóvenes enfocados en la investigación ha tenido el privilegio de permanecer por más años dentro del sistema educativo. Por esto nos interesaba saber cómo viven estos chicos las manifestaciones de conflicto, cómo las tramitan y qué papel ha jugado la escuela en ello. También se opta por trabajar con este grupo porque se facilita el acceso a una población de alto riesgo de incorporación a grupos armados receptores que les permitan sentirse

pertenecientes a algo y reconocidos por algo en un escenario en el que les espera un futuro incierto.

La investigación tiene pertinencia porque no hay estudios sistemáticos locales sobre las prácticas violentas y su forma de tratamiento en la escuela, ni sobre la incidencia que posee en los espacios extraescolares que, al ser reflejo de otros escenarios, permiten la prevención en el tema de la adscripción a grupos armados. Como indica Burguet:

“El objetivo primordial en el ámbito escolar debería poder ser desarrollar y reforzar un modelo de escuela donde el conflicto se entienda como una oportunidad para el crecimiento, y que la resolución constructiva del mismo constituya una premisa de prevención de violencia y malos tratos, orientada por los principios básicos de la pedagogía pacífica: transformación de conflictos, eliminación de los factores de violencia en la educación y el entorno educativo”. (Burguet, 1999:70).

En ese sentido es necesario sensibilizar a directivos, profesores, padres de familia y comunidad de la importancia que tiene, para el mejoramiento de la calidad de vida y del desarrollo humano de los niños y jóvenes, una conciencia de la urgencia de una Cultura de Paz. Hay que identificar las formas de violencia, pero también sus factores desencadenantes y las consecuencias sociales que acarrearán.

3.2.2. El Problema de estudio

El problema de estudio de la investigación se encamina a conocer la forma en que un grupo de jóvenes estudiantes, de último grado de educación media en el municipio Florencia (Como muestra representativa de lo que ocurre en ese grupo de personas en el Caquetá), tramitan los conflictos en distintos escenarios y, elaborar una propuesta socioeducativa de mejoramiento de dichas prácticas.

Se analizó la incidencia que tienen los compañeros de clases, la familia, la gallada (cuadrilla), las amistades más cercanas y la comunidad educativa en las actitudes que asumen para tramitar sus conflictos.

En los centros educativos se analizó cómo este grupo de jóvenes establece sus relaciones y tramita las diferencias con compañeros, profesores, administrativos y directivas de las instituciones educativas. Simultáneamente se les aplicó la encuesta, el instrumento principal para la obtención de la información y su posterior procesamiento.

Sobre las relaciones que establecen en los diferentes ámbitos de movilidad cotidiana, se les preguntó acerca de cuáles son los elementos que priman en estas interacciones (membresía, identidad y pertenencia; relaciones de poder: fuerza física, habilidad, conocimiento, lenguaje, belleza física, poder económico, tipos de relación afectiva), con el fin de lanzar una mirada integral y organizar las distintas piezas para armar el puzzle. Se pudieron obtener distintos niveles de información y análisis del contexto, que ayudaron a elaborar el mapa conceptual del escenario social que se tenía al frente.

El trabajo de investigación sirvió, por una parte, para describir y caracterizar las distintas formas de tratamiento de conflictos que realizan los jóvenes estudiantes y por otra, para elaborar una propuesta que mejore dichas prácticas de tramitación de conflictos:

- Los jóvenes estudiantes de grado 11º, como grupo o bjetto que comparte características del ámbito social y del ámbito escolar. Se estableció el universo y la muestra de manera tal que fuera representativa.
- El alcance del trabajo comprendió: descripción de sus prácticas de tratamiento de conflictos; la caracterización de los factores que condicionan este tipo de tratamiento y la propuesta que mejore las prácticas de su tramitación.

3.2.2.1. Hipótesis:

Con la implementación de programas de educación para la paz, articulados entre ámbitos sociales y educativos, se contribuye a que la gente de la región, especialmente jóvenes estudiantes, conozcan y desarrollen competencias y habilidades para transformar las actuales prácticas de tratamiento de conflictos, por otras que favorezca una Cultura de Paz.

3.2.3. Objetivos de la investigación

3.2.3.1. Objetivo general

Construir una propuesta de educación para la paz que articule ámbitos sociales y educativos que contribuya a transformar las prácticas actuales de los conflictos por parte de la gente de la región, principalmente jóvenes estudiantes, al conocer y desarrollar competencias y habilidades para la convivencia pacífica y democrática que favorezcan una Cultura de Paz.

3.2.3.2. Objetivos específicos

- Describir los rasgos distintivos que caracterizan las prácticas de tratamiento de conflictos por parte de la gente de la región, especialmente jóvenes estudiantes de Florencia (rasgos culturales, estructurales y físicos de las prácticas de tratamiento de los conflictos entre este grupo y de ellos con otras personas).
- Explicar los factores condicionantes de las prácticas de tratamiento de conflictos en general por parte de la gente de la región, haciendo un especial enfoque en jóvenes estudiantes.
- Elaborar una propuesta alternativa que mejore las prácticas de tratamiento de conflictos por parte de la gente de la región, con especial énfasis en jóvenes estudiantes). Y desarrollar algunas iniciativas en esta dirección.

3.2.4. Actividades para lograr los objetivos específicos:

Actividades objetivo 1

- Construir una visión acerca del conflicto y de cuáles han sido las prácticas más frecuentadas a nivel mundial, latinoamericano, nacional y local (Florencia-Caquetá).
- Sobre la base de lo anterior, elaborar las estrategias para acceder a la información en bruto sobre las prácticas de tratamiento de conflictos por parte de jóvenes estudiantes de último año de educación media en Florencia.
- Desarrollo del trabajo de acceso a la información. (Diagnóstico).

Actividades objetivo 2

- Triangular la información para interpretar los factores que inciden de manera más frecuente en las prácticas de tratamiento de conflictos por gente de la región, haciendo una especial mirada en jóvenes estudiantes de educación media en Florencia.

Actividades objetivo 3

- Construcción de una propuesta de mejoramiento del tratamiento de los conflictos para la gente de la región, con énfasis en jóvenes estudiantes de educación media de Florencia e implementar algunas iniciativas de educación que favorezcan una Cultura de Paz.

3.3. Metodología de la investigación:

La investigación surge desde una práctica grupal interdisciplinaria, mediante la cual se llevaron a cabo varias acciones formativas en el campo de la educación para la paz. En la evolución de la misma práctica se implementaron estrategias didácticas, muchas de las cuales están incorporadas en la Caja de Herramientas de Gernika Gogoratz (1999), para alcanzar los propósitos que

se establecían en el grupo de trabajo. Posteriormente, con el respaldo científico de personas, organizaciones e instituciones se fortaleció teóricamente la propuesta educativa para mejorar su impacto.

En el desarrollo metodológico de la investigación se tuvieron presentes dos paradigmas de tratamiento de conflictos:

- Por un lado, esta la corriente mayéutica, se puede ver retomada en John Paul Lederach, mediante la cual se reconoce que la transformación de conflictos se encuentra en las culturas, con la participación directa de las partes involucradas en el conflicto. Se hace énfasis en el papel del mediador, consistente en ayudar a extraer de las posturas confrontadas, la alternativa a la controversia que se presenta, principalmente a través del proceso comunicativo, de forma tal que lo implícito quede explícito, para que las partes orienten, desarrollen y realicen el seguimiento de transformación del conflicto. Es un proceso endógeno.

- Por la otra parte, se encuentra la corriente hermenéutica, reflejada en Johan Galtung, quien realiza un acercamiento al conflicto, estudia y reflexiona sobre sus diferentes claves a través de sus propios mapas conceptuales, elabora un diagnóstico, visualiza un pronóstico y propone una terapia. Es decir, desde su sabiduría interpreta cuál puede ser el mejor camino a seguir y pone sobre la mesa la solución, para que las partes confrontadas la asuman como mejor alternativa al conflicto. Es un proceso exógeno.

La conjugación estratégica de los procedimientos endógeno y exógeno, de la comadrona y del sabio, de lo propio y de lo ajeno, del extraer y el aportar, del diálogo y la escucha, de la exposición participativa y la posición receptiva, brindan una herramienta sólida en la caracterización y el tratamiento de conflictos.

La investigación se apoyó en las metodologías cuantitativas y cualitativas (Rodríguez Revoredo, 1995), teniendo presente que son complementarias al analizar un fenómeno. En mi trabajo se ponen en diálogo los dos modelos y se

utilizan los recursos metodológicos que ellas ofrecen para abordar el problema de estudio:

“...el problema entre lo cuantitativo y lo cualitativo es puramente teórico, ya que en la práctica los investigadores utilizan libremente las técnicas y los procedimientos que indiferentemente se identifican con uno y otro paradigma. Quienes se ven enfrentados a los múltiples problemas técnicos, instrumentales, metodológicos, operativos de una investigación, se ven obligados a utilizar todos los medios disponibles para alcanzar los objetivos que se proponen y lograr los niveles de evidencia y certeza que se proponen, en cuyo contexto se entran a comprobar la veracidad o la falsedad de tal o cual aseveración, hipótesis o sistematización teórica. No podría ser de otra forma, ya que el criterio de verdad radica en la práctica social” (Cerdea, 1993).

El proceso de investigación en el ámbito de las ciencias humanas y sociales, requiere de manera indispensable ambas perspectivas, pues una no puede funcionar sin la otra y en el caso del estudio que aquí se presenta se apoya en las dos.

Se muestra con claridad que cuando se planteó la articulación entre los procedimientos cualitativos y cuantitativos para acceder al conocimiento, se estaba vislumbrando la posibilidad de avanzar de la mera investigación a la acción – formación - transformación. Hoy se puede decir esto porque la propuesta de investigación inicial fue transitando a la participación que reflexiona acerca de la realidad sobre la cual trabaja y desarrolla acciones tendientes a transformar esa realidad problemática en un sentido favorable a los intereses identificados con la comunidad.

La investigación desarrollada sobre la realidad se transformó, poco a poco, en acción orientada por el conocimiento que se iba produciendo y en modificación de la realidad como parte de la investigación misma. Todo fue saliendo como lo plantea la teoría de la investigación acción: el conocimiento se produce simultáneamente con la modificación de la realidad producida por las acciones

realizadas sobre ella. En la marcha del trabajo el objeto de estudio: los conflictos y su tratamiento, que son un objeto social, guío las características de los sujetos activos de estudio y transformación. Las relaciones entre el investigador y su objeto de estudio, en el desarrollo del trabajo fueron imponiendo los derroteros de la investigación social.

Las características atribuidas a la investigación acción fueron imponiéndose, tanto en lo referido al papel del investigador como en lo atinente a los espacios, actores, acciones y tiempos objeto de trabajo:

- El problema inicial se desarrolla en la población objeto, los actores ayudan a definirlo, analizarlo y resolverlo;
- En última instancia los resultados escritos no primaban sobre los mejoramientos en los escenarios donde se desarrollaba el trabajo;
- Los sujetos estudiados terminaron cobrando conciencia de sus posibilidades de participación y se han movilizado para desarrollar la capacidad de comprensión y tratamiento de los conflictos en la comunidad;
- El investigador ha sido un participante comprometido que aprende y enseña en la proyección del trabajo.

El proyecto, ha sido literalmente "*lanzado hacia delante*" para reconstituirse y reorientarse al tiempo que se desarrolla. El investigador no recorrió el camino del diseño de investigación inicial como un camino lineal, sino que tomó en consideración los resultados que se iban dando en la interacción dialógica con los actores estudiados, los analizó y los fue incorporando al proyecto.

La evaluación de los desarrollos del trabajo no se fueron cerrando sobre lo propuesto inicialmente sino que los actores fueron participando en el desarrollo del proceso. Ha sido en el desarrollo que el proyecto se ha ido constituyendo como un proceso abierto a las innovaciones surgidas del análisis y la reflexión sobre la práctica investigativa.

No solamente se transformaron los referentes teóricos del concepto de investigación, también los procedimientos de trabajo variaron; hubo más labor de grupo; la actitud crítica ante las situaciones y el respeto por la diferencia fueron prácticas cotidianas del trabajo; los objetivos se ampliaron; el contenido se reconfiguró; los métodos se conjugaron; el compromiso académico puesto en primer plano al inicio cedió frente al compromiso social.

La investigación comprende cuatro momentos complementarios:

- **Revisión bibliográfica**

Se realizó una revisión bibliográfica que comprendían temas de educación para la paz, tratamiento de conflictos, violencia, derechos humanos, historia del Caquetá, experiencias de paz y documentos de análisis del conflicto en Colombia, entre otros. El trabajo permitió una mirada al objeto de estudio, para tener una visión integral, interdependiente y más completa del fenómeno.

En este trabajo se acudió especialmente al Centro de Documentación de Gernika Gopgoratuz, la biblioteca de las universidades de Barcelona y de la Amazonía, así como también a otros centros de documentación especializados en la temática en el Estado Español y en espacios virtuales.

- **Trabajo de campo**

Se realizaron varias visitas al contexto de trabajo para aplicar los instrumentos previstos, recoger la información básica con los propios implicados en el estudio, así como para conocer el rumbo que tenía la sociedad ubicada en el campo de la investigación y determinar el objeto de estudio. Igualmente para realizar charlas y talleres sobre la temática con miembros de la comunidad educativa.

En este trabajo conté con dos aspectos fundamentales, uno de ellos es el conocimiento y la confianza que tienen las directivas y profesorado de los centros educativos de Florencia con algunos profesores investigadores de la

Universidad de la Amazonía. El otro fue la disposición e interés de las instituciones educativas y organizaciones comunitarias para participar en el proceso de investigación, pues en ellas se manifestó la importancia de llevar a cabo unas propuestas concretas, teniendo presente la situación crítica por la que atraviesan en este campo, al tener que atender cotidianamente variados y complejos conflictos que ponen en riesgo la convivencia escolar y crean incertidumbre sobre el papel de la escuela en la formación de los ciudadanos del futuro.

- **Descripción y caracterización**

Las encuestas se aplicaron a una muestra representativa de la comunidad educativa, posteriormente se procesaron y sistematizaron. Centré la mirada en las que diligenciaron los estudiantes, por cuánto son las que ayudan a determinar las características del conflicto y su tratamiento.

A través de la sistematización de las encuestas, recogí una variada y fundamental información para comprender algunos aspectos de los conflictos que surgen en las interacciones estudiantiles, donde se evidencia que existe responsabilidad compartida por toda la comunidad educativa que al parecer no es vista así por ella. Es en este punto donde puede estar una de las vías centrales que ayuden a transformar positivamente la compleja situación que se desborda con el paso del tiempo.

En entrevistas informales realizadas a los profesores expresaron que uno de los principales aspectos que crea incomunicación entre ellos y los jóvenes estudiantes es la sobrecarga de horas lectivas asignadas, pues sólo les alcanza el tiempo para dar el contenido de las asignaturas y hacer los trámites administrativos, sin poder tratar en profundidad los conflictos cotidianos de los jóvenes que son claves para su formación.

También pude constatar la falta de compromiso de los padres-madres con sus hijos, al considerar que sus obligaciones culminan con cubrir las necesidades materiales y decirles a los hijos que tienen que ser responsables en la escuela.

Igualmente, las directivas-docentes expresaron que tienen un elevadísimo número de casos de conflictos como para prestarles atención individualizada. Esto es así porque ante la ampliación de sus espectros de trabajo, escasamente pueden hacer los trámites administrativos básicos, dejando de lado muchas situaciones importantes para la formación integral de los jóvenes estudiantes.

Las directivas-docentes se limitan en muchos casos a diligenciar formatos preestablecidos, con el fin de tener un seguimiento del joven que les permita actuar disciplinariamente de acuerdo al Manual de Convivencia Escolar, en el momento de reincidencias o faltas graves.

- **Elaboración de la propuesta**

Al culminar la sistematización y procesamiento de la información obtenida, se realizó un seminario con las instituciones educativas participantes en la investigación. Su objetivo era el de compartir los resultados obtenidos mediante el análisis de la información contenida en las visitas realizadas, a través de instrumentos como encuestas, entrevistas y diálogos informales.

Se abrió un espacio para el debate, para recibir críticas, opiniones y propuestas del trabajo realizado. La valoración general fue buena, ya que se concebía como una necesidad de las instituciones educativas, participar en el diseño de la temática; así como cualificar a toda la comunidad educativa para hacer un mejor papel a la hora de intervenir en conflictos e incluir programas formativos en estos ámbitos a corto plazo.

Una vez desarrollado el espacio de trabajo antes señalado, se complementó la sistematización de los diferentes aspectos, se recogieron las propuestas que surgieron a lo largo de la investigación, se respaldaron con estudios de educación para la paz realizados en diferentes contextos, así como en experiencias tanto culminadas como en desarrollo, en diversas partes del mundo.

Los elementos que surgieron en las discusiones extensivas a la comunidad educativa y los actores sociales ofrecieron mayores fundamentos. Es decir, se recoge una visión amplia y viable para su implementación a futuro, teniendo en cuenta las condiciones políticas, culturales, económicas y sociales del contexto florenciano.

La investigación articula los distintos momentos desarrollados e integra aspectos educativos y sociales propios del contexto en los que se desenvuelven los jóvenes estudiantes de Florencia, contrastándolos con los fundamentos teóricos de la educación para la paz. Esto permitió enriquecer el trabajo y los resultados ofrecidos.

Capítulo 4 Trabajo de Investigación en el Campo Socioeducativo

Experiencias Socioeducativas para Favorecer una Cultura de Paz y Gestión de Conflictos

“La paz es una realidad muy compleja. Sobre la paz se habla, se escribe, se piensa, se siente o se sufre su ausencia. Es al mismo tiempo un anhelo, un propósito, un camino, un proyecto, un ser, un deber ser, un valor, lo opuesto a la guerra, algo en sí mismo. La paz, he ahí su paradoja, se encuentra entre la realidad y el ideal, entre el ser y el deber ser, entre su presencia y su ausencia. No es posible pensar la paz en un sentido único”

Vera Grabe

Consideraciones previas

En el proceso investigativo se tuvo presente el campo social como espectro amplio y centro la mirada en el sector educativo en cuatro centros escolares de Florencia, con el fin de conocer con precisión aquellos procesos formativos conducentes a tratar de manera pacífica las contradicciones entre estudiantes.

En este Capítulo se describen acciones que han ayudado a generar un proceso socioeducativo a favor de la construcción de una Cultura de Paz, donde la juventud es uno de los pilares fundamentales para cimentar valores democráticos, así como para afianzar conocimientos y transformaciones pacíficas.

Construir una propuesta educativa que favorezca una Cultura de Paz y gestión de conflictos en una región marcada por distintos procesos históricos de violencia, debe tener presente diferentes elementos sociales, culturales, políticos, económicos, étnicos, religiosos y medio-ambientales.

El desarrollar un proceso educativo que englobe los anteriores elementos mencionados, necesariamente debe incidir en la transformación de las profundas raíces estructurales de una sociedad que margina a grandes bloques de la población y dentro de ella a la juventud. Es imprescindible contar con el tiempo y la receptividad necesarios para escalar peldaños de un escenario agreste hacia otro que propicie armonía.

En este proceso se han tenido presente las prácticas realizadas en distintos espacios, tal como lo expresa Torrijos (1998:57) *“Hay unas iniciativas de paz y manejo del conflicto a niveles microsociales que nosotros mismos estamos desconociendo, pero que son de vital importancia para entender el fenómeno en general. Se trata de colectividades que desarrollan experiencias exitosas en su ámbito, de municipios que han fortalecido su conciencia cívica de paz y que han disuadido a los actores armados.”* En este recorrido encontramos un variado y creativo número de prácticas socioeducativas en Cultura de Paz implementadas en distintos escenarios de la vida colombiana. Estas

experiencias previas son un importante indicador de la necesidad y consciencia que la población ha tomado con respecto a trabajar en favor de la paz.

La Cultura de Paz se entiende como un concepto de construcción diaria en todas sus dimensiones. Uno de los aspectos fundamentales que se ha identificado en el Caquetá, es ver cómo se ha pasado del “*estado inconsciente*” de construcción de paz al “*consciente*”: no necesariamente grandes transformaciones sociales o políticas para aportar al cambio, sino que toda persona o comunidad lo puede hacer desde su vida cotidiana, aunque para consolidarlo más tarde sea necesario sumarlo a procesos más amplios.

Por su parte, la gestión de conflictos de manera creativa y no violenta es un proceso educativo permanente para que se arraigue en la cultura social. El escenario de la investigación es idóneo a tal efecto por las actitudes de negación del otro y las conductas violentas, por tanto debe desarrollar procesos educativos amplios que propicien el arraigo cultural para tratar los conflictos por vías pacíficas. La mediación es el instrumento adecuado, ya que uno de los fundamentales eslabones que se pierden en contextos con conflictos profundos es la confianza. Con ello se cierra el camino hacia la reconstrucción social.

4.1. Acciones de paz:

En Florencia se han desarrollado varias acciones a favor de la paz emprendidas por las propias comunidades, organizaciones sociales o por instituciones gubernamentales, incluso otras se han realizado de manera conjunta. Aquí presento algunas líneas de acción significativas que tienen relación directa con la investigación y que han sentado cimientos fundamentales para avanzar en actividades y procesos de Construcción de Paz en el contexto caqueteño.

4.1.1. Formación de formadores

El proceso educativo hacia la creación de una Cultura de Paz se inició con varios frentes de activismo abiertos. Sin embargo, poco a poco consideramos esencial sentar primero las bases educativas con el fin de respaldar a personas que tuvieran interés en profundizar conocimientos y multiplicarlos. Por ello, valoramos la importancia de ofrecer cursos y empezar por la formación.

Históricamente, la sociedad civil en el Caquetá se ha movilizado para reivindicar derechos sociales y económicos; pero ha mantenido un distanciamiento para demandar la necesidad de la paz con justicia social, no porque se tenga todo resuelto, sino porque existen múltiples temores.

El trabajo que desarrollaban organizaciones e instituciones nacionales para incrementar la participación ciudadana en espacios como la Semana por la Paz creada por la *Red de Iniciativas por la Paz y contra la Guerra –REDEPAZ-*, llevó a empezar procesos vivos de la sociedad civil en la región. Al pueblo se le unieron varias iniciativas gubernamentales, como fue el Programa Presidencial para la Reinserción, creado para el desarrollo de los acuerdos de paz firmados con varios grupos guerrilleros desmovilizados en la década de los noventa y que contaba con una delegación en el Caquetá.

El fin de siglo marcó un hito de movilizaciones, acciones y procesos hacia la construcción de paz en la región. La sociedad civil elevó el clamor exigiendo paz y tuvo eco en las instituciones académicas. La Universidad de la Amazonía fundó el Observatorio Sociopolítico y la Gobernación de Caquetá al incluir una política de paz en su Plan de Desarrollo (1998-2000), instauró la Consejería de Paz. Ambas instituciones cumplían tareas de análisis, fortalecimiento y acciones a favor de la paz.

Dentro de las líneas de trabajo de la Consejería de Paz se dio un especial apoyo a la de formación de formadores en tratamiento de conflicto. Fue así como se convocó al Centro de Investigación por la Paz Gernika Gogoratuz para que desarrollara la parte inicial. Gernika Gogoratuz mantenía vínculos con diferentes personas, organizaciones e instituciones colombianas desde 1991, lo que le proporcionaba un buen conocimiento de la realidad del país.

- **Talleres de formación**

La base formativa para los talleres se tomó de la *Caja de Herramientas de Gernika Gogoratuz*, la cual se construyó durante varios años de trabajo con distintos sectores sociales académicos y en diferentes países. Este instrumento pedagógico incorpora teorías y ejercicios de educación para la paz de manera transversal. Los talleres (Ver Anexo 9.16), completos se desarrollan durante cincuenta horas en una semana, sin embargo, para facilitar la participación de algunos grupos, en ocasiones se rediseñan para realizarse en menos tiempo.

La *Caja de Herramientas* dentro de su metodología de trabajo, pone en práctica los conocimientos que se comparten durante el desarrollo del taller, para que al final, si bien no se garantiza que el participante pueda multiplicar la experiencia, si permite fortalecer sus conocimientos previos y respaldar las acciones que ponen en marcha en su contexto concreto.

Tabla 16: Capacitación para el entrenamiento en tratamiento de conflictos			
Presentación	Ventana Abierta	Ventana Abierta	Ventana Abierta
Ejercicio del Horario	Ejercicio ¿Qué Respondo?	Condiciones para la negociación	Cualidades Mediador/a
Evaluación	Concepto de Mediación	Paralelogramo de los Valores	Ejercicio de Comunicación
Ejercicio del Horario	Ejercicio del Espejo	Mediación internacional. Estudio de caso: Colombia	Ejercicio Mediación III
Ejercicio previo de Conflicto	Ejercicio Mediación I	Bloque Específico: Mediación Escolar	Herramientas para la Mediación
Ejercicio Definición de Conflicto	Actividad Complementaria	Ejercicio Mediación II	Manejo de Conflictos y Cultura de Paz
Definición de Conflicto	Mediación Formal e Informal	Ámbitos de aplicación de la Mediación	Evaluación y Clausura
Ejercicio de los Refranes			
Tipos de respuesta al Conflicto			

Fuente: Caja de Herramientas de Gernika Gogoratuz, 1999.

Al primer taller de Gernika Gogoratuz en 1999 en Florencia se convocaron personas de distintas disciplinas y sectores sociales con el fin de llevar a cabo la formación prevista. El grupo salió cohesionado del taller y mantuvo una actividad conjunta, de manera informal, durante cerca de un año. En este tiempo aprovecharon para multiplicar la experiencia en sus entornos de trabajo y cualificar sus conocimientos. Posteriormente decidieron organizarse y fue así como nació la Asociación “*Entrenadores para la Paz Gogoratuces Caqueteños*”.

Al inicio de las sesiones diarias (Ver Tabla 16), se empieza por el espacio denominado *Ventana Abierta*, con el objeto de recoger las inquietudes, preguntas y análisis, no solamente de los contenidos tratados en el taller, sino

otros relacionados, que son respondidos por lo orientadores. Este espacio dentro de la propuesta metodológica fue uno de los aspectos que más llamó la atención, al encontrar que se escuchaban sugerencias y necesidades que surgían entre los participantes. La experiencia llevó a diferentes reflexiones durante el taller tal y como encontrar que se podían modificar algunos contenidos y tiempos durante el trabajo. Es decir, que había flexibilidad y, por lo tanto se podían implementar procesos de formación en el entorno teniendo presente claves de una y otra parte.

4.1.2. “Cartas al Campo de Batalla”

Ante la intensidad del conflicto y la incomunicación existente entre la sociedad civil y los actores armados, se configuró una estrategia de “diálogo” que permitiera expresar sentimientos, ideas y propuestas para buscar salidas. Fue así como surgió la propuesta de “*Cartas al Campo de Batalla*”, que podrían ser críticas, presentar reflexiones y/o propuestas.

Se realizó una sencilla campaña mediática, a fin de explicar la propuesta a los medios de comunicación local. Asimismo, se habló con educadores, religiosos, políticos y académicos para que ellos fueran los promotores. Se colocaron urnas en lugares públicos para que las personas que quisieran hacerlo escribieran sus notas y las depositarían.

El paso siguiente fue la sistematización de las cartas (Cruz, 1998), se recibieron cerca de setecientas y dependiendo de los destinatarios se organizaron por paquetes para hacérselas llegar. Una vez hecho este trabajo se diálogo con varias personas para que realizaran la labor de mediación en la entrega de las cartas y obtuvieran un compromiso de respuesta pública por su parte. Esto último no fue posible, pues debido a los avatares del conflicto colombiano, el proceso quedó cortado y no hubo respuesta.

Finalmente se realizó un informe público del resultado del proceso, con un resumen de las reflexiones y propuestas planteadas, a fin de incentivar a seguir con este tipo de iniciativas, que buscan conocer los deseos de las partes

armadas del conflicto y la parte civil para tratar de encontrar salidas alternativas a la confrontación bélica que ha causado tanto daño a la sociedad colombiana.

4.1.3. “Cátedra Amazónica de Cultura de Paz”

La Cátedra Amazónica de Cultura de Paz, se abrió como un espacio académico y social de reflexión y análisis sobre la problemática regional desde diferentes puntos de vista. Estaba liderada por el Observatorio Sociopolítico de la Amazonía (Ver Anexo 9.15) y la Consejería de Paz del Caquetá, con el apoyo de organizaciones de la sociedad civil.

Este espacio se utilizó para realizar encuentros de debate con la participación de académicos regionales, nacionales e internacionales, así como de líderes sociales locales. Se expusieron perspectivas sobre el conflicto y su abordaje con el menor costo posible de vidas humanas y su posterior transformación desde experiencias pacíficas.

Esta práctica duró tres sesiones. Sin embargo, sirvió para ver la necesidad de continuar el trabajo hacia una Cultura de Paz. Fue así como a través de este espacio se evidenció la importancia de generar una propuesta integral, donde se incluyeran líneas de acción complementarias, es decir, la creación de una instancia sólida que trabajará a favor de una paz sostenible.

En las reuniones preparatorias de las cátedras amazónicas surgió la idea de elaborar un Programa de Formación en Educación para la Paz, que fue madurando con los años. Simultáneamente se mantenía la actividad educativa mediante el apoyo ofertado por distintas instituciones y organizaciones del Caquetá y Gernika Gogoratuz.

4.1.4. Movilización “No Más”

La movilización de la sociedad civil dentro de un conflicto es fundamental para expresar públicamente el rechazo a la violencia y que sus autores tomen conciencia de que la gente no quiere vivir en esas condiciones. Pero también

es muy útil para llamar la atención a los políticos para que incorporen actitudes positivas y voluntad de trabajo para cambiar decisiones que van en contra de la población.

La movilización en Colombia por el “No Más Violencia” (Ver Anexo 9.17) en contra de los asesinatos, desplazamientos y secuestros de millones de personas, fue una importante voz y eslabón de encuentro entre sectores populares, clase media y burguesía, pues todos son objetivo de estos métodos bárbaros de aparente expresión política. La marcha congregó aproximadamente al 30% de la población de Florencia, cerca de sesenta mil personas, con camisetas y pañuelos blancos.

Este tipo de campañas sensibiliza sobre el hechos de que la guerra no respeta clase social, etnia, opción política o creencia religiosa alguna. Cualquiera puede ser objeto de violencia, sea que participe o no del conflicto, las actuaciones crueles no discriminan a las personas. Todas se encuentran en un mismo nivel, por tanto se debe actuar para evitar daños a cualquier persona.

4.2. Cooperación internacional para favorecer una Cultura de Paz

El recorrido para obtener el respaldo de la cooperación internacional a fin de desarrollar el trabajo ha tenido una sintaxis que se podría desgranar a partir de tres hitos que nombro más adelante. Son los que nos permitirán “visualizar” y conocer pormenores de las acciones y procesos, así como contextualizar los aspectos que permitieron proponer caminos para contribuir a transformar positivamente diversos conflictos.

El trabajo de Construcción de Paz fue planteado de manera que articulara acciones y procesos a favor de una Cultura de Paz. El grupo social en el que se centró el aspecto investigativo de este trabajo fue el de los jóvenes estudiantes de enseñanza media en Florencia.

La transformación cualitativa de las prácticas de tratamiento de conflictos, por parte de jóvenes es uno de los temas que hoy se debaten más en Colombia

por quienes tienen el compromiso social de actuar en este campo. Esto es así porque es este grupo de personas el que cumple las mejores condiciones para integrarse activamente en las organizaciones armadas y a menor escala están tomando actitudes cada vez más agresivas. Es pertinente reflexionar más detenidamente sobre qué está pasando, qué hay que hacer y para qué, respuestas que pueden estar en el campo de la educación para la paz.

El foco de recolección de datos fue la escuela. Con todo, para entender el fenómeno en sus conexiones y complejidades y actuar sobre él con mayor impacto, se amplió el objeto a los contextos que se fueron identificando como zonas de acción y proyección de esta franja de la juventud.

El diseño y desarrollo de un trabajo formativo requiere al menos considerar una serie de pasos que implican unas motivaciones, unos tiempos, unas actividades, unos actores, unos contextos, unos recursos y unos acuerdos para la acción, para mencionar sólo los más importantes. Ahora su movimiento como actividad práctica está sujeta a una orientación del trabajo, a unos desarrollos y su monitoreo. Debe incluir asimismo, la reflexión sobre los avances alcanzados, la rectificación y continuación del proceso de comprensión y, finalmente, la transformación del problema.

La etapa de orientación, además de la construcción de la propuesta de trabajo, implicó la gestión de recursos humanos y económicos. El proceso de investigación se enmarca en tres hitos, dentro de cada uno de ellos se evidencia los principales aspectos desarrollados en el estudio para propiciar las condiciones hacia una Cultura de Paz:

- **Primer hito**

La existencia de un movimiento social poco consolidado, el cual tuvo el respaldo y aliciente de la Red de Iniciativas por la Paz y contra la Guerra – REDEPAZ-; el Programa para la Reinserción; el Observatorio Sociopolítico de la Universidad de la Amazonía y la Consejería de Paz del Departamento del Caquetá a través la política de paz planteada en “*Caquetá: Laboratorio de Paz*”

(Ver Anexo 9.14). Todas las instancias mencionadas desarrollaban acciones a través de las cuales se llegaron a diferentes sectores sociales, mediáticos y gubernamentales para plantear propuestas inicialmente de sensibilización y formación que contribuyeran a la convivencia pacífica.

Con el respaldo de la propuesta “*Caquetá: Laboratorio de Paz*”, se convocó a Gernika Gogoratz para que coadyudara en la formación sobre tratamiento de conflictos, fue así como formó un grupo de personas provenientes de diferentes sectores sociales, especialmente enseñantes. El colectivo que asistió a la formación decidió continuar su capacitación y cualificar sus conocimientos, para lo cual y en reconocimiento a Gernika Gogoratz se autodenominó Asociación de Entrenadores para la Paz “*Gogoratuces Caqueteños*”.

La organización y trabajo de multiplicación de la experiencia educativa que comenzó Gernika Gogoratz, así como el interés de los *Gogoratuces Caqueteños* en estructurar un proyecto que respaldará el trabajo hacia una Cultura de Paz, llevó a diseñar y elaborar un proyecto. Una vez estructurado el borrador preliminar, se debatió ampliamente y se elaboró una propuesta consensuada para empezar la travesía que permitiera obtener el respaldo pertinente.

El proyecto recogía aspectos de formación, investigación, intercambios de conocimientos, sensibilización, respaldo científico y documental, con el objeto de hacer una intervención que abarcara los marcos escolares y sociales, vistos como espacios complementarios y necesarios para adelantar un trabajo integral. Con él se hilarán diferentes aspectos para avanzar en un contexto de múltiples y complejos conflictos como son los existentes en el territorio caqueteño.

Se destaca que los *Gogoratuces Caqueteños* continuaron su autoformación y labor de multiplicación en diferentes escenarios con recursos propios, acompañándoles sólo la voluntad de aportar salidas a la crisis regional a través de la educación para la paz.

- **Segundo hito**

La constancia en el trabajo de intervención académica y social, especialmente por parte de las personas pertenecientes a los *Gogoratuces Caqueteños*, en el ámbito de la Cultura de Paz, así como participando en cursos de formación, acciones de capacitación, sensibilización y dinamizando movilizaciones sociales, para contribuir a sentar bases hacia la consecución de la paz.

En el año 1999 yo ya hacía parte de los *Gogoratuces Caqueteños*, y viajé a España para estudiar en Barcelona y colaborar con Gernika Gogoratz en Gernika-Lumo. Mi labor sirvió como apoyo para mantener activa las relaciones iniciadas con esta institución; para el año 2002 se rediseñó el proyecto inicial que se había planteado desde los *Gogoratuces Caqueteños*. En esta oportunidad participó la Universidad de la Amazonía, y el resultado fue el proyecto denominado “*Programa MANIGUA: En Derechos Humanos y Tratamiento de Conflictos*”, presentado a la Dirección de Cooperación al Desarrollo del Gobierno Vasco. Un año después se aprueba la subvención solicitada y se cuenta también con la co-financiación de las dos instituciones encargadas de ejecutarlo: La Universidad de la Amazonía y Gernika Gogoratz.

El proyecto sirvió entre otras cosas para continuar la formación de formadores, la realización de dos investigaciones, la adquisición de material bibliográfico y la sensibilización de la comunidad sobre temática de la Paz a través de medios masivos de comunicación. Se elaboraron materiales en educación para la paz y los Derechos Humanos (Caja de Herramientas Amazónica) y se propiciaron intercambios de conocimientos. Como resultado, se aglutinaron alianzas entre diferentes instancias gubernamentales y de la sociedad civil en el ámbito regional, nacional e internacional con el propósito de seguir con el trabajo en espacios sociales y académicos en los distintos escenarios.

La demanda social y el entusiasmo suscitado como producto del Programa MANIGUA, nos indicaron la necesidad de realizar un acompañamiento a un proceso en construcción de paz a largo plazo mediante otros proyectos y el

respaldo a la creación de una instancia que diera sostenibilidad a las labores sociales, académicas y culturales que se crearán en el futuro.

- **Tercer hito**

Una vez se puso en marcha el Programa MANIGUA, se fortaleció el trabajo de respaldo a las iniciativas académicas que se estaban desarrollando de manera voluntaria, permitiendo dinamizarlas, tener un mayor impacto y mejor cobertura. Igualmente, ha sido una de las bases fundamentales para diseñar nuevos proyectos que respalden los trabajos socio-educativos a favor de una Cultura de Paz. Hasta tal punto que se ha llegado a plantear la pertinencia de un plan estratégico entre los municipios que engloban la zona de la Reserva de la Biosfera de Urdaibai en el País Vasco con la Amazonía colombiana, especialmente, los municipios del departamento del Caquetá .

Mediante los nuevos proyectos implementados (más adelante se describen brevemente), se propician condiciones para continuar el trabajo de algunas de las líneas de acción del Programa MANIGUA, tal como es el caso del Proyecto “*EDUPAZ: Educación en Tratamiento de Conflictos, en Valores para la Convivencia Pacífica y la Democracia*”, que incorpora aspectos de formación, un archivo histórico de paz y el diseño de un instrumento pedagógico. Por otra parte, con el proyecto *Cine Club Cultural Rodante*, se ofrece un espacio lúdico-cultural, especialmente a niños y jóvenes de algunos municipios del Caquetá.

En la misma línea, con la implementación de nuevas propuestas como el proyecto “*MANOA: Educación Lúdica en Cultura de Paz para Jóvenes*”, se pretende llegar a diferentes municipios del Caquetá con formación para jóvenes en educación para la paz, fortalecimiento del asociacionismo y formulación de proyectos para la consecución de apoyos a sus dinámicas.

Finalmente con la creación de un organismo interdependiente regional con proyección nacional e internacional que vele por una Paz Sostenible, se cimentaran las relaciones y respaldos entre las instituciones gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil, para crear sinergias con otras instituciones

y organizaciones regionales, nacionales e internacionales. Pues pretende apoyarse en el trabajo comunitario y académico, el cual contará con respaldo científico para contribuir a avanzar con bases más sólidas en la consecución de salidas pacíficas, democráticas y sostenibles a la problemática regional.

En la medida que se implementan los proyectos, ofrecen una importante cobertura para la formación de representantes de organizaciones sociales, centros educativos, instituciones gubernamentales y personas que a título personal quieren comprometerse con el trabajo por la paz. Este respaldo ayuda a cualificar la intervención e impacto socio-académico que se realiza por cada una de ellas para favorecer una Cultura de Paz.

Iniciativas pedagógicas hacia una Cultura de Paz

La estrategia de educación a favor de una Cultura de Paz que se ha diseñado e implementado, abarca diferentes momentos históricos en los cuales se han incorporado líneas de trabajo tales como son: formación de formadores, investigaciones, elaboración de instrumentos pedagógicos, respaldo científico a través de un centro documental especializado, intercambio de conocimiento, difusión, sensibilización y recreación.

Los proyectos con sus líneas de trabajo se distribuyen en tres grupos de acuerdo a los tiempos de desarrollo o proyección. A continuación se describen brevemente sus diseños. Todos los proyectos están articulados a través de sus objetivos y actividades.

4.2.1. Programa Manigua

Resumen: El Programa MANIGUA¹¹: En Derechos Humanos y Tratamiento de Conflictos desarrollado en el departamento del Caquetá - Amazonía colombiana. El proyecto fue diseñado conjuntamente entre el Observatorio Sociopolítico, instancia de la Universidad de la Amazonía y Gernika Gogoratz.

Con este Programa se implementaron procesos de formación, investigación, respaldo científico, divulgación y participación para ayudar a generar espacios para la reflexión, en torno a la problemática local. Se pudieron investigar problemas particulares de la región y se formularon alternativas que fortalezcan a la sociedad civil en equidad de género, para ayudar a la solución política y negociada de los diversos conflictos (armados, sociales, intrafamiliares, ecológicos, culturales, étnicos) en una zona caracterizada por la permanente confrontación de grupos al margen de la ley (guerrillas, paramilitares y delincuencia común), con las fuerzas institucionales y entre ellos mismos, con disputas por el territorio y poder que afectan al desarrollo de los residentes.

El Programa MANIGUA, trabajó dos frentes fundamentales: el primero es la Formación en Educación para la Paz, la Democracia y los DDHH; y el segundo, la Investigación en temas de Paz y DDHH, teniendo presente la perspectiva de género.

Proyección:

1. Formación de Formadores: Respalda a un grupo de personas para que realicen la multiplicación. Las personas pertenecen a organizaciones sociales y a centros educativos de diferentes municipios del Caquetá.

¹¹ MANIGUA: Palabra al parecer de origen Taino o Arawak, es una hipótesis bastante coherente porque el Caribe está lleno de palabras con el morfema: GUA. Ejemplo, MAJAGUA, MANAGUA, PIRAGUA. De todas formas no hay certeza sobre la lengua de origen, aunque se afirma que es de lengua indígena. Manigua es la selva tropical húmeda abundante en especie y caótica. Es el símbolo de la abundancia y el caos, la vida y la muerte se tocan a diario para garantizar la renovación de la naturaleza.

2. Investigación: Realización de dos trabajos de campo, uno en el ámbito de los Derechos Humanos con perspectiva de género y el otro en el ámbito de la construcción de paz.

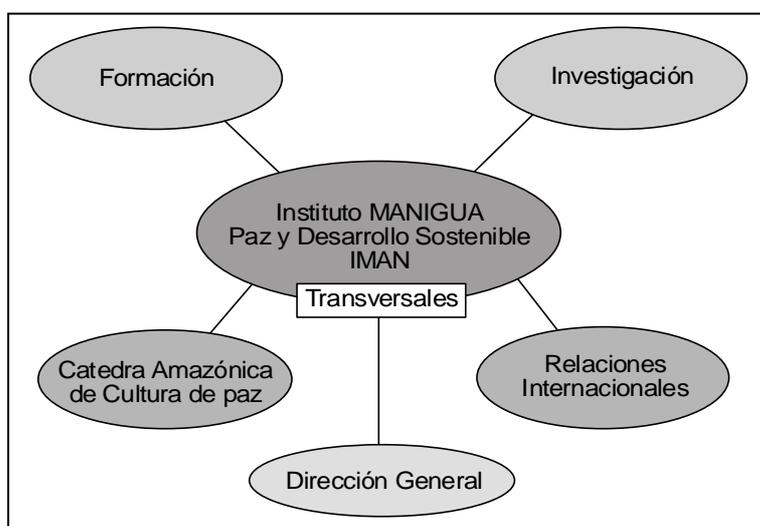
3. Centro de Documentación Especializado: Creación y dotación con un importante fondo bibliográfico y algunos elementos técnicos para su funcionamiento.

4. Diseño Caja de Herramientas Amazónica: Con el fin de construir un instrumento pedagógico que recogiera los contenidos teóricos y prácticos que se abordan a lo largo de la formación, se diseñó una Caja de Herramientas en DDHH y Tratamiento de Conflictos.

5. Difusión: teniendo presente la importancia que tiene la temática de la paz y los DDHH para un contexto tan complejo y conflictivo como es el Caquetá, se previó llegar a través de espacios académicos y medios de comunicación a amplios sectores sociales. Su fin era dar a conocer las líneas de trabajo del programa y la trascendencia que tiene para la constitución de una sociedad democrática y en convivencia pacífica.

En el desarrollo del programa, tuvo presente líneas transversales como son: medio ambiente, la perspectiva de género los Derechos Humanos, entre otras.

Gráfico 20: Estructura del Programa Manigua



Fuente: Elaboración propia

4.2.2. Proyecto Cine Club Cultural Rodante (CCCR)

Resumen: El CCCR (Ver Anexos 9.18), es un proyecto educativo, cultural y recreativo dirigido especialmente a niños y jóvenes afectados por la crisis humanitaria que genera el conflicto armado. Esto es, desplazados por la violencia y marginados, en situación de exclusión social, cuya calidad de vida es muy precaria. Estas personas tienen pocas opciones de esparcimiento y de formación, especialmente por falta de programas gubernamentales y por las carencias económicas que imposibilitan el acceso a este tipo de espacios. Viven de manera directa e indirecta el conflicto y con altos índices de violencia social e intrafamiliar.

El proyecto CCCR, se presenta principalmente en Florencia, población que tiene aproximadamente 180.000 habitantes, a pesar de ello sólo cuenta con un cine comercial. El CCCR se presenta también en otros municipios (El Doncello, San Vicente del Caguán, El Paujil, Solano, Morelia y Belén de los Andaquíes), los cuales por su ubicación geográfica son escenarios importantes del conflicto armado y de la dinámica del desplazamiento, como receptores o expulsores de población, sin contar con espacios culturales alternativos como un cine. También con este proyecto se respaldó la formación y elaboración de reportajes y cortometrajes.

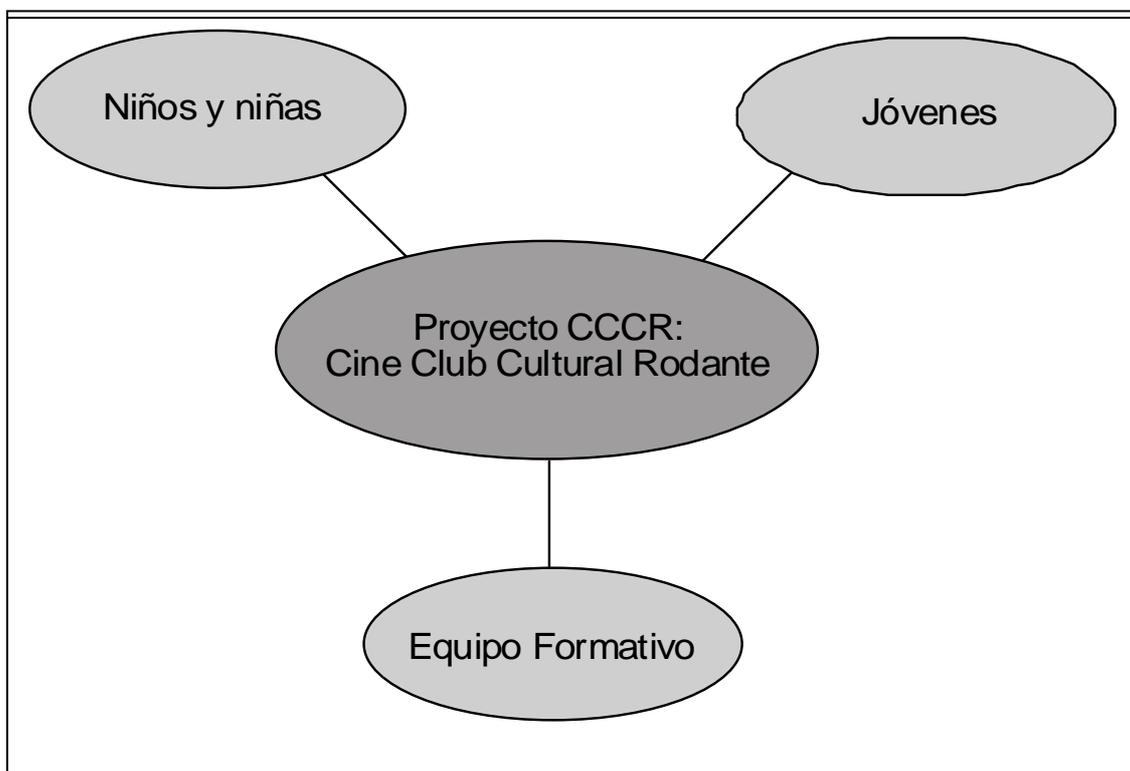
Los procesos de desplazamiento, marginación y exclusión social de los que históricamente han sido objeto estos municipio ha consolidado una cultura de violencia que afecta profundamente a la población joven, fragmenta el tejido social, genera barreras para el encuentro y construcción de imaginarios sociales colectivos en los marcos de convivencia pacífica y democrática.

Proyección:

1. Recreación sin violencia, se presentan películas que tienen por fin abrir un momento de esparcimiento a las personas asistentes, sin acudir a escenas con contenidos violentos.

2. Generación de espacios de encuentro social, donde diferentes personas puedan hablar sobre otros temas e imaginar otros escenarios de vida.
3. Propiciar el interés por el séptimo arte, con el fin de crear bases para formar a los jóvenes en la elaboración de reportajes y cortometrajes.
4. Crear una cultura cinéfila, con el fin de que conozcan un importante arte de manera crítica y constructiva.

Gráfico 21: Estructura del Proyecto CCCR



Fuente: Elaboración propia.

4.2.3. Proyecto EDUPAZ

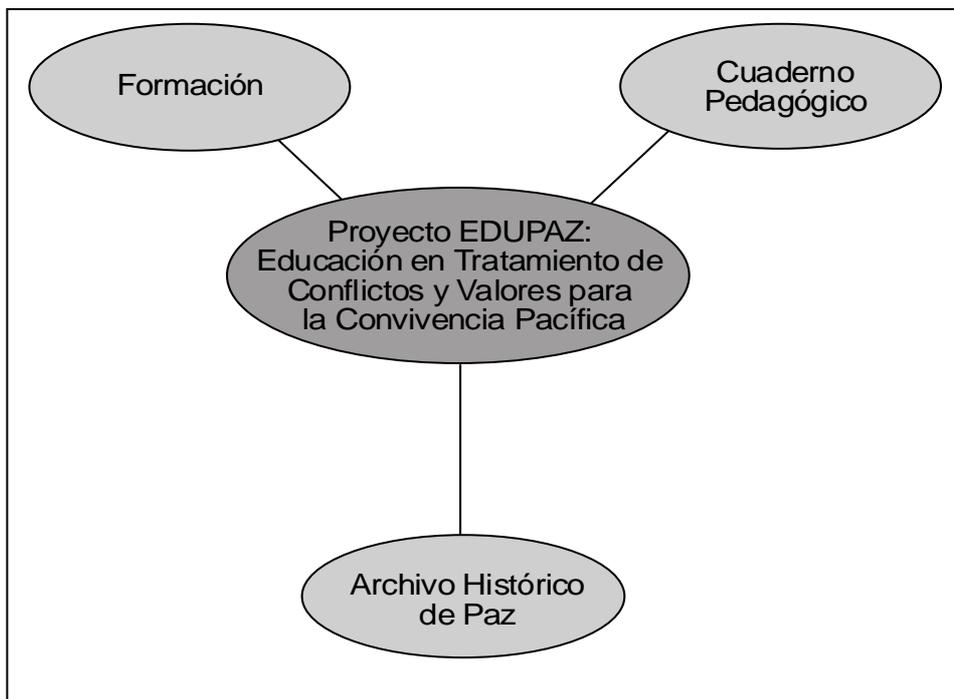
Resumen: El Proyecto *EDUPAZ: Educación en Tratamiento de Conflictos y Valores para la Convivencia Pacífica y Democrática* en el Caquetá, Amazonía-colombiana, tuvo el fin de continuar la formación en educación para la paz a través de un Diplomado con el mismo nombre, en consorcio entre Fundacomunidad y Gogoratuces Caqueteños (organizaciones responsables de su ejecución) con la Universidad de la Amazonía. Contempló también elaborar un Cuaderno Pedagógico de Narrativas en Cultura de Paz y Reconciliación y desarrollar espacios académicos de difusión.

En este proyecto se convocaron personas pertenecientes especialmente a centros educativos y a organizaciones sociales de todo el Caquetá, buscando fortalecer el proceso iniciado en el Programa MANIGUA y proyectar nuevas intervenciones que ayuden a mejorar los procesos formativos en educación para la paz con jóvenes de la región.

Proyección:

1. Formación de Formadores, respaldar a un grupo de personas pertenecientes a organizaciones sociales y a centros educativos de diferentes municipios del Caquetá, para que realicen la multiplicación.
2. Cuaderno Pedagógico de Narrativas de Paz y Reconciliación, con el propósito de respaldar la formación que se realice por parte de quienes participen en el proceso y sus organizaciones. Este instrumento pedagógico apoyará sus intervenciones educativas.
3. Archivo Histórico de Paz, con el fin de rescatar el mayor número de documentos sobre procesos y acercamientos a la paz que se hayan realizado en el Caquetá, así como también dotar con un fondo bibliográfico en temas de educación para la paz.

Gráfico 22: Estructura del Proyecto EDUPAZ



Fuente: Elaboración propia.

4.2.4. Proyecto Manoa.

Resumen: El Proyecto *MANOA*¹²: *Educación Lúdica en Cultura de Paz para Jóvenes*. Se centra en este grupo de personas, porque es evidente su participación en situaciones controvertidas al tener alta vulnerabilidad y ser propicios a vincularse en procesos sociales al margen de la ley, que ponen en riesgo no solamente su integración en los cauces democrático, sino en la misma sociedad. Al no encontrar espacios de participación y reconocimiento, sienten la necesidad de abrir los canales de participación por métodos amparados en la fuerza.

¹² MANOA: Es la capital ficticia de “El Dorado” en la Amazonía. La búsqueda del “tesoro” fue una de las motivaciones para recorrer valles y montañas por parte de los conquistadores, con lo cual llegaban a lugares inhóspitos y siempre había que continuar la travesía. Al escoger el nombre MANOA para el proyecto, se quiere significar que a través de la motivación de obtener un “tesoro” como es la Cultura de Paz, se tenga el incentivo necesario para ser creativos, dinámicos y moverse para llevar el mensaje y conocimiento que la promueva a varias comunidades amazónicas.

El departamento del Caquetá ha vivido y aun vive una cultura de tratamiento de conflictos muy afianzada en las vías de hecho, debido a procesos sociales violentos, tales como son el sometimiento por la fuerza de distintas comunidades, incremento de la guerrilla, el narcotráfico, el paramilitarismo y el militarismo del Estado. Esto acarrea una “*cultura militarista*” que incrementa la intolerancia, la violación de los DDHH y el DIH, y la violencia intrafamiliar y social, contribuyendo a la vivencia permanente de la ruptura social.

En respuesta a esta situación se implementan procesos de formación, educación e interacción social lúdica destinada a jóvenes, con contenidos en valores de Cultura de Paz, asociacionismo y cooperación. El trabajo es rodante, para lo cual se habilitó un coche-paz con los dispositivos pertinentes para el trabajo educativo, así como con el acompañamiento de formadores-as locales e internacionales. El Proyecto MANOA también promueve el fortalecimiento del tejido social, desde el trabajo con jóvenes estudiantes, para que tramiten los conflictos de forma creativa y pacífica.

Proyección:

Se enfocan en tres ámbitos, todos dirigidos a jóvenes estudiantes.

1. Espacios de Educación para la Paz tratando temas de comunicación, valores, democracia a través de la lúdica, diálogos y reflexiones abiertas.
2. Fortalecer las organizaciones juveniles y formar en elaboración de proyectos de cooperación internacional, con el fin de ofrecer conocimientos técnicos para la consecución de recursos que respalden sus dinámicas.
3. Sensibilizar y ofrecer conocimientos sobre asociacionismo, con el propósito de fortalecer el tejido social reivindicativo por las vías democráticas y pacíficas.

Gráfico 23: Estructura del Proyecto Manoa

Fuente: Elaboración propia.

4.2.5. Creación instancia con perspectiva de Paz Sostenible

Resumen: Crear una instancia con perspectiva de Paz Sostenible, es decir que involucre contenidos que traten sobre la necesidad de mejorar las relaciones interpersonales y las que tienen los seres humanos con la naturaleza, en un entorno signado por características medioambientales transcendentales para la vida. Una instancia así, permitirá cohesionar sinergias gubernamentales y de la sociedad civil, tanto en lo local como en lo global. Igualmente, rescatar conocimientos ancestrales, para “*negociar*” con otros conocimientos, en este caso especialmente con los occidentales, de tal manera que se plantee y desarrolle una convivencia armónica.

Proyección:

A través del enfoque de trabajo de esta instancia, se pretende articular las iniciativas académicas y sociales mediante los proyectos de cooperación internacional que se están llevando a cabo, con el fin de fortalecer sus objetivos y propiciar mejores condiciones para obtener los resultados esperados. En ese sentido los ámbitos de trabajo que se diseñarán a futuro están enmarcados principalmente en:

1. Formación
2. Investigación
3. Centro de Documentación
4. Cátedra Amazónica de Cultura de Paz
5. Relaciones Internacionales

Transversales:

La labor académica y social de la instancia propuesta será la de apoyo en conocimientos, metodologías y recursos generados mediante los proyectos. Tendrá presente la apertura de espacios en medios de comunicación, publicaciones de boletines impresos y en Web. Incluirá de forma transversal temas como DDHH, género y desarrollo sostenible.

Respaldos:

Se buscará apoyo de diferentes organizaciones de la sociedad civil, así como instituciones gubernamentales, tanto del ámbito regional, nacional como internacional para la creación de la instancia con perspectiva en Paz Sostenible.

Gráfico 24: Instancia internacional de “Paz Sostenible”

Fuente: Elaboración propia.

Las acciones y procesos realizados a favor de la paz en el Caquetá en ámbitos socioeducativos nos ayudaron a aproximarnos mejor para conocer sobre el terreno el fenómeno del conflicto violento que se vive en la región.

El participar de las acciones y procesos de transformación positiva; el poder observar el transcurso de hechos, recoger manifestaciones de distintos tipos, conocer los entornos de trabajo, configuraron un amplio abanico de miradas y vivencias que nos plantearon mayores retos y compromisos para continuar la labor iniciada. Es por ello que el trabajo en los dos campos abordados en este Capítulo: acciones de paz y cooperación internacional para favorecer una Cultura de Paz, propició nuevas reflexiones y acciones que sentaron bases para el trabajo de investigación en el ámbito escolar que se presenta en el Capítulo 5.

Capítulo 5. Trabajo de Investigación en el Ámbito Escolar

Estudio realizado a Fin de Favorecer una Cultura de Paz y Gestión de Conflictos

“Ganar la paz no significa solamente evitar la confrontación armada, sino elaborar con tesón e inteligencia los instrumentos que permitan erradicar las causas de violencia individual y colectiva; la injusticia y la opresión; la ignorancia y la miseria; la tolerancia y la discriminación. Edificar sin prisa pero sin pausa una armazón de valores y actitudes que ocupe el lugar de la cultura bélica que viene modulando desde hace siglos el curso de nuestra civilización. Ganar la paz significa triunfar en el empeño de construir en democracia una nueva cultura de tolerancia y generosidad, que es, en síntesis, una tarea de amor”

Federico Mayor Zaragoza

Consideraciones previas

La investigación se desarrolló en el municipio de Florencia, capital del departamento del Caquetá, ubicada en el occidente amazónico (Piedemonte de la cordillera Oriental de los Andes), ciudad con la mayor densidad poblacional en la región.

La población del Caquetá está compuesta por descendientes de colonizadores de la región, que llegaron principalmente de los departamentos vecinos del Huila, Tolima y Cauca. La composición étnica es mestiza, entre indígenas, afrocolombianos y blancos de origen español principalmente. Aunque existen grupos indígenas en el departamento que conservan sus rasgos culturales. La población objeto de este trabajo fue mestiza por la misma composición étnica mayoritaria de la zona.

La población del Caquetá está por debajo de los ingresos medios *per cápita* del país. La economía basada en la agricultura, la ganadería, la explotación de los recursos naturales y los cultivos ilícitos ha entrado en crisis a raíz de la política de erradicación de estos cultivos y la persecución a la producción de sus derivados y a su comercialización.

El Caquetá, cuya historia se ha desarrollado al margen de la otra Colombia, poco a poco ha cobrado importancia en el país porque uno de sus municipios, San Vicente del Caguán fue, en años recientes, el centro de las negociaciones de paz entre el gobierno y la principal fuerza insurgente, la guerrilla de las FARC. Este hecho ha modificado la situación que se tenía hasta hace sólo unos años, ya que aceleró la llegada de grupos armados paramilitares antagónicos a la insurgencia, los cuales contribuyeron en la escalada violenta con serias repercusiones sobre la población civil, su movilidad, sus formas de quehacer, sus actitudes ante el nuevo escenario y sus consecuencias en el proceso formativo de los niños y jóvenes.

En este escenario de la investigación, se enraízan diversos hechos de violencia del pasado y del presente, los cuales de no tratarse adecuadamente,

determinarán un futuro incierto propenso al incremento de la conflictividad agresiva. Es la razón por la que trabajos en dirección a la planteada desde esta investigación, pueden contribuir a propiciar alternativas creativas, democráticas y pacíficas al escenario que se tiene hoy.

5.1. Aproximación al contexto educativo de Florencia

La educación básica primaria había alcanzado un buen nivel de cobertura, como resultado de un esfuerzo del Estado, encaminado a la democratización de la educación. Pero con la degradación de la violencia, se ha revertido negativamente esta tendencia. Por ejemplo, en el curso escolar 1997 – 1998 se matricularon 59.780 niños con edades entre 6 y 10 años en la básica primaria (92%). Sólo quedó fuera del sistema educacional en la región el 8% del total de la población infantil con esa edad (5.301 niños).

Ahora bien, para poder educar para la paz en Colombia, es necesario tener en cuenta, por ejemplo, que en el departamento del Caquetá de 134.834 jóvenes en el año 2002, en edad escolar -6 a 15 años-, se matricularon 97.692. Lo que equivale a decir que la cobertura educativa del Caquetá en el 2002 fue del 72%. Este porcentaje estuvo por debajo del promedio nacional, que en ese año fue del 82%. De la totalidad de los estudiantes matriculados el año en mención, el 69% (67.606) pertenecían a la educación básica primaria (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2004). Si tal número de futuros ciudadanos pasa por las manos de los maestros, son personas a las cuales se tiene acceso fácil, con lo que se puede incidir para construir actitudes positivas en las relaciones interpersonales que ayuden a construir una Cultura de Paz.

Lo antes expuesto no niega la existencia de escuelas incompletas, la deserción escolar y la repetición significativa que se aprecia en el sistema educativo regional, ocasionada por variados factores sociales. Una nación que quiera modernizarse y enfrentar los desafíos actuales del desarrollo tiene que contar con hombres y mujeres capaces de satisfacer en forma adecuada las exigencias que le imponen sus funciones en el sitio de trabajo, las exigencias de las relaciones con los otros miembros de la sociedad, las exigencias que imponen los deberes para consigo mismo y los cuidados para con la naturaleza.

La educación es el proceso que tiene por función la preparación de los miembros de una sociedad en todos los aspectos de la personalidad. Para que el resultado del proceso cree un ciudadano con una formación integral, es necesario que la educación impartida por las instituciones responsables de esta función, sea de buena calidad. La educación es de buena calidad cuando forma ciudadanos competentes, capaces de responder adecuadamente a las exigencias que les hace la sociedad que la concibió.

En el país está oficialmente reconocida la existencia de una desarticulación entre la cobertura de los servicios educativos y su calidad, como lo señala el Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología “Colciencias” en la Convocatoria a la Creatividad (1992:180):

“... cuando caracterizamos la situación actual como un desfase, no solamente se trata de un problema de desarticulación de los currículos escolares, sino, principalmente, de una desarticulación de la educación que se vislumbra hacia el futuro y de la ausencia de una conceptualización de su relación con los diferentes ámbitos de la vida de la sociedad colombiana actual”.

Esta situación exigía conocer la problemática que pudiera incidir sobre los conflictos y su tratamiento en el escenario educativo de nuestra región para, sobre la base de su conocimiento y análisis poder plantear mecanismos de mejora.

De acuerdo con la intención expresada antes, el primer propósito de la investigación fue la realización de un diagnóstico sobre la presencia de conflictos y su tratamiento en las instituciones educativas de Florencia, pero especialmente en los grados 11^a cuando los estudiantes se preparan para encarar la universidad, el trabajo o el desempleo. Para conocer este universo se solicitó a la Secretaría de Educación la información pertinente. (Ver Anexos 9.8 al 9.12)

Constatadas las características que reportó el diagnóstico sobre la presencia de conflictos y su tratamiento en las instituciones educativas de Florencia, se emprendió una etapa de transformación que buscó responder a las necesidades más sentidas detectadas en el proceso formativo de la Cultura de Paz, la convivencia pacífica y la democracia.

Para el desarrollo del proyecto y sus conclusiones fue necesario el estudio y análisis de una serie de documentos y la aplicación de instrumentos para la recolección de datos, a directivos, administrativos, docentes y alumnos. Sobre la base de este conocimiento se propusieron algunas alternativas pedagógicas para iniciar la transformación de la realidad diagnosticada y para posibilitar (el futuro) la cualificación sistemática del magisterio en servicio. Se optó por investigar la presencia de conflictos y su tratamiento en las instituciones educativas de Florencia, porque cada día se advierte con más fuerza que uno de los componentes más sensibles de la formación educativa general es la carencia de conocimientos, procedimientos y actitudes en este tema.

El desarrollo de la Cultura de Paz entre los jóvenes adquiere gran valor si se tiene en cuenta que existe una relación indisoluble entre formación y prácticas de convivencia pacífica concreta, proceso que pasa por asumir la responsabilidad y resarcir el daño causado. Es la llave para abrir el camino al reencuentro, si se dan las condiciones. De lo contrario se caería en lo que Pérez Esquivel (2007:24) dice, *“Olvidar a mis verdugos, sería olvidarme de mismo. Ellos deben ser reinsertados en el género humano a través de la justicia y la reparación del daño hecho”*.

No se trata solamente de subsanar, como el pacto de la República Federal de Alemania en la posguerra para indemnizar a los damnificados del nacionalsocialismo, llamado *Wiedergutmachung* que traduce literalmente <<volver a ser bueno>>, lo cual comprendía *“devolución de patrimonios expropiados durante la dictadura nazi y compensación de daños personales”* (Kasper, 1998:21), sino que debe incluir procesos sociales que transformen actitudes hacia *un horizonte de reconciliación*.

Por otra parte, ya desde el plano educativo mientras más se profundiza en los llamados “*ejes transversales*” del currículo, más se insiste en la relación directa entre la formación y las prácticas sociales. Esto quiere decir que buena parte de lo que se logre desarrollar en habilidades sociales dentro de la escuela servirá como plataforma para el crecimiento integral del estudiante, tanto en aspectos conceptuales, como en procedimientos y en actitudes, lo cual podría conducir al éxito o al fracaso en la inserción social.

También es necesario recordar, para darle al trabajo una significación política que vaya más allá de lo puramente educativo, que el estudio remite a un conjunto de problemas cruciales en el presente momento histórico y que pensar sobre ellos y discutirlos, es una vía para buscar las soluciones. Para mencionar uno de los problemas relacionados con la Cultura de Paz y el tratamiento de conflictos, apunto a la reconstrucción del complejo tejido social, único y diverso de la nación colombiana.

Mediante la investigación se realizó un reconocimiento de diferentes aspectos, específicamente caqueteños, tomando como referencia a Florencia. Esta “*frontera*” entre el centro del país y el territorio amazónico colombiano, es sensible a diferentes fenómenos sociales, políticos, económicos, culturales y de violencia que marcan su ir y venir entre víctima y/o victimario. También se identificó como estos aspectos han incidido profundamente en la formación de la personalidad de los jóvenes estudiantes con quienes se trabajó.

En el desarrollo de la investigación se abordaron diferentes estrategias de trabajo. El primer paso fue obtener los elementos necesarios para el diagnóstico, así identificar los aspectos problemáticos más relevantes del objeto de estudio. En un segundo momento se elaboró el pronóstico, para ver cuáles eran las estrategias con las que responder a la problemática y en el tercer paso, una vez identificadas las posibles causas, se construyeron, colectivamente, las respuestas, es decir, la terapia, teniendo presente el contexto sociocultural.

5.2. Proceso del trabajo de la investigación

La investigación *Educación para Gestionar Conflictos en Sociedades Fragmentadas. Una propuesta educativa para una Cultura de Paz*, pretende alcanzar un análisis acerca del conflicto y su tratamiento por parte de la población joven escolarizada en el último grado de bachillerato. Esta población como se describió anteriormente está en un momento que se le ha denominado “bisagra”, por cuanto están a punto de dejar el marco escolar y entrar en un alto porcentaje al marco social, producto de las condiciones socioeconómicas del país que los lleva a no poder continuar sus estudios superiores. Las pesquisas buscaban ver con qué habilidades salen formados los jóvenes para abordar las situaciones controvertidas que se les presentan permanentemente y como las usan en el momento de tramitar conflictos.

Para el trabajo de investigación realicé un inventario de las instituciones educativas existentes en Florencia, analicé las que pudieran tener relevancias y seleccioné los centros educativos para la labor de campo. Cuatro fueron las escogidas al presentar características variadas, complementarias y resumían aspectos fundamentales para comprender la dimensión de la problemática en estudio.

5.2.1. Trabajo de campo

Para el trabajo de campo se diseñó una estrategia consistente en realizar un acercamiento preliminar a diferentes instituciones educativas:

1. Universidad de la Amazonía, con el fin de contar con su aval institucional para la investigación, así mismo algunos de sus docentes aportaran su apoyo académico.
2. Secretaría de Educación de Florencia, se obtuvieron las cartas de presentación del trabajo y del investigador para acceder a las Instituciones Educativas. (Ver Anexos 9.13).

3. Instituciones Educativas, se estableció una guía de trabajo para realizar las visitas a cada una de las seleccionadas, y obtener la mayor información pertinente para la investigación, empezando por el conocimiento de diferentes aspectos estructurales y de datos que comportan los centros educativos. (Ver Anexos 9.1)

Es de resaltar que durante todo el proceso se tuvo el decidido concurso de las cuatro instituciones educativas en las cuales se desarrolló el trabajo de recolección de datos, ellas fueron Los Andes, Jorge Eliécer Gaitán, La Salle y la Normal Superior. En esta última, se realizó el trabajo de pilotaje de las encuestas que posteriormente se aplicaron.

Diseñamos dos instrumentos para la recogida de datos: Una entrevista informal (Ver Anexo 9.7) y una encuesta para cada sector de la comunidad educativa (Ver Anexos 9.3). Sin embargo, quizás el mejor conocimiento de cada contexto se obtuvo en las observaciones y diálogos sostenidos con distintas personas de las instituciones (profesores - administrativos, estudiantes, profesores y administrativos).

Las visitas realizadas ayudaron a complementar la información sobre el trabajo realizado al interior de las instituciones educativas en cuanto al tratamiento de situaciones conflictivas, lo cual permitió un mayor acercamiento al fenómeno y conocimiento sobre su abordaje. En el trabajo de campo, se realizaron varias visitas a las instituciones educativas, para hacer entrevistas y aplicar las encuestas a sus protagonistas directos. A través de los estudiantes, además se llegó a los padres-madres de familia mediante otra encuesta.

Igualmente, se realizaron intervenciones en cada una de las instituciones educativas, para explicar a la población estudiantil el fenómeno del conflicto y su tratamiento, su necesidad y la importancia de prepararse para gestionarlo de forma positiva.

Una vez hecha la sistematización y análisis correspondientes, se procedió a presentar los resultados al interior de las instituciones educativas, con el fin de

darles a conocer los resultados y propiciar las reflexiones pertinentes. Asimismo se les vinculó al trabajo establecido en el marco del Programa MANIGUA, haciéndoles partícipes de los espacios y respaldos académicos que se iban desarrollando, como seminarios y talleres. También se pusieron a su disposición todos los recursos bibliográficos que se obtuvieron a través de este programa y hacia el futuro se propuso la necesidad de participar en los diferentes espacios académicos que se abrieran mediante otros proyectos que se estaban diseñando.

5.2.2.1. Encuestas

Para recoger la información se realizaron encuestas a los diferentes miembros de la comunidad educativa de las cuatro instituciones en las que se trabajó. Estas encuestas permitieron aunar diferentes puntos de vista reflejados en el estudio. (Ver Anexo 9.2).

Las encuestas realizadas a jóvenes estudiantes se sistematizaron y analizaron, siendo un insumo básico para el conocimiento del fenómeno (Ver Anexos 9.4, 9.5 y 9.6). Las preguntas aplicadas en la Institución Educativa donde se hizo el pilotaje, no se incorporan para facilitar la presentación del estudio. Se realizó un cotejo sobre las mismas para verificar la claridad del instrumento y para entregar un informe a la institución. Tampoco se suma el análisis de las encuestas realizadas al resto de la comunidad educativa, por el mismo motivo.

5.2.2.2. Manuales de convivencia

Se hizo una revisión a los manuales de convivencia de cada una de las instituciones educativas, con el fin de conocer los procedimientos establecidos para las situaciones de conflictos, así como las responsabilidades, derechos y deberes de cada uno de los miembros de la comunidad (Ver Tabla 17).

Tabla 17: Características generales de los manuales de convivencia

Andes	J.E. Gaitán	Normal	Salle
<p>Vela por las actitudes positivas. Crear mecanismos para la participación democrática. Fomentar espacios de comunicación. Fortalecer la organización escolar. Armonizar y regular las relaciones de los miembros. Fomentar y recuperar valores éticos, estéticos, morales, culturales y deportivos. Motivar la participación. Facilitar la participación de los estudiantes. Tolerar y respetar la diferencia. Manejar el diálogo como mecanismos de integración recíproca. Diálogo para buscar solucionar las diferencias que se presente entre las partes en conflictos sobre la base del respeto y la tolerancia. Se concibe el mediador para ayudar a las partes en conflicto a su solución. Se plantea la concertación bajo la firma de un acuerdo por escrito.</p>	<p>Sentido de pertenencia.</p> <p>Derechos y deberes.</p> <p>Diálogo y conciliación a través de las instancias correspondientes.</p> <p>Consejo Estudiantil</p> <p>Personero Estudiantil: Recibe y evalúa quejas y reclamos que presenten los educandos sobre lesiones a sus derechos y las que formule cualquier persona de la comunidad sobre el cumplimiento de las funciones y apela ante el Consejo Directivo las decisiones del Rector cuando lo considere necesario.</p>	<p>Autonomía.</p> <p>Estimular y controlar el buen funcionamiento de la IE</p> <p>Estímulos y sanciones para estudiantes y maestros.</p> <p>Interiorizar valores humano-cristianos, crítica constructiva, solidaridad, liderar campañas de prevención, desarrollo de aptitudes y actitudes, ser respetuosos, amables, proyección a la comunidad, creatividad, práctica del diálogo y los acuerdos en la solución de los conflictos.</p> <p>Consejos de Estudiantes</p> <p>Personero Estudiantil</p> <p>Estas dos figuras existen en todos las Instituciones Educativas por Ley.</p>	<p>Tiene como misión formar el talento humano académica y/o técnicamente con énfasis en ciencias sociales. Promoviendo personas con capacidad de liderazgo que le permita continuar con la educación superior o acceder al mercado laboral, para que fomente su propio desarrollo, el de su región y del país. Se basa en el enfoque humanista de la educación, formar una persona integral, que valore y desarrolle dimensiones tales como son las biológicas, psicológicas, éticas, espiritual, productivo, sexual, social, cultural. Ser una persona crítica, autónoma, democrática, tolerante, responsable, justa, con sensibilidad social y capacidad para la convivencia pacífica. Promover el desarrollo humano sostenible, visionar su proyecto de vida, contribuir a la solución de los problemas del país a nivel internacional, nacional, regional y local. Las faltas se dividen en leves y graves, las sanciones van desde amonestación verbal hasta cancelación de matrícula.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de los Manuales de Convivencia de los cuatro Centros Educativos mencionados

En el resumen de los manuales de convivencia, si bien reflejan interés por parte de las instituciones educativas por crear cultura para la democracia, el desarrollo personal, la solidaridad y la convivencia pacífica en los estudiantes, en la práctica no existen mecanismos claros y prácticos que ayuden a transformar positivamente las actitudes antidemocráticas y conflictivas que asumen continuamente en sus relaciones. Por el contrario las estructuras son rígidas, teóricas y reglamentadas. Sirven para “controlar” algunos comportamientos indebidos, pero no para construir personas con capacidad de autocontrol, con habilidades, destrezas y conocimientos para tramitar por vías del diálogo las contradicciones que se les presenten.

En esta revisión surgen algunas preguntas:

a. ¿Qué son los manuales de convivencia?

Como están planteados, son un compendio de normas para controlar los comportamientos de los estudiantes, sobre la base de un modelo de poder que, aunque esté decorado con expresiones de actualidad y democracia, lo que hace es reproducir las relaciones de dominación y de exclusión que imperan en la conciencia mayoritaria de la sociedad colombiana, de sus “*prohombres*” y de sus instituciones.

b. ¿Qué concepción del poder se expresa en ellos?

Aunque, en apariencia retoma aspectos progresistas de la Constitución de 1991, como el paso del concepto de democracia representativa al de democracia participativa. El primer considerando retoma el artículo 68 de la Constitución para argumentar que “...*la comunidad educativa participará en la dirección de las instituciones de educación...*” (Escuela Normal Superior, Manual de Convivencia, Florencia 2003.). En la práctica es retórica porque la idea de participación se escamotea, tanto en los procesos de elección (en el que manipulan los estudiantes sobre la base del poder y el querer) como en los procesos de aplicación de las normas.

Al leer el articulado del manual puede verse que sólo busca controlar de forma rígida el espacio de la escuela para que no queden resquicios sin tapar por las reglas de juego, de acuerdo a la voluntad de los grupos de poder que dirigen el Estado.

El texto del manual hace énfasis en la restricción, la regulación, la limitación y la sanción más que en la opción de educar en la comunicación, la participación y la convivencia pacífica establecida mediante consensos. Con este planteamiento, pierde la oportunidad de educar en los comportamientos democráticos desde la misma práctica y no desde las teorías para memorizar.

Además de las directrices educativas para la dominación, se envía el mensaje de que las normas están hechas, no que se construyen, se interpretan y se aplican con la participación de los actores, sea de la sociedad como de la escuela. Los manuales en general son textos cerrados, desconocidos por estudiantes y profesores y solo utilizados como elementos para la censura y la sanción más que para la instrucción y la educación de los futuros ciudadanos de la región.

Una muestra de esta tendencia es que el énfasis de los manuales se centre en los deberes; los derechos quedan sin tratamiento, sin explicación, sin estudio y, finalmente, sin aplicación. Más que desearlos, se les teme porque sacan al individuo del mundo dominado por las reglas al mundo donde los acuerdos consensuados y el reconocimiento del otro y de los intereses del otro imponen formas de proceder que utilizan la negociación y conducen a las concesiones.

A la larga el mensaje parece ser: las normas son letra muerta, lo que vale es la voluntad de quien administra las reglas que son “*adaptables*” al rigorismo disciplinario agro-católico que, hoy como ayer, parece seguir practicando la lógica de los administradores peninsulares de la Colonia frente a las directrices de la Corona: “*Se reconoce pero no se aplica*”

c. ¿Sirven los Manuales de Convivencia como herramientas de tratamiento de conflictos?

El manual de convivencia traiciona su nombre, porque más que normas para la convivencia son mecanismos de control y regulación de las personas, los espacios, los tiempos, las acciones y las relaciones. De hecho, un manual elaborado con tal finalidad, interpretado por los hermeneutas del poder en la escuela; aplicado bajo patrones disciplinarios y sancionadores, no puede considerarse instrumento para el tratamiento de conflictos desde una perspectiva participativa de los actores o desde la perspectiva del intelectual laico. En este tipo de textos no se busca negociar intereses y construir consensos, sino “*aplicar acuerdos*” que han enajenado la voluntad de los alumnos y que ante la verticalidad del poder o el paternalismo de los lineamientos agro-católicos, hacen que las defensas terminen pareciendo favores de los directivos y no argumentos en pro de la razón, la libertad, la justicia y la equidad.

El manual, mas que ser apetecible como instrumento para el tratamiento de los problemas es temido como un arma que facilita la sanción por la vía de la “*aplicación*” vertical de la norma. En lugar de propiciar la convivencia, es un elemento de violencia estructural que auspicia una visión disciplinaria de los conflictos, al perder la opción de la comprensión y marginando a los actores jóvenes del sistema escolar. La valoración que hacen los estudiantes del manual no es el de una herramienta para la paz sino el de un instrumento de control y de castigo para los que se atreven a transgredir las normas de comportamiento propuestas por la institución.

Cabría preguntarse ¿Su existencia y aplicación han mejorado los comportamientos y capacitado a los estudiantes para una inserción en la vida más allá de la escuela bajo la enseñanza de la convivencia pacífica? Es sabido que los manuales no han mejorado el clima de confianza y acercamiento entre los actores del proceso educativo sino que generan inquietud porque han sido utilizados para expulsar estudiantes del sistema por razones disciplinarias.

Quizás toda esta actitud se derive de la marginación parroquial que se vive en la región, pese a los desarrollos científicos y tecnológicos y al impulso para el fortalecimiento de la democracia en la sociedad que se auspicia desde las metrópolis. Tanto en la letra, como en su interpretación se sigue reflejando la permanencia de estratificaciones rígidas y la práctica del autoritarismo tradicional. En un contexto donde las formas de organización están en relación con la tenencia de la tierra y su explotación no tecnificada se ha impuesto una idea tradicional de sociedad.

El ambiente urbano de la sociedad industrial y tecnológica impone que las acciones humanas se orienten sobre la base de las elecciones a la hora de actuar, pensar, sentir y ser. Se ha resquebrajado el criterio de autoridad para transitar a nuevas concepciones basadas en el ejercicio de la inteligencia y la elección del individuo. Esos alientos de modernidad parecen no afectar a la institución escolar caqueteña que da impresión de desconocer las transformaciones en otras agencias educativas como la familia y la comunidad, más permeables al avance de los tiempos.

Los manuales parecen querer detener la fuerza de cambio que representa la juventud y su resistencia natural a los modelos de autoridad de las generaciones anteriores. En lugar de acelerar la preparación de los jóvenes para el cambio de los modelos de carácter arbitrario, se persiste en una escuela autoritaria que parece encontrar más fácil mandar, ordenar y obedecer que orientar, sugerir, compartir, consensuar, participar y decidir, que podría ser el camino para llegar a la asunción de la responsabilidad personal como ejercicio de la libertad.

Los intentos normativos por detener la fuerza de los cambios institucionales son formas de violencia estructural que generan otros tipos de tensiones entre quienes quieren conquistar el derecho a la libertad en sus diferentes formas de expresión.

5.2.1.3. Revisión experiencias de competencias ciudadanas

El Ministerio Nacional de Educación de Colombia (2003) dentro de sus políticas para el sector educativo, viene promoviendo la implementación de proyectos de desarrollo en competencias ciudadanas al interior de las instituciones educativas.

En ese sentido teniendo presentes los criterios de cada centro se han diseñado estrategias y proyectos de trabajo para promover valores de convivencia entre los estudiantes. El proceso es valioso, pero con muchos flancos débiles que requieren una adecuada atención para que tengan solidez. Es el caso del desarrollo de habilidades para el diálogo, en una sociedad que culturalmente habla mucho, pero se escucha poco. Como lo expresa Puig (1995:21) *“no nos parece posible enseñar a mejorar las competencias dialógicas explicando simplemente a los alumnos y alumnas qué significa dialogar y cómo se debe dialogar...”*, para ello se deben poner en marcha todos los dispositivos creativos y prácticos que propicien el desarrollo y adquisición real de la habilidad de dialogar en su sentido amplio.

Es necesario detenernos muchas veces en el camino para reflexionar qué se está haciendo y cómo por distintas partes se influye en la construcción del ser humano, lo cual trae consigo retos importantes y complejos a la hora de orientar procesos educativos:

“... - la red de información mundial –la radio, la televisión, los teléfonos, Internet- no sólo significa que podemos influir en las vidas de todo el planeta, sino también que podemos aprender sobre la vida que se desarrolla en cualquier lugar. Cada una de las personas que conocemos y en quienes podemos influir es alguien en quien tenemos responsabilidades: decir esto no es más que afirmar la idea de moralidad propiamente dicha...” (Appiah, 2007:15).

En el resumen (Ver Tabla 18), se presentan las experiencias que se están desarrollando al interior de dos instituciones educativas donde se investigó.

Subrayo que los trabajos en marcha están creando espacios de encuentro muy interesantes. Estimulan el trabajo en equipo, el fortalecimiento de valores para la convivencia y el respeto por la integridad de la persona y el medio ambiente:

“un ciudadano competente debe ser capaz de convivir con los demás de manera pacífica y constructiva. Esta convivencia no implica la armonía perfecta o la ausencia de conflictos. Esa perfección no es realista y tal vez ni siquiera es deseable. En todo grupo social inevitablemente se presentan conflictos debido a que múltiples intereses que tiene cada persona o grupo riñen frecuentemente con los intereses de los demás. La convivencia pacífica, en cambio, sí implica que los conflictos que se presenten sean manejados sin agresión y buscando favorecer los intereses de todas las partes involucradas. Es decir, que las partes involucradas logren por medio del diálogo y la negociación encontrar salidas al conflicto en las que los intereses de todas las partes resulten de alguna manera favorecidos” (Chaux, 2004).

En ese sentido alcanzar un nivel adecuado de comprensión y apropiación de las claves para tratar conflictos de manera positiva requiere un cultivo de competencia ciudadanas que deben ser atendidas en los distintos campos del conocimiento, para que el joven entienda que no se trata de tomar posiciones de respeto hacia el otro en un momento determinado, sino en todos los momentos de la vida.

Tabla 18: Experiencias en competencias ciudadanas

Escuela Normal Superior	La Salle
<p>Nombre del Proyecto: Escuela Juvenil para la Democracia. Programa de Formación de Liderazgo Democrático. Derechos Humanos y Manejo de Conflictos</p> <p><i>Objetivo I</i></p> <p>Fortalecer la capacidad de liderazgo de los jóvenes de los grados novenos, décimos y undécimos de la ENS de Florencia; en la vida política y ciudadana, en el ámbito de su localidad, la gobernabilidad democrática y el respeto a los DDHH.</p> <p>-Desarrolla aptitudes y actitudes en los estudiantes para la convivencia escolar.</p> <p>-Valorar los saberes y expresiones colectivas de los jóvenes en sus procesos académico – pedagógicos.</p> <p>-Fundamentar y desarrollar prácticas pedagógicas en procura del fortalecimiento de los Derechos Constitucionales de nuestra Constitución Política.</p> <p><i>Metodología – Logros</i></p> <p><i>Recursos (Metodología)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Secciones tutoriales -Vídeos conferencias -Conferencias con expertos -Análisis de películas -Elaboración de textos -Salidas de campo -Análisis de coyuntura 	<p><i>Nombre Experiencia</i></p> <p>Formación de Líderes para la Convivencia y la Paz</p> <p><i>Objetivos</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Posibilitar a los estudiantes de la IE Nal. La Salle espacios de reflexión y participación democrática como parte de su formación integral. 2.Descubrir y apoyar líderes estudiantiles para que contribuyan con su ejemplo y liderazgo a generar una sana convivencia dentro del enfoque humanista planteado en el PEI del colegio. 3. Mejorar los niveles de comunicación y convivencia pacífica de la comunidad educativa a partir del liderazgo de los propios estudiantes. 4. Ofrecer espacios de participación democrática, desarrollo académico y liderazgo positivo a los estudiantes que se vinculen al proyecto. 5.Formar líderes estudiantiles responsables, y con iniciativa para que participen con mejores capacidades y argumentos en el gobierno escolar, fomentando la democracia participativa, la convivencia y la paz. 6.Generar a partir del entorno escolar una CULTURA DE PARTICIPACIÓN, CONVIVENCIA Y PAZ; que se puede proyectar al resto de la sociedad caqueteña y colombiana iniciando con entornos más pequeños (colegio, familia, barrio, ciudad, etc.) 7.Fomentar el respeto por los DDHH, la tolerancia y la resolución pacífica de los conflictos. 8.Articular el proyecto con los Estándares Básicos de competencias ciudadanas planteadas por el MEN. <p><i>Metodología – Logros</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Disminución de los niveles de agresividad en los estudiantes y solución de conflictos mediante el diálogo y la concertación. -Comunicación horizontal y relaciones fraternales entre los miembros de la comunidad educativa.

<p>Productos obtenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> -Boletín virtual -Sistematización de la experiencia -Crecimiento y mejoría en valores universales -Revisión personal y aceptación de errores en los estudiantes -Mejoría en las relaciones humanas y de convivencia -Fortalecimiento de actitudes democráticas -Toma de conciencia como sujeto constructores de democracia 	<ul style="list-style-type: none"> -Reconocimiento de los líderes por parte de sus compañeros y liderazgo de los miembros del grupo de Convivencia y Paz en el gobierno escolar. -Generación de mayor sentido de pertenencia en los estudiantes de la institución. -Motivación por parte de los estudiantes de los grados de educación básica para participar directamente en el grupo de líderes. -Participación de los líderes en diferentes eventos de carácter regional y nacional, lo cual ha permitido difundir la experiencia y ganar reconocimiento social. -Publicación del primer número de nuestra revista CONEXIÓN JOVEN y el interés por parte de los estudiantes para hacer sus aportes y escribir en ella. -Cualificación de líderes egresados que desempeñen papeles importantes en otros entornos de tipo laboral o universitarios.
---	--

Fuente: Elaboración propia a partir de documentos de los Centros Educativos mencionados.

5.3. Limitaciones para la investigación práctica

Entre las múltiples realidades existentes en el contexto de trabajo que limitaban o creaban dificultad para la investigación hallamos dos fundamentales:

5.3.1. Conflicto y desconfianza

El contexto caqueteño, ha estado marcado por muchos sucesos de “*guerras*” principalmente económicas, como son las del narcotráfico; sociales por ausencia del Estado; político-armadas por la presencia y actuación de guerrillas, paramilitares y fuerzas armadas estatales. Estas “*guerras*” han generado, muerte, desapariciones, desplazamientos, junto con afecciones físicas y psicológicas, entre sus pobladores.

La sumatoria de estos conflictos ha creado inestabilidad social y desconfianza entre sus pobladores. Percibimos la situación a la hora de llevar a cabo trabajos de la investigación, por cuanto muchos sucesos de violencia no se cuentan o no se conocen abiertamente o se dicen a medias en muchas ocasiones por el temor a alguna represalia que puedan suscitar su denuncia.

Esta situación lleva a crear una marcada dificultad a la hora de recoger datos magnéticos (grabar voz o imágenes), ya que no se quiere asumir la autoría de lo narrado. El marco escolar no es ajeno a ello. En él se reflejan situaciones sociales, tales como: padres-madres, vecinos, amigos o conocidos de algunos jóvenes estudiantes están implicados en alguna actividad ilícita, llevándolos a ser cautos en sus apreciaciones frente al fenómeno en estudio.

La dificultad se superó en cierta medida al interior de las instituciones educativas, por la participación del equipo de investigación, que era conocido en el sector educativo y por el respaldo institucional con el que se contó para llevar adelante la investigación.

5.3.2. Falta de trayectoria en investigación sobre la temática

En el contexto caqueteño, pese a la existencia de complejos e históricos conflictos sociales y a la presencia de la Universidad de la Amazonía con sede principal en el municipio de Florencia, no existe una trayectoria en el campo de la investigación en conflictos y paz que avale el trabajo o que respalde documentalmente las pesquisas adelantadas. Son algunos investigadores externos del ámbito nacional, incluso internacional, quienes más se han acercado al fenómeno.

El obstáculo, parte de la dificultad de encontrar pares locales, así como referencias bibliográficas. En ese sentido la presente investigación contribuye a cubrir parte de la demanda de diferentes actores, organizaciones e instituciones locales para intervenir a mediano y largo plazo en el tema.

La sistematización de los distintos procesos sociales es escasa, debido en parte a la poca trayectoria en investigación. También porque no existe mayor interés en apoyar este tipo de trabajos que no se ven como útiles sino como meras memorias que no van a ser aprovechadas para rentabilizarlas socialmente.

5.4. Sistematización y análisis de las encuestas a estudiantes

Las encuestas no se aplicaron al 100% de la muestra prevista, ya que muchos estudiantes no se hallaban presentes y otros se habían retirado de la institución educativa. Sin embargo, es una muestra muy aproximada a la identificada inicialmente.

En el proceso de llevar a cabo un mejor acercamiento y conocimiento de las instituciones educativas, así como para preparar el conjunto de condiciones necesarias para el desarrollo de la investigación, se realizaron algunas entrevistas informales con el profesorado, directivas y estudiantes. Sus testimonios sirvieron para afinar la mirada global a cada centro y el instrumento

de recolección de información, -encuesta aplicada a los alumnos- para nuestra labor.

Visitamos los centros escogidos en varias ocasiones y así pudimos conocer, su estructura física. Afinamos la mirada especialmente en aquellos espacios donde los muchachos se relacionan habitualmente: Las aulas de clase, laboratorios, baños, sitios deportivos, pasillos, con el fin de interpretar mejor las respuestas que dieron los chicos y chicas estudiantes en las encuestas.

Presentamos la estadística general de estudiantes encuestados, por instituciones educativas. (Ver Tabla 19).

Tabla 19: Ficha estadística de estudiantes encuestados				
No.	Instituciones Educativas	Estudiantes Grado 11º	Instituciones Seleccionadas	Estudiantes Seleccionados
1	Antonio Ricaurte	167		
2	Sagrados Corazones (a)	142		
3	Jorge Eliécer Gaitán	118	Jorge Eliécer Gaitán	118
4	San Francisco de Asís (b)	150		
5	Normal Superior (c)	106	Normal Superior	36
6	Instituto Técnico Industrial	109		
7	Los Andes	57	Los Andes	57
8	Juan Bautista Migan	92		
9	Juan Bautista La Salle	93		
10	La Salle	155	Nacional La Salle	155
11	Total	897		(3+7+10) = 330
12	Porcentaje	100%		36.78%

Fuente: Elaboración propia.

(a) y (b) Son instituciones educativas (IE) que no poseen carácter mixto. Sagrados Corazones es femenina y San Francisco de Asís, apenas inicia el proceso de aceptación de estudiantes hombres. Hasta hace poco tiempo se denominaba Colegio Nacional Femenino.

(c) En la Normal Superior de Florencia es la IE donde se realizó el trabajo de pilotaje de los instrumentos. Se aplicaron 36 encuestas a los estudiantes.

En el municipio de Florencia de las 16 IE sólo 10 tienen estudiantes en el grado 11º, por esta razón son las que se relacionan en el cuadro anterior.

Una vez establecida la muestra se procedió a llevar a cabo entrevistas con los directivos de las IE, especialmente con rectores, coordinadores/as de convivencia y profesores titulares de los grados 11º donde se aplicarían las encuestas. Fijamos el trabajo y el modelo de entrevista y se aplicaron primero a los coordinadores de Convivencia, con el fin de conocer pormenores de la escuela, como la procedencia mayoritaria de la población estudiantil, los tipos de conflictos que se presentaban y las formas de abordarlos.

Esto permitió hacer una primera valoración global de cada IE seleccionada, para preparar el enfoque de trabajo con los estudiantes en el aula de clase, se dio una explicación del fenómeno del conflicto, su tratamiento y la necesidad de abordarlo desde posiciones pacíficas creativas y no-violentas, con el fin de que se entendiera que es posible aprovechar las situaciones controvertidas para transformarlas a favor de crear procesos que ayuden a cohesionar los diferentes ligamentos escolares y sociales de su entorno.

Posteriormente se aplicaron las encuestas. Hallamos muchas coincidencias en tendencias preocupantes, que deben ser abordadas de una forma coherente a través de procesos educativos que involucre no solamente al marco escolar, sino también a la familia y al resto de agentes sociales.

En las entrevistas con diferentes actores de la comunidad educativa, se evidencia preocupaciones coincidentes, pero en muchos casos pocas esperanzas de transformar esta cruda realidad o incluso la clara intención de lanzar la pelota a otros tejados. Es pertinente pues que se analicen estos fenómenos de violencia de manera integral y acorde al contexto para que se responda adecuada y oportunamente a las situaciones controvertidas que plantean.

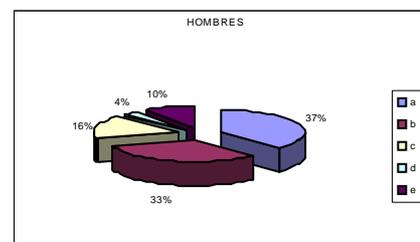
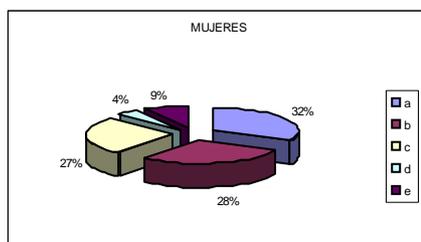
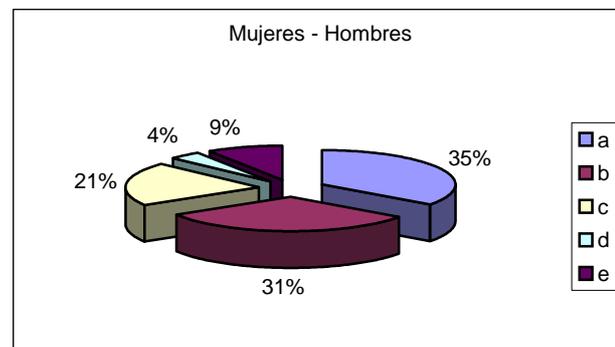
5.4.1. Análisis a las respuestas de las encuestas aplicadas a estudiantes

A continuación se presenta la sistematización y el análisis de las encuestas aplicadas a los estudiantes de las instituciones educativas Los Andes, Jorge Eliécer Gaitán y La Salle.

Pregunta 1

¿Según tu punto de vista, cuáles son las formas más frecuentes de conflicto entre tus compañeros/as? (Puedes marcar más de una respuesta)

- a. Insultos, uso de apodos.
- b. Ridiculizar compañeros/as, reírse de alguien.
- c. Hablar mal de otros/as
- d. Amenazar, chantajear, obligar a hacer algo.
- e. Rechazar, aislar, no dejar participar



Análisis a las respuestas de la pregunta 1

En esta pregunta, sobre el punto de vista de cuáles son las formas de conflicto más frecuente entre estudiantes de último grado de educación media, reportó que un 35% del total identifican como una de las formas más comunes de conflicto el uso de apodos e insultos en el trato entre pares.

Los chicos en un 37% utilizan apodos e insultos en sus relaciones personales. Las chicas asumen actitudes similares en un 32%. En este tipo de agresión se considera que las mujeres son más proclives a estas prácticas dado que son más del símbolo que del soma. La realidad muestra que no están tan distantes, lo que puede indicar que esta forma de interactuar es frecuente, tal vez por considerarse que no arremete físicamente contra la persona, sin tenerse conciencia de los efectos psicológicos que pueda causar o su capacidad para engendrar violencia directa.

Al conversar con los estudiantes descubrimos que no todas las veces el apodo y el insulto eran formas de agresión, pues, paradójicamente, pueden utilizarse como elementos de amistad o pertenencia al grupo y de este modo no genera conflicto. Asumido como agresión, el apodo niega el nombre como elemento propio de identificación y destaca algún elemento que señala una diferencia física, axiológica, cultural, étnica, económica, lingüística, cognitiva o de género, que hace que el agredido sea extraño al grupo y se le niegue en sus rasgos distintivos de la identidad y/o la condición humana. Y puede ir mucho más allá, por ejemplo en un estudio realizado en Colombia sobre los motes *“dice que los sobrenombres afectan la autoestima y hasta el rendimiento académico”*.

El postulado básico de la violencia es la negación del otro, pero la negación del otro puede producirse con instrumentos semióticos, a través de signos y símbolos o mediante agresión física con mediación de instrumentos materiales. Ya expresé anteriormente que por el carácter inmaterial de los primeros, esta forma de violencia parece invisible, pero no por eso deja de existir.

La razón por la cual no existe una actitud de reconocimiento de esta forma de violencia y de sus consecuencias por parte de los jóvenes puede estar en el uso generalizado de estas prácticas en la escuela y más allá de las fronteras de ella y, porque, en un país y en una región tan violenta, las formas de agresión que no atacan directamente el cuerpo físico de la persona no son vistas como tales.

Si bien estas formas de agresión no rompen el continente del cuerpo y derraman su contenido, si lesionan psicológicamente. Causan heridas profundas que, muchas veces, no sanan ni con el paso del tiempo y pueden generar consecuencias posteriores en el individuo y afectar a otros miembros de la comunidad. Si se toleran las semillas entonces no se puede más que aceptar la planta, y se critica la planta, se tiene que criticar la semilla.

Las consecuencias de la agresión con apodos e insultos, se podría asimilar a la de los proyectiles que impactan en una persona. Vulneran su integridad, el derecho a la diferencia y atacan sus rasgos distintivos. Sus secuelas pasan por el aislamiento social, la deserción escolar, una baja autoestima y la subyugación física y emocional de la persona.

El apodo y el insulto llevan al agredido al rincón de la víctima, es una agresión a los rasgos definidores de la personalidad para desvalorizar, menguarlo como ser humano y degradar su validez social donde puede aceptar pasivamente este rol y permitir incluso el ataque físico o por el contrario tratar de librarse acudiendo a la violencia.

Con frecuencia las personas que han recibido presión por parte del grupo tienen una necesidad de atención y respeto. Algunos han sido objeto de abuso y maltrato en la niñez temprana; han presenciado prácticas violentas en casa, en la comunidad y en medios. Sufren sentimientos de rechazo y soledad por las reiteradas humillaciones y pueden pasar de víctimas a verdugos como lo documentan casos muy conocidos de violencia escolar (Escuela Superior Columbine, Littleton, Colorado, E.E.U.U.; Escuela de Erfurt, cerca a Berlín, Alemania; Escuela Islas Malvinas, Carmen de Patagones, Argentina).

En cada uno de estos establecimientos educativos sucedieron hechos de violencia extrema por parte de jóvenes estudiantes. Estas situaciones inducen a pensar que la violencia se aprende y, por lo tanto, una Cultura de Paz, convivencia pacífica y respeto por la diferencia, puede ser enseñada o al menos, ser útil para reconocer indicadores de peligro de agresiones y buscar ayuda cuando estos indicadores se manifiesten en el medio escolar.

Enseñar una Cultura de Paz implica comprender que la violencia escolar es un síntoma social que expresa las contradicciones de las distintas sociedades que desarrollan modelos sociales que fragmentan y rompen los lazos sociales de cohesión de las comunidades.

En el inciso (b- Ridiculizar compañeros/as, reírse de alguien), el 33% de los chicos reconoce la burla como una forma de agresión frecuente en el espacio escolar, por su parte las chicas la admiten en un 28%.

El apodo ligado a la injuria y a la risa burlesca, -en este momento del desarrollo de la personalidad y en el espacio de la escuela; donde se restringen los contactos de los cuerpos, tanto para el amor como para la pelea-, son formas de la agresión que tienen un alto significado para agresores y para agredidos, porque saben que impactan en la estructura del individuo en construcción y dejan huellas que pueden durar toda la vida.

La presencia tan alta de este comportamiento entre los estudiantes de ambos sexos puede ser un síntoma de que existen conflictos contenidos que se tramitan en el espacio escolar, con baja intensidad pero que al apartarse de las regulaciones de la escuela y trasladarse a otros espacios menos reglamentados escalan y pasan a formas directas de lesión hacia el cuerpo físico.

Se debe tener en cuenta aquí que hay que analizar las respuestas más allá de las afirmaciones hechas por los estudiantes. Aunque respondieron de manera libre, no dejan de ver al encuestador como adulto, guardián de los umbrales

censuradores de comportamiento. Admitir este alto nivel de violencia simbólica, que parece un tanto soportable, puede ser indicio de que la violencia visible trata de encubrirse al ser considerada como inadmisibile. Otro aspecto con el que hay que contar es que damos por hecho que en las chicas, por su condición de “*sexo débil*”, es más habitual el ataque mediante símbolos y no con acciones físicas, en contraposición a los chicos, máxime en una cultura tan machista como la colombiana.

¿Qué pasa aquí? No puede decirse que los chicos están pasando a la palabra para tratar sus contradicciones por la vía del consenso, porque el uso de los instrumentos semióticos se destina a la agresión y no al encuentro. Quizás, la agresión semiótica, sea una respuesta que se adecue más al escenario de la escuela, pero que no pierde su virulencia y su afán de negación de la otra persona. La vía de la confrontación para mostrar superioridad y venderse mejor en el mercado de la personalidad parece haber retomado el modelo de “*ganar de cualquier forma, pero ganar*”. Esa lógica de la ganancia a cualquier se plasma en una expresión usada comúnmente en Colombia: “*No dar papaya y coger toda la papaya que le den*”¹³. La expresión que tiene una connotación erótica también tiene la ideología de la persona “*lista*”, oportunista sin entrañas, carroñera que se alimenta de la debilidad ajena y de la confianza que le han depositado.

En esta lógica del maniobrero no se puede dar la espalda con confianza, porque al menor descuido se es traicionado, el peor pecado en la cultura occidental cristiana. Sólo hay que preguntar a Dante por qué puso a los traidores en el último círculo del infierno. Y la traición desencadena venganzas y cadenas de violencia, apoyadas en visiones como la Ley del Tali3n: “*ojo por ojo y diente por diente*”.

En el tercer ítem (c- Hablar mal de otros/a) se observa que en el fondo opera el mismo sentido del tratamiento del conflicto con diferente forma externa de

¹³ Papaya fruta que en Colombia simboliza el “*culo*”. No dar papaya, es igual a no dar oportunidad para que otra persona se aproveche de las circunstancias, aunque si tiene la oportunidad debe de aprovecharse, “*coger la papaya que le den*”.

expresión: Abolir toda sanción social positiva en el sujeto agredido. La estrategia es más común entre las chicas, en un 27%; frente al 16% de los varones.

A pesar de que las tendencias postmodernas hablan de un acercamiento comportamental entre los géneros, aquí parece ratificarse la diferencia de procedimientos entre las chicas y los chicos cuando se trata de degradar a otra persona.

Los chicos utilizan menos la descalificación del antagonista porque este procedimiento es identificado como una conducta femenina y, por lo tanto, indigna del macho. Ahora si bien lo hacen a través del apodo y los insultos de manera más frecuente que las chicas es porque la cultura del rebajamiento paródico tiene una larga tradición popular y porque se produce a viva voz y encarando al agredido; no a hurtadillas y en forma soterrada, como parece ser que lo hacen las chicas. Un ejemplo de esta es el chisme, que aunque no es exclusivo de las chicas parece tener más adeptos entre ellas. Los chicos, en cambio, consideran estas prácticas como afeminadas.

Como puede verse aunque utilizan el mismo recurso: el lenguaje, una cosa es la denigración soterrada y otra el insulto abierto y en alto.

En el inciso cuarto (d-Amenazar, chantajear, obligar a hacer algo), únicamente el 4% de las chicas y de los chicos admiten la existencia de prácticas agresivas en ese sentido. Observemos que en la medida en que se pasa de comportamientos "*invisibles*" a comportamientos agresivos reconocidos como punibles, es decir, "*más visibles o más visibilizados*" el porcentaje de frecuencia de reconocimiento de su existencia decrece considerablemente, aunque sin desaparecer.

Puede ser que al responder el estudiante piense que si acepta que existen estas prácticas y no las ha denunciado, podría estar incurso en algún tipo de falta y prefiera negarlas. Asimismo, implica también reconocer directamente su incapacidad para relacionarse de modo pacífico.

En el amenazar, chantajear, obligar a hacer algo, en realidad hay un proceso de manipulación a alguien (hacer - hacer). Podríamos hablar también de un proceso "*invisible*" que utiliza la vía del querer para manipular al otro: Es el caso de la seducción, donde se convence al otro de que desea hacer lo que se le induce realizar. Esta variante generalmente no se entiende como una forma de violencia, aunque podría contenerla en ciertas dosis.

La violencia que todos temen reconocer es la del poder -físico, económico, del conocimiento, etc.- que implica, no el querer de la víctima manipulada sino la imposición de la voluntad del manipulador a pesar del manipulado. Esa forma de dominio es un acto de posesión y de despersonalización que esclaviza y envilece al manipulado porque le priva del criterio y de la decisión consciente para actuar sometándose a los mandatos y designios de otro.

Al suceder esto, el manipulado se convierte en un apéndice de la voluntad de la persona manipuladora, a la par que paradójicamente compromete la vida de ambos.. Por lo aducido, un porcentaje del 4% aunque parezca poco, es un síntoma de que hay que prestarle atención, por la gravedad del hecho y por las consecuencias inmediatas y a largo plazo que puedan derivarse.

En el último ítem (e- Rechazar, aislar, no dejar participar), los chicos admiten en 10% y las chicas en el 9%, la existencia de esta forma de anulación del otros, lo reduce a la soledad y la marginación. Aunque parece una forma "*invisible*" y admitida de conducta es una de las más fuertes generadoras de violencia factual, en cuanto que ocasiona reacciones expresadas en conductas de búsqueda de reconocimiento que pueden ser de seducción, de adopción o de presión.

Las dos primeras -rechazar y aislar-, no generan los choques directos que si engendra la tercera -no dejar participar-, pues es una de las actuales aspiraciones de la mayoría de los miembros de la sociedad colombiana: El poder participar, tener opción de mostrar sus capacidades, conocimientos y deseos de hacer. La participación es fuente de un posible reconocimiento y de

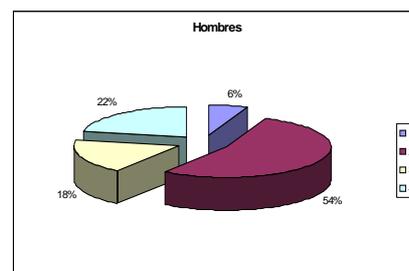
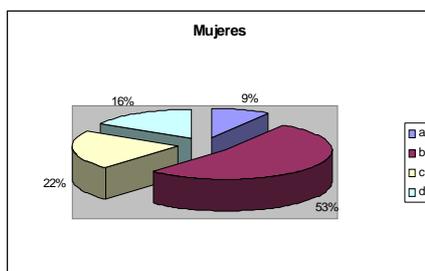
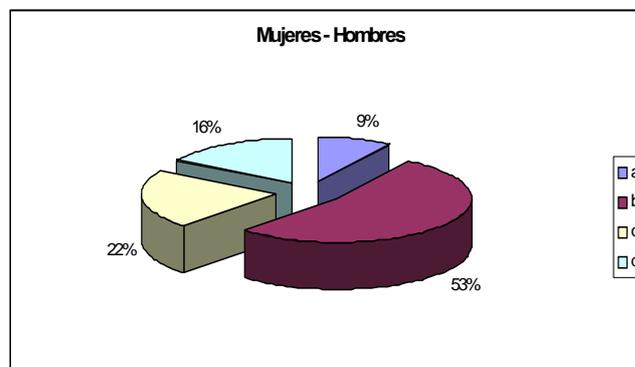
mejoramiento de la vida. Negar la condición social e interactiva del ser humano genera reacciones insospechadas, que van desde la sutileza de la conquista afectiva hasta la rudeza de la imposición forzada.

Las situaciones conflictivas se expresan principalmente en recursos semióticos, sin pasar de forma evidente a la agresión física, pero sí como su paso previo. Si se combinan los ítems -a, b, c y e-, se puede considerar que allí se propicia un caldo de cultivo para generar situaciones o escenarios de violencias. Insultar, ridiculizar, aislar y rechazar son formas de “*matar simbólicamente a la otra persona*”, negar su existencia, su validez socio-cultural.

Pregunta 2:

¿Con qué frecuencia han ocurrido agresiones (poner apodos, ridiculizar, patear, empujar, amenazar, burlarse, rechazar, discriminar, intimidar, golpear con objetos) de o entre los/as estudiantes de este grado 11º?

- a. Nunca
- b. Pocas veces
- c. Muchas veces
- d. Casi siempre



Análisis a las respuestas de la pregunta 2

Esta pregunta se articula con la anterior en el sentido en que la primera identifica la existencia de las prácticas violentas y la segunda averigua por su frecuencia en el tiempo.

Quizás pueda haber una ruptura aparente si nos fijamos en las cifras ya que esta última pregunta incluye formas de agresión física, mas difíciles de aceptar en cuanto que atentan contra la residencia básica del ser, el cuerpo.

Aunque un grupo considerable de chicos y chicas ve una frecuencia parecida de hechos violentos, hay una diferencia que es necesario designar: los chicos y las chicas ven la frecuencia de las agresiones de forma diferente.

Las respuestas plantean un conflicto entre el ver y el no ver, manifiesto en la frecuencia. Los chicos ven más unas formas de violencia que otras, distintas a las que observan ellas.

Las dos respuestas mayoritarias de los hombres dicen que las agresiones ocurren entre "*Muchas veces*" y "*Casi siempre*"

Las respuestas de las chicas, aunque (a), es muy similar en (d) "*Pocas veces*", se encuentra una significativa diferencia. Nos llama la atención que en las muchachas existe una aceptación superior que en los chicos que se inclinan hacia la respuesta "*Nunca*".

¿Cómo entender estas respuestas si los que las expresaron comparten un mismo escenario, pero tienen diferente percepción de un mismo fenómeno?

¿Los chicos ven más el rechazo y la marginación de la participación que las chicas? Acaso la solución sea tan simple como el que ellas están acostumbradas a ser dominadas y excluidas sin ser consciente del hecho, mientras que ellos son lo dominadores y los que ejercen la segregación.

Un 53% de las chicas y un 54% de los chicos aceptan que ocurren pocas veces. Hasta este momento digamos que las respuestas transcurren dentro de lo esperable para este tipo de cuestionario, pero cuando avanzamos en el comentario de la pregunta observamos que un 22% de muchachas y un 18% de varones apuntan a que las conductas agresivas ocurren muchas veces.

Hasta aquí la diferencia es leve pero los chicos empiezan a ver más la frecuencia de las agresiones. Vale la pena preguntarse ¿A cuál tipo de agresión se refieren: a la simbólica o a la física? Todo parece indicar que los dos se refieren a conductas diferentes. Las chicas se remiten a los modelos que ellas frecuentan, es decir, a la violencia simbólica. Los muchachos hablan de ambas y en su manifestación explícita, como ellos las practican, no a la forma encubierta que ellas les imprimen.

Al pasar al siguiente ítem, el índice de chicas que aceptan que las agresiones ocurren casi siempre desciende a un 16% y el de los chicos aumenta a un 22%. Si sumamos los resultados de ambos grupos, el porcentaje de reconocimiento de la agresión como un hecho cotidiano se torna preocupante, porque ese reconocimiento se hace pese a las prevenciones que inspira el hecho de que la información haya sido recogida por “*profesores*”. Esto puede hacernos pensar que los niveles de agresión puedan ser algo mayor que los reconocidos frente a los “*elementos de control*”.

Llama la atención que los actores masculinos, que son los que con mayor frecuencia se involucran en actos agresivos, sean los que más reconocen tanto su presencia como su frecuencia en el tiempo, lo cual remite a la pregunta.

¿Por qué los chicos reconocen la presencia y frecuencia de actos agresivos más que las chicas, acaso los afectan más que a las mujeres? ¿Se preocupan más ellas y alertan sobre su presencia como una posible llamada a su prevención o tratamiento? Es evidente que entre unos y otras hay una sensibilidad diferenciada frente a los actos agresivos y que las chicas ven menos violencia que la que ven los chicos, quizás porque las agresiones femeninas son más sutiles e indirectas que las masculinas.

Pese al recurso a la posibilidad de la ocultación de la frecuencia en la violencia explícita, solo entre el 9% chicas y el 6% chicos dice que nunca se dan actos de esta naturaleza. Es evidente que algún grupo no está diciendo toda la verdad y a juzgar por la realidad y por los altos índices de agresividad reconocidos puede pensarse que el grupo de estudiantes que respondió optó por “no ver”, “no oír”, “no saber” nada sobre el tema para no comprometerse con sus percepciones.

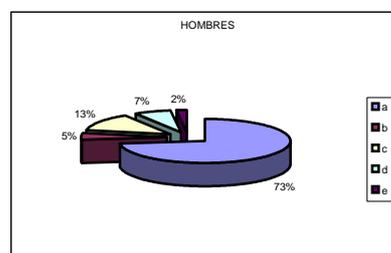
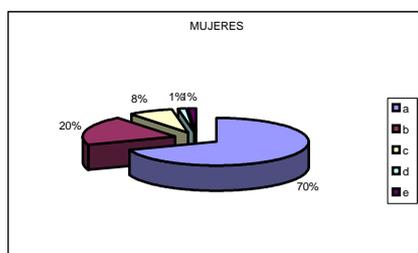
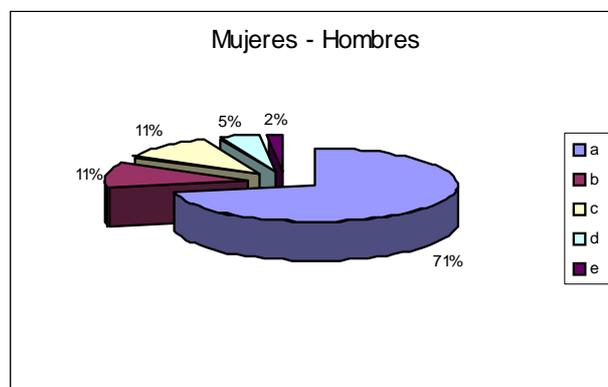
Esa lógica es bastante frecuente en una región en la que la gente desde temprana edad debe adiestrarse para no percibir ciertas conductas que, no sólo son peligrosas para los que las realizan sino para los testigos. Parece haber un acuerdo tácito entre los actores y los observadores que se va guardar silencio, el que ve suele aplicar el adagio popular “*en boca cerrada no entran moscas*”, y por lo tanto las conductas agresivas van a quedar sin juicio, sin tratamiento, mientras la semilla de la ofensa inferida crece en la conciencia de las víctimas.

Ese consentimiento de la violencia, no sólo es una conducta como la del avestruz, que cree que cuando no tiene conciencia de la realidad, entonces la realidad no existe, sino que al aceptar su inexistencia, propicia su repetición en el caldo de cultivo del silencio. Al salir de la escuela, en casa, en la calle y el trabajo, las fronteras del consentimiento se van ampliando, alimentadas por el miedo y la complicidad. En este comportamiento simbiótico la violencia se nutre del miedo de los consentidores.

Pregunta 3:

¿Si algunos/as de tus compañeros/as te ha(n) agredido en alguna ocasión, desde cuándo se producen estas situaciones?

- Nadie me ha agredido nunca
- Desde hace solo unas semanas
- Desde hace unos meses
- Durante todo el curso
- Desde siempre



Análisis a las respuestas de la pregunta 3

La cadena semántica se prolonga entre la tercera pregunta y las dos anteriores. Ya no se trata de aceptar su existencia y su frecuencia, ahora se trata de aceptar el rol de víctima de la agresión. Responder a esta pregunta con veracidad parte de reconocer no solo la existencia de las agresiones sino la debilidad frente a los agresores, lo cual es difícil porque implica aceptarse en status subalterno, que es algo que nadie quiere para sí.

Resulta curioso que el primer ítem, “Nadie me ha agredido nunca” es elegido por el 70% de las chicas y por el 73% de los chicos. ¿Acaso se les olvidó que había un alto índice de agresiones reconocidas en la pregunta 1 y en la 2? Ahora, si ellos no fueron los atacados, entonces ¿Quiénes eran los agredidos y quienes los agresores?

Aquí puede estarse expresando una negativa a reconocer debilidad por parte de los jóvenes, pues con la cultura del heroísmo militar puesta de moda en los medios masivos y en el cine, la idea de las habilidades guerreras es deseada por unos y otras. Si embargo, en los ítems siguientes empieza el territorio del reconocimiento, y ratificando lo expresado en las preguntas iniciales, los hombres aceptan el role de víctimas de la agresión. En el ítem (b) el 20% de las chicas reconocen haber sido objeto de ataques “Desde hace solo unas semanas”. Solo el 5% de los chicos acepta que eso de las agresiones sea reciente.

Al pasar al ítem siguiente: “Desde hace unos meses” entonces la aceptación de víctima se dispara al 13% entre los chicos y disminuye al 8% entre las chicas. O sea, que los chicos ven la agresión como un hecho reincidente y lo guardan en la memoria de largo alcance. Ellas sólo contabilizan las heridas recientes. Los datos nos inducen a pensar que los chicos se sienten más cuestionados cuando son víctimas que en el caso de las chicas.

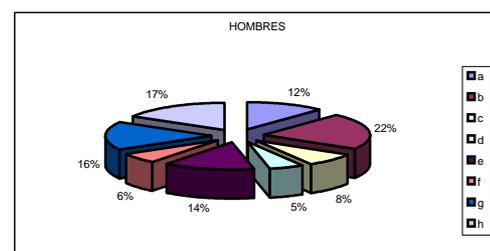
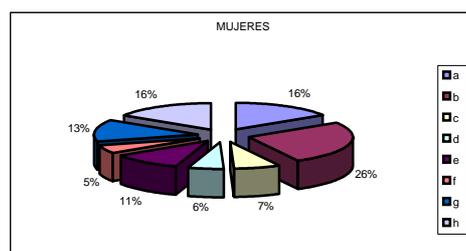
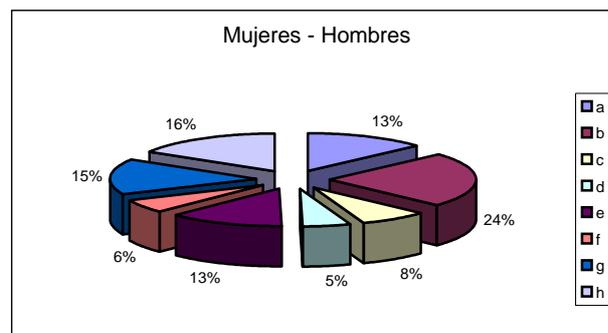
Los alumnos que hoy están en el grado entrevistado iniciaron su proceso formativo hace aproximadamente once años, pero por la progresión de los

índices de violencia en el tiempo, puede entenderse que el problema ha escalado en los últimos tiempos lo cual parece coincidir con la opinión de docentes y directivos y con la frecuencia que este fenómeno ha empezado a reconocerse.

Pregunta 4:

¿En qué lugares ocurren las situaciones de agresión? (Puedes marcar más de una respuesta)

- a. En clase con presencia del profesor/a
- b. En clase cuando no hay profesor/a
- c. En los corredores de la institución
- d. En los servicios sanitarios
- e. En las canchas deportivas
- f. En el patio de la institución
- g. Cerca del Colegio, al salir de clases
- h. En la calle



Análisis a las respuestas de la pregunta 4

Esta pregunta se refiere a los espacios en que se dan los actos violentos dentro y fuera de la institución.

Hasta un 16% de las chicas y un 12% de los chicos dice que la agresión ocurre “*En clase, con presencia del profesor*”. Los hombres ven más la agresión que las mujeres, pero es necesario preguntarse qué tipo de violencia es esa que los profesores permiten en las aulas y que los estudiantes, en un promedio del 28%, reconocen que ocurre en su presencia.

Podemos hacer una hipótesis, en relación con la percepción de la violencia por parte de los profesores: la violencia simbólica no se advierte o se tolera como admisible porque no lesiona el cuerpo y ¿El espíritu qué? ¿Cómo puede coincidir un número tan alto de personas en que las agresiones ocurren en presencia de los profesores? Pero también vale la pena tener en cuenta que lo que no vieron antes entre pares lo ven ahora en que el “*elemento controlador*” lo permite. Eso puede interpretarse como que toleran la agresión de sus compañeros a regañadientes, pero esperan que no suceda en los tiempos y espacios en los que está presente un profesor que representa un “*elemento de control*”.

El salón de clase, espacio de la interacción académica, es también el lugar de confrontación, con y sin la presencia del profesor. Un 26% de las chicas y un 22% de los chicos ven que cuando no hay profesor se da mayor conflictividad. No parecen haber fórmulas de autocontrol que permitan abstenerse de comportamientos agresivos cuando se encuentran reunidos en el aula.

La competencia frente a la solidaridad y la cooperación surgida de un imaginario social de signo «economicista» convierte el espacio y el tiempo del encuentro pedagógico en un momento agonístico en el que cada miembro compite por el poder.

El colegio es un espacio que se prolonga durante siete horas al día, cinco días a la semana, nueve meses al año, once años en los primeros 17 años de la vida de estos jóvenes. Abarca muchos momentos críticos para la formación de la personalidad individual y las contradicciones que se producen en el espacio escolar a extender a otras facetas de su existencia. El amor, la pertenencia a un grupo, las relaciones interpersonales y también el prestigio social se dimensionarán primero en el aula antes de salir a la calle.

Ahora, la opción de acceso a espacios de poder genera luchas que se expresan en conflictos emergentes dentro de las aulas. Se dan cuando están presentes los elementos de control y se agudizan cuando éstos desaparecen.

Hay otro espacio dentro de la escuela que un 11% de las chicas y un 14% de los chicos ven como lugares propicios para la agresión: los escenarios deportivos del colegio. Esto puede entenderse porque los juegos de competencia son formas simbólicas de medición de fuerzas y habilidades en las que se involucra el cuerpo como instrumento de poder. El contacto, el afán de victoria y el ambiente general del juego pueden propiciar agresiones como resultado de otras tensiones que se resuelven allí disfrazadas de diversión.

Los momentos de juego, la amplitud de los espacios en colegios como La Salle, la Normal Superior, el Jorge Eliécer Gaitán, la utilización del tiempo de los recreos por parte de los profesores y la laxitud de los horarios de clase pueden incidir en que estos espacios se conviertan en escenarios de conflicto.

Hay otros lugares, los alrededores del colegio, en donde la confrontación cobra importancia capital pues un 13% entre las chicas y un 17% entre los chicos los utilizan como espacio para la agresión. Eso quiere decir que no todos los conflictos se resuelven en el marco físico de la escuela sino que trascienden a sus contornos, donde la vigilancia de los controladores educativos no alcanza y las restricciones de actuación ceden a la libertad de acción de la calle, que tienen sus propias reglas.

Ecos de estas confrontaciones retornan al espacio escolar en forma de comentario o de sentimiento de triunfo o derrota entre rivales que al compartir las aulas prolongan las disputas por diferentes medios o tratan de resolver las contradicciones por la vía del encuentro para la convivencia.

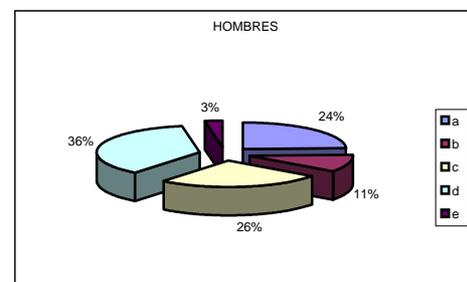
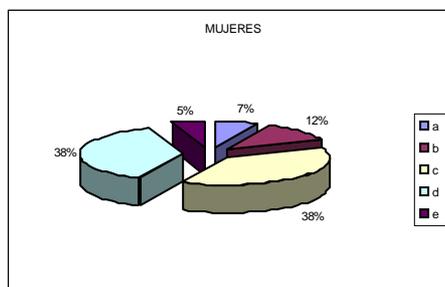
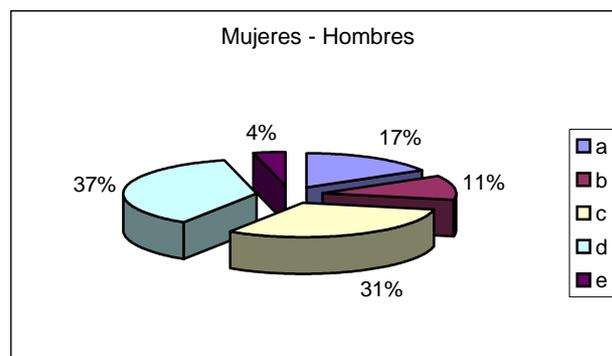
Si comparamos los resultados de los lugares con los conflictos, se puede inferir que hay espacios diferenciados para los variados tipos de confrontación que involucran la validez social de los estudiantes y su integridad física. Esto puede verse en escenarios como el salón de clases, un espacio cerrado y reglamentado, más propicio para el enfrentamiento simbólico; los campos de deportes y las inmediaciones del centro, todos ellos difíciles de controlar, donde imperan diferentes convenciones y la vigilancia es casi inexistente.

Los corredores, los baños y los patios de recreo, aunque también acogen agresiones, no registran la misma frecuencia de otros espacios. Sin embargo, al tratar este punto con los alumnos, puede colegirse que las agresiones tal vez sean más de las reconocidas y que sus formas pueden tener ribetes peligrosos sino se busca una forma de identificarlas, estudiar su génesis y sus desarrollos para buscar alternativas de tratamiento.

Pregunta 5:

¿Si te agreden conversas con alguien de lo que te sucede? (Puedes marcar más de una respuesta)

- a. No hablo con nadie
- b. Con los/as profesores/as
- c. Con mi familia
- d. Con los/as compañeros/as
- e. Otro, ¿quién?



Análisis a las respuestas de la pregunta 5

Si bien en las preguntas 1,2,3 y 4, se establecía la ocurrencia de agresiones, su frecuencia, la condición de agredido y los espacios, la pregunta número 5, se refiere al tratamiento comunicativo que se da a los actos violentos.

Las chicas tienden más a comunicar que son objeto de agresión que los chicos que prefieren callar. Esta negación a "*poner en común*" puede que haga que "*la procesión siga por dentro*" acrecentando el dolor y la frustración y cultivando el no olvido, no perdón que puede desembocar en la revancha. Pero los que comunican tienen un cuerpo de personas en las que desahogarse.

En el caso de las chicas la confianza en la familia es mayor que en los chicos. Un 38% de ellas acepta que conversa en casa sobre lo que le está sucediendo. Otras depositarias de la confianza femenina en caso de conflicto son las compañeras de colegio con las que conversan sobre el tema de la agresión en un porcentaje igual al del ámbito familiar.

Los muchachos que en mayor proporción dicen no conversar sobre esas cosas con nadie (24%), terminan por reconocer que los compañeros primero (36%) y luego la familia (26%) son sus confidentes e interlocutores para tratar las agresiones. El hecho de que las muchachas hablen más sobre los conflictos puede ser el factor que padezcan un menor número de ataques. Al conocerse su existencia, es más fácil pensar opciones de solución con la participación de un mayor número de actores implicados, de forma directa o indirecta en el proceso educativo: padres, compañeros y profesores.

La misma personalidad masculina que no acepta debilidades porque mengua ante los otros en los escenarios de poder, puede incidir en el desconocimiento y, por lo tanto, en el no tratamiento de los conflictos que tienen lugar en la vida escolar. También resulta interesante constatar que solo un número reducido (12% entre las chicas y 11% entre los chicos) cree en soluciones por la vía de informar a actores institucionales como los profesores. En este punto puede pensarse que surge un elemento problemático para integrar a los profesores en

la búsqueda de soluciones, pues resulta evidente que no generan la suficiente confianza entre los estudiantes como para ser depositarios de sus confidencias.

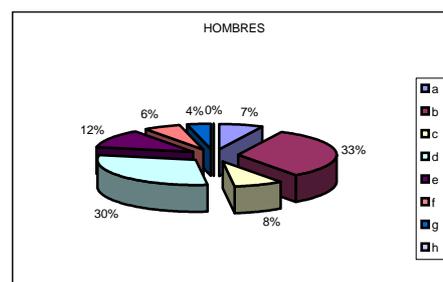
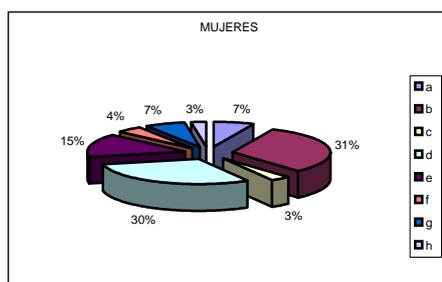
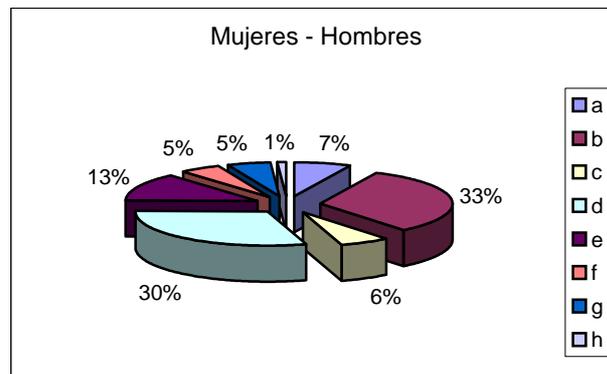
La confianza es un elemento fundamental en el tratamiento de conflictos y radica, básicamente, en la capacidad responsable de compromiso respetando las convenciones establecidas en el proceso. Si los profesores no la generan no sólo se les van a ocultar las agresiones sino que van a seguir sucediendo a su pesar y ante sus ojos y/o a sus espaldas. Si el diálogo es un requisito *sine qua non* para el tratamiento de conflictos y se constituye cuando los interlocutores se ponen en pie de igualdad y reconocen el mismo status en el otro, entonces ¿Cómo llegar a hablar con interlocutores en los que no se confía?

Si las respuestas nos hablan de los problemas, también nos muestran el camino de su tratamiento. El hecho de que actores articulados dentro de la vida escolar, como los padres de familia y los compañeros generen confianza para tratar con sinceridad los problemas permite en principio identificar, no solo el procedimiento dialógico, como una herramienta útil en el tratamiento de los conflictos, sino la incorporación de otros actores a un diálogo plural sobre su tratamiento. Hablar y no hablar sobre el problema es pues nodal en su identificación, caracterización y tratamiento, por eso esta pregunta nos da pistas no sólo de los hechos de violencia, sino de las opciones para tratarlos adecuadamente.

Pregunta 6:

¿Quién trata las situaciones de conflictos? (Puedes marcar más de una respuesta)

- a. Nadie
- b. Algún/a profesor/a
- c. Los/as empleados/as administrativos/as
- d. Los/as directivos/as del colegio
- e. Algunos/as compañeros/as
- f. Algunas personas externas al colegio
- g. No se le presta atención
- h. Otro, ¿quién?



Análisis a las respuestas de la pregunta 6

Esta pregunta se relaciona con la anterior de manera directa, porque ¿Quién puede tratar los problemas si no se habla de ellos? Si los actores institucionales quedan fuera por falta de confianza, entonces ¿Con quién, que represente la institución se pueden tramitar?

Paradójicamente los estudiantes reconocen que en el momento actual, el tratamiento de los conflictos lo hacen los profesores y directivos, y aquí hay que introducir un “*pero*”. Solo el bajo índice de conflictos confiados a los profesores y directivos, con los que, como demuestra la pregunta anterior, los estudiantes prefieren no hablar, es el que se trata. ¿Y qué pasa entonces con la cantidad de problemas que no salen a la luz?

Significa esto, que las respuestas no están hablando de la totalidad de los conflictos que se dan, sino de los que se comunican a quienes no son objeto de la confianza de los estudiantes, en otras palabras, los pocos problemas que se tratan son los comunicados o los descubiertos por los profesores y directivos.

El tratamiento se lleva a cabo desde la desconfianza de quienes los reconducen y que, además, lo hacen bajo una perspectiva normativista y excluyente hacia los propios protagonistas del conflicto. Esa podría considerarse otra manera de incubar conflictos “*dándoles tratamiento*”

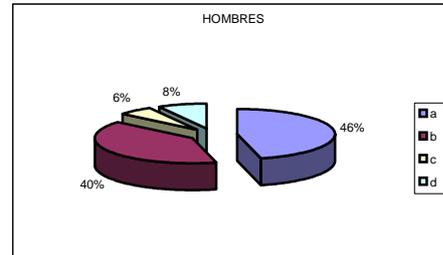
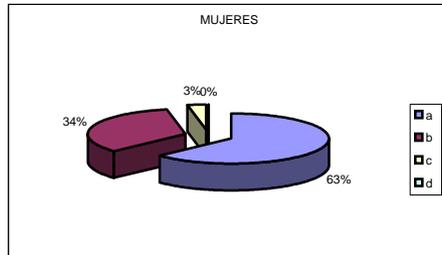
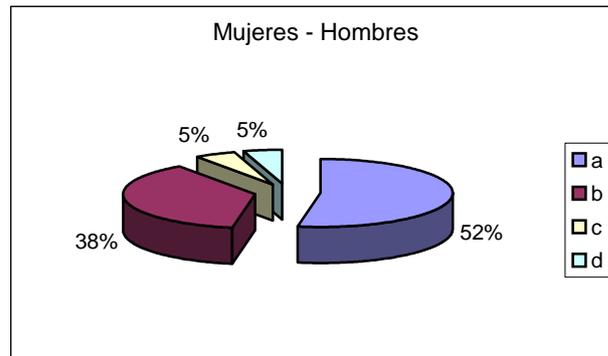
No obstante hay un rasgo muy importante en la información obtenida en las respuestas: la emergencia de los compañeros estudiantes en el tratamiento de los problemas como una alternativa de participación frente a la estructura del poder que representan profesores y directivos.

Vale la pena ver que los chicos que se involucran en conflictos, en un porcentaje similar al de las chicas, apelan a formas de tratamiento con profesores, directivos y pares.

Pregunta 7:

¿Has agredido a algún compañero/a?

- a. No me meto con nadie
- b. Alguna vez
- c. Con cierta frecuencia
- d. Casi todos los días



Análisis a las respuestas de la pregunta 7

Si bien esta pregunta se relaciona con las anteriores, tiene un vínculo muy fuerte con la tercera sobre las veces en que el entrevistado ha sido agredido; ahora, al contrario, se trata de si ha sido agresor. Algo más difícil de aceptar, tanto por los riesgos disciplinarios posibles, como por la aceptación de un rol negativo en el “*mercado de la personalidad*”.

Un 63% de las chicas y un 46% de los chicos dice que “*No se mete con nadie*”. Los muchachos en un porcentaje menor con respecto a las muchachas, no aceptan el papel del agresor. Esta respuesta habla de su valoración negativa y entonces es mejor mantenerse en el territorio neutral de la indiferencia: “*No meterse con nadie*” que parece ser visto positivamente. ¿Por qué no meterse con nadie puede ser valorado positivamente? ¿Acaso no es necesario relacionarse e interactuar con los demás? ¿Al negar la necesidad de relación no están tratando de ocultar algo? ¿Es acaso la pregunta la que los asusta y se refugian, defensivamente, en el aislamiento?

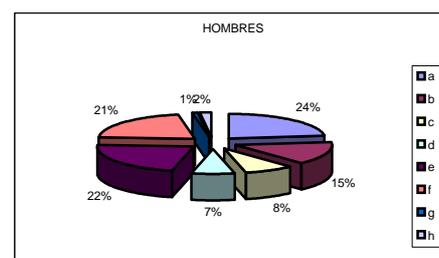
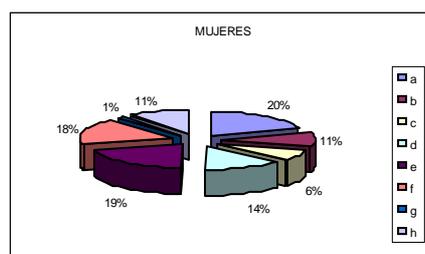
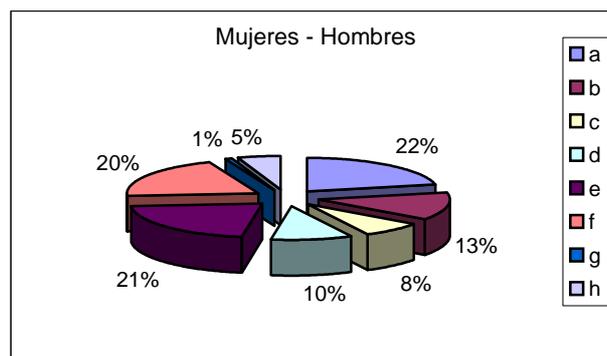
Cuando pasamos al ítem siguiente, sobre el reconocimiento mínimo de la conducta agresiva, entonces el 34% de las chicas y el 40% de los chicos aceptan que lo ha hecho alguna vez. Si se contrasta con lo que dicen en el punto anterior, donde parece que “*no se meten con nadie*”, da la impresión que hubiera una contradicción porque ahora aceptan que sí lo hacen. Con frecuencia muy baja pero lo confiesan. ¿Cómo podemos entender esta conducta? ¿Cómo un rasgo de sinceridad? O quizás ¿Cómo la punta del iceberg que anuncia el cuerpo del témpano bajo la minúscula apariencia externa?

Es difícil decirlo con certeza, quizás nos ayude el ver que en los dos ítems siguientes entre un 6% y un 8% de los chicos acepta que realizan actos agresivos con “*Cierta frecuencia*” y “*Todos los días*” respectivamente. En las respuestas hay un curioso juego que como en el strip – tease se muestra ocultando y se oculta mostrando. Es el dilema entre lo prohibido y lo deseado pero existente y temido.

Pregunta 8:

Si te han agredido alguna vez, ¿por qué crees que lo hicieron? (Puedes marcar más de una respuesta)

- a. No lo sé
- b. Porque lo provoqué
- c. Porque soy diferente a ellos/as (racial...)
- d. Porque soy más débil
- e. Por molestarme
- f. Por hacerme una broma pesada
- g. Porque me lo merezco
- h. Otras causas que provoquen agresiones ¿Cuáles?



Análisis a las respuestas de la pregunta 8

Estas preguntas y respuestas tratan sobre las motivaciones que pueden haber ocasionado una agresión al entrevistado.

El 20% de las chicas y el 24% de los chicos asumen el camino del silencio que se confunde con el de la víctima inocente: no sabe que pudo haber ocasionado la agresión. El 11% de las chicas y el 15% de los chicos reconocen que la han provocado. El 6% de las chicas y el 8% de los chicos piensan que fueron agredidos por ser diferentes. Este ítem pone en foco la intolerancia frente a la diferencia como un factor de violencia. Es un tema que hay que estudiar porque se genera en una zona que recoge una muestra social con grandes diferencias económicas, culturales, étnicas, de género, sociolingüísticas, de apariencia, etc.

La intolerancia frente a la diferencia en una región con una importante presencia de distintas culturas, ameritaría una reflexión sobre la necesidad de crear una cátedra de Educación Intercultural que hiciera comprender mejor la génesis, el desarrollo y el estado actual de las diferencias como productos históricos ligados al devenir de nuestras sociedades.

El 19% de las chicas y el 22% de los chicos creen que las agresiones se sustentan en la apetencia de molestar al otro. ¿Pero qué significa molestar? Las acepciones pueden ir desde una leve perturbación de la tranquilidad hasta el acoso. El molestar puede estar relacionado con la risa alegre y la risa que humilla, que rebaja y niega al otro.

Si el miedo y la vergüenza son formas de la marginación y la no participación de los derechos, la bafa y el rebajamiento paródico afectan la posibilidad de exclusión para un grupo considerable de jóvenes. Aquí vale recordar que los agredidos pueden potencialmente convertirse en agresores como lo documenta la experiencia de casos famosos de violencia en la escuela (EEUU, Argentina, Alemania). La ira contenida puede trasladarse también a otros escenarios de la vida como la familia o la comunidad.

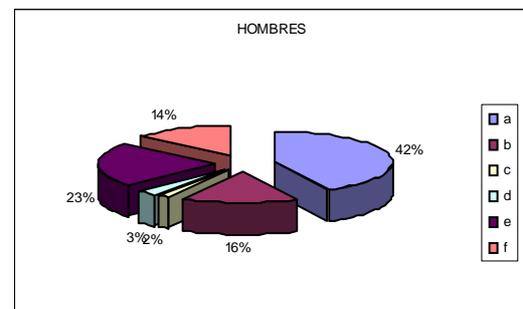
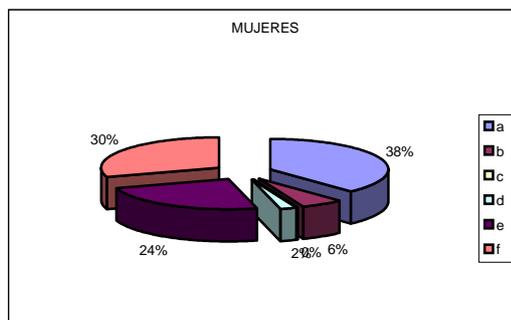
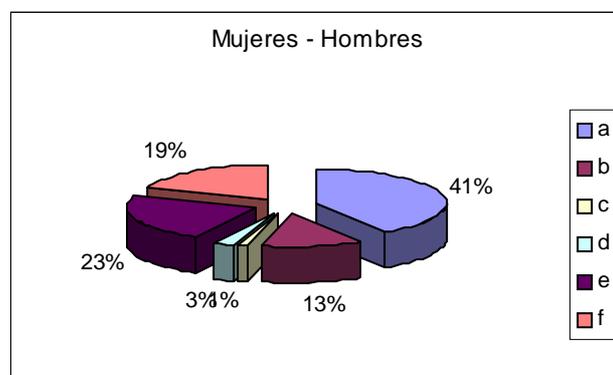
La risa degradante, que quizás todos hemos experimentado, ocasiona reacciones que pueden escalar en manifestaciones de violencia mayores. En la escuela la burla discrimina, afecta la validez del otro, su cuerpo de creencias, convicciones y posibilidades. Invalida al burlado para el intercambio en pie de igualdad.

Encontramos en las encuestas que solo un 1% de los chicos y chicas cree merecerse la agresión. Aquí valdría hacerse una pregunta sobre la idea de justicia, sobre los encargados de impartirla y sobre las consecuencias que la ausencia de opciones razonadas de que la ejerzan, ocasiona en ambientes de intercambio cotidiano. Los roces deben ser morigerados por instancias de poder para regular las conductas.

Pregunta 9:

Si has participado en agresiones a tus compañeros/as, ¿por qué lo hiciste?
(Puedes marcar más de una respuesta)

- a. Porque me provocaron
- b. Porque otros lo hacen conmigo
- c. Porque son diferentes (negros, gays...)
- d. Porque eran más débiles
- e. Por molestar o hacer bromas pesadas
- f. Otras motivaciones ¿Cuáles?



Análisis a las respuestas de la pregunta 9

Esta pregunta se refiere a la participación en agresiones y su motivación.

El 38% de las chicas y el 42% de los chicos dice que sus agresiones han sido motivadas. Parece curioso pero los que antes decían que no habían agredido, ahora aceptan que lo hicieron motivados por la provocación de la víctima. Lo que nos quedamos sin saber es qué tipo de provocación fue, para que no se pudieran contener. Si la norma ante la provocación es el ajuste de cuentas, entonces esa subcultura se impone a la tradición cultural en la escuela de llevar ante terceros facultados los problemas con sus iguales.

Cabría preguntarnos si es que ¿No se confía en el tratamiento justo que pueda hacerse mediante la participación de los entes de dirección del plantel y los profesores? ¿No existen formas de tratamiento de los conflictos y los actores deciden instalar su voluntad como forma de tratarlos? En últimas valdría la pena plantearnos: ¿Por qué se opta por la agresión ante la provocación? ¿Acaso para llenar el vacío producido por la carencia de formas de tratamiento preventivo de los brotes de violencia?

Cuando tratan de justificar su participación en actos agresivos, los muchachos acuden a la Ley de Tali3n como forma legítima de defender su derecho a responder violentamente a las provocaciones. Esta reacción ha sido utilizada en toda América Latina para llenar el espacio de una idea de justicia que no considera las circunstancias y que tiene una capacidad probatoria dudosa, junto con unos índices de impunidad alarmantes.

Quizás las respuestas agresivas de los estudiantes para tramitar sus contradicciones sean sólo una expresión de impotencia ante un modelo educacional que no comprende la cultura juvenil y sus motivaciones y por lo tanto opera con la lógica de la pedagogía católica del pecado, el castigo y la redención o con el paternalismo vengativo contra los que osan buscar sus propias respuestas.

Entre el “*porque me provocó*” y el “*porque otro lo hizo conmigo*” se puede desatar el “*efecto cascada*” o el “*síndrome de la carambola*” mientras las prácticas violentas continúan sin formas alternativas de tratamiento que permitan tramitar los conflictos de forma diferente.

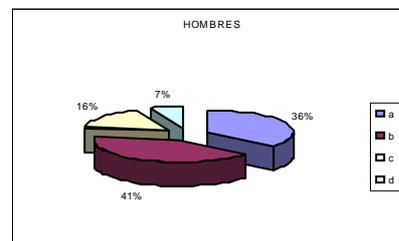
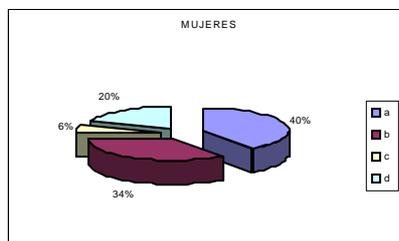
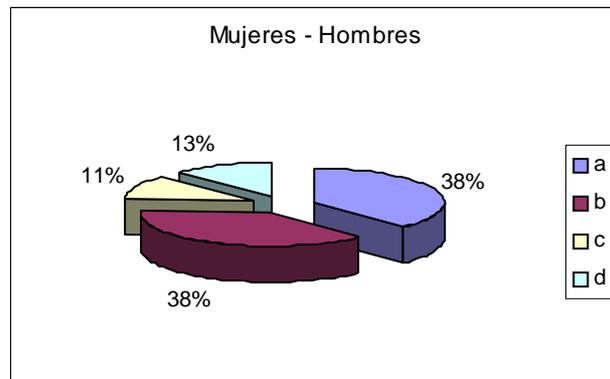
Es curioso que al cruzar la perspectiva de la víctima y del agresor, en relación con el ataque motivado por ser diferente hallamos que las víctimas creen más que son agredidas por el hecho de ser distintas, mientras que los que han agredido ven otras motivaciones, “*mejor fundamentadas*”. Por ejemplo: Como respuesta a una provocación. Este elemento nos ayuda a ver que existe una cultura que justifica la violencia ante la provocación, pero que aunque haya agresiones motivadas por el hecho de ser distintos no es aceptable justificar un hecho violento, menos aduciendo la diferencia.

Decir que fueron provocados o que solo trataban de hacer una broma pesada son las formas que se reconocen como las más frecuentes para justificar una agresión. Es decir, que si utilizan ese tipo de argumentos es porque existe una cultura de la tolerancia y que la burla y la parodia no la consideran como una forma de violencia aunque ataque a la imagen personal y la exponga al sufrimiento del miedo y de la vergüenza frente a los otros.

Pregunta 10:

¿Por qué crees que unos/as estudiantes agreden a otros/as?

- Por molestar
- Porque se meten con ellos/as
- Porque son más fuertes
- Por otras razones ¿Cuáles?



Análisis a las respuestas de la pregunta 10

Esta pregunta gira sobre el mismo tópico de la anterior: la motivación de la agresión, solo que esta vez no se pregunta a la víctima o al agresor sino a quien no participa directamente de la agresión pero que conoce de ella, ya sea por haberla presenciado o por habersele referido.

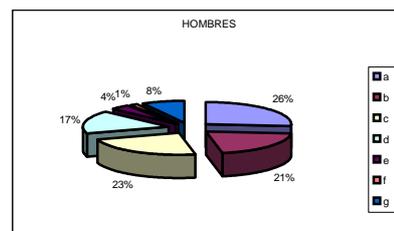
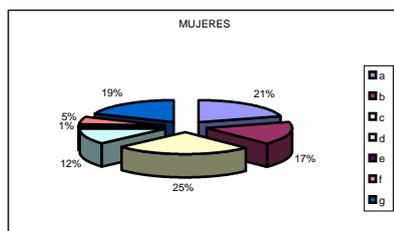
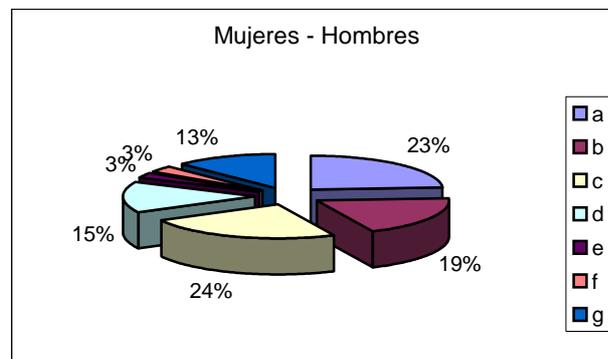
El 36% de los chicos y 40% de las chicas responde que la motivación de las agresiones son por el simple hecho de “*molestar*” al otro, como si respondiendo de esta manera encontrarán una justificación. Aquí se ratifica la idea de que “*molestar*” es aceptable para la mayoría, incluidos los representantes del establecimiento: Pero molestar es una palabra comodín en la que se puede ocultar los cobardes que juegan a ser villanos.

La imagen de la diferencia y la debilidad han ocasionado cadenas de violencia inenarrables como las practicadas contra los judíos, los negros, los gitanos y los indígenas americanos. De la permisividad de la semilla nace y prospera el árbol de la violencia que de manera tan radical criticamos aún después de habernos mostrado indiferentes o complacientes con formas de agresión que aunque no rompen el cuerpo físico del otro, golpean su imagen y su auto estima, lo cual puede generar violencia contra sí mismo, como en el caso del suicidio o violencia contra los otros como en el caso de las venganzas.

Pregunta 11:

¿Qué tendríamos que hacer para mejorar las situaciones de conflicto y su tratamiento? (Puedes marcar más de una respuesta)

- Que los/as profesores/as hagan algo
- Que padres y madres de familia hagan algo.
- Que los/as estudiantes hagan algo
- Que las directivas hagan algo
- No se puede hacer nada
- No lo sé
- Otra, ¿Cuáles?



Análisis a las respuestas de la pregunta 11

La pregunta 11 busca opiniones sobre alternativas de tratamiento de conflictos a las formas agresivas, de manera tal que se genere un clima de mayor bienestar y convivencia en los escenarios escolares.

En realidad los escépticos son los menos, pues solo un 4% de los chicos y un 1% de las chicas creen que *“No se puede hacer nada”*. Como podemos ver, son más escépticos los muchachos que sus compañeras, que dejan una mayor posibilidad a la esperanza. Pero en cambio ellas (19%) son más tímidas que los varones (1%) a la hora de proponer soluciones y prefieren el camino del silencio *“No lo sé”*.

Un buen número de estudiantes (17% chicas y 21 chicos), proponen que los padres y madres de familia (38%), los profesores (47%), las directivas (29%) y los estudiantes (48%) *“hagan algo”* para buscarle una salida a los conflictos escolares. De hecho no saben el cómo, pero tienen claro en *“con quiénes”*, es decir, con los actores de reparto de la actividad educativa escolarizada. Quizás están intuyendo dos cosas centrales: que la construcción es colectiva y con participación negociada de las instancias implicadas.

5.4.1.1. Consideraciones generales sobre las encuestas aplicadas

Posterior al análisis de las respuestas estudiantiles y a tenor de nuestras propias experiencias previas, se plantea la necesidad de abordar la educación para la paz como elemento clave para transformar la situación que hemos retratado. El proceso parte del conocer y reconocer las claves culturales del contexto florenciano que afectan a la juventud de último grado de educación escolar, en el momento de tramitar las situaciones conflictivas.

El panorama educativo en Florencia arranca con un importante porcentaje de su población (82%), que inicia el ciclo escolar, pero también hay otro considerable sector que se queda fuera del sistema educativo. Otros abandonan al finalizar la primaria, al no poder pagar el peaje social que la escuela impone.

En la investigación se trabajó con población que ya había cursado la educación básica y estaba terminando la educación media, aunque los programas educativos propuestos han ido más allá del marco escolar porque la problemática se proyecta en otros escenarios y actores sociales. Trabajamos en la prevención, tratamiento y transformación positiva de los conflictos, con el objeto de favorecer la formación de una Cultura de Paz, mediante la organización de actividades y procesos que ayuden, en un primer momento, a reducir el impacto negativo de los factores generadores de violencia.

El trabajo en los colegios permitió pulsar el conocimiento y reconocimiento que desde dentro se tiene acerca del fenómeno del conflicto y su tratamiento por parte del grupo de participante, de jóvenes de Florencia.

La aplicación de las encuestas en la comunidad educativa sirvió para obtener información complementaria, pues resultados, junto con algunas entrevistas que se realizaron a docentes, directivas y profesorado de estas instituciones, contribuyeron a ampliar y mejorar la "*mirada*" sobre el fenómeno estudiado, sin todo lo cual no hubiese sido posible la reflexión que aquí se entrega.

La población de estudiantes del grado undécimo de educación media en Florencia durante el año 2004 fue de 897 alumnos. Para conocer los puntos de vista de estos estudiantes sobre los conflictos en la escuela y los tratamientos que les dan, encuestamos a 330 de estudiantes (36.78%), de los cuales el 44.79% eran mujeres y el 55.21% hombres, distribuidos en 3 de las 10 instituciones educativas de la ciudad: Los Andes, Jorge Eliécer Gaitán y el Colegio Nacional La Salle. Las edades de los estudiantes que finalizan la educación media oscilan entre los 16 y los 18 años y proceden especialmente de los barrios populares aledaños a los colegios mencionados: La Atalaya, Las Américas, Las Acacias, Los Pinos, Los Alpes y Buenos Aires (Andes); San Judas, Malvinas, Comuneros, Simón Bolívar y Rodrigo Turbay (Jorge Eliécer Gaitán) El Centro, Torasso, La Consolata, Malvinas y Ricaurte. (La Salle)

El trabajo comprendía variadas preguntas sobre el conflicto y su tratamiento con el fin de recoger una panorámica global del fenómeno:

- a) la identificación de los conflictos más frecuentes entre los compañeros de colegio;
- b) la frecuencia con la que se presentan esos conflictos;
- c) si se ha sido objeto de acciones violentas y su frecuencia en el tiempo de la escuela;
- d) los lugares en los que se presentan con mayor frecuencia las expresiones de violencia;
- e) las reacciones comunicativas de las víctimas de la violencia escolar;
- f) las personas o instancias encargadas de tratar los brotes de violencia escolar y los procedimientos utilizados para tratar los conflictos en las instituciones donde se realizó el trabajo;
- g) las motivaciones que indujeron a cometer las agresiones de que han sido objeto;
- h) las causas más frecuentes de agresiones entre pares y
- i) lo que consideran que se tendría que hacer para prevenir situaciones de conflicto violento y sus tratamientos.

Los padres y las madres de estos jóvenes trabajan principalmente como pequeños comerciantes, propietarios rurales, obreros, artesanos y en economía informal y, como la mayoría de la población de esta región de bajo desarrollo socioeconómico, viven las asfixias de una situación que expresa los altibajos de la lucha contra la insurgencia armada, la persecución de los cultivos ilícitos y el olvido general del gobierno.

5.4.1.2. Consideraciones generales sobre las respuestas a las encuestas

En un principio una forma de acercarnos al problema del conflicto y su tratamiento fue trabajar con los estudiantes, como una manera de ver lo que sucedía entre este tipo de población en el departamento del Caquetá – Colombia. El estudio se realizó con una visión prospectiva teniendo presentes escenarios lejanos y cercanos, con el fin de estudiar causas y efectos en los comportamientos de los escolares y que repercuten en los ámbitos sociales.

Para comprender sus comportamientos tuvimos que perfilar el escenario educativo en el que se desenvuelve el grupo de estudio, enmarcado en el contexto local de Florencia, en la región amazónica colombiana, pero siempre en relación con lo que ocurre en el resto de Colombia, en América Latina y en el mundo. Se asumió esta mirada para enmarcar los escenarios micro y macro que permiten comprender la génesis, el desarrollo y el estado actual de la situación de la violencia generalizada en el país, en la región y en la ciudad.

El grupo que participa de una forma más activa y comprometida con la violencia directa en Colombia son jóvenes que oscilan entre los 15 y los 28 años. En esta amplia franja están los estudiantes con los que se inició el trabajo de campo. Pensamos que nuestra labor podría aprovecharse para prevenir que la balanza se inclinara hacia la participación de estos muchachos en algunas de las violencias del conflicto. Es evidente que éstos jóvenes atraviesan por una etapa de sus vidas en las que toman definiciones trascendentales, como poder caer en prácticas antidemocráticas sin tener plena conciencia de ello.

Una vez procesada la información surgieron las siguientes consideraciones:

- Un buen número de estudiantes decidió no reconocer las formas de agresión, justamente por estar inmersos en ellas y considerar que se trataba de una estrategia de la dirección de la institución para identificar agresores. Este temor no parece infundado porque quienes aplicaron las encuestas se podían considerar profesores, pues tenían rasgos distintivos similares.
- En un espacio tan rígidamente reglamentado como la escuela, es posible contenerse momentáneamente, para buscar espacios de desfogue que tengan menos vigilancia de profesores y directivos, los cuales están investidos socialmente de poder.
- Otro hecho que pudo influir en las respuestas es que las formas de agresión son tan frecuentes e invisibles, que no fueron consideradas como tales sino como comportamientos comunes entre los jóvenes. Esta tendencia puede surgir del hecho de que los actores de control viven también en una región y en un país donde la violencia es tan fuerte que solo llaman la atención las formas que atentan contra el cuerpo físico de la otra persona, poniendo en práctica la expresión: “*palabras* (y por extensión cualquier otro instrumento semiótico) *no rompen hueso*”.
- Las agresiones simbólicas pueden ser tan frecuentes que los “*controladores*” tendrían que estar a cada momento atendiendo alguna y, por su comodidad, pueden haber decidido no tomarlas en cuenta dado su carácter momentáneo que no deja huellas externas aparentes. Esta cultura de la omisión o de la permisividad se puede haber generalizado, primero entre profesores, luego entre estudiantes. Finalmente como parte de los consentimientos generales que la gente no ve pero que existen y tienen repercusiones sociales reales.
- Si bien los actores sociales más frecuentes de la violencia son los jóvenes; la franja que ha alcanzado el nivel de escolaridad de grado 11, ha atravesado por procesos de sujeción a convenciones, es decir, de socialización, más exigentes y prolongados. Esto puede haberlos

capacitado para abstenerse de comportamientos violentos en espacios controlados como el colegio.

- En última instancia, los que llegan a este grado tienen no solo unas posibilidades de pago del peaje social escolar, sino que adquieren más opciones porque conocen mejor las normas de las aduanas sociales. A priori, poseen más opciones de éxito que quienes no alcanzan este grado de escolaridad. A la par, acumulan menos rechazo, menos rabia contenida contra el establecimiento, sus normas y sus representantes.

5.4.1.3. Principales motivaciones para las actitudes violentas

Al hacer el acercamiento a los jóvenes de las cuatro instituciones educativas de Florencia, pudimos explorar algunas motivaciones que los llevan a actuar de manera violenta dentro de la escuela. Están muy unidas a los sucesos vividos en el escenario familiar y barrial y son nutridas por algunos medios de comunicación que hacen de cinta de transmisión de los conflictos por la manipulación de programas en los horarios de ocio. Sin embargo, no se quiere culpar mayoritariamente de las conductas violentas a los “*mass media*” sino señalar su incidencia.

Detrás de la violencia generalizada en Colombia está la cadena lógica que señala las necesidades, los intereses y las motivaciones. Sobre la base de señalar las necesidades materiales y espirituales de los jóvenes se levantan otras de carácter más espiritual como: su identificación con un grupo social del que reciba apoyo, solidaridad, confianza, comunidad de intereses, afectividad, reconocimiento y pertenencia.

Los jóvenes buscan la aceptación social; las posibilidades de amar y ser amados; de no ser discriminados por su origen, religión, grupo social, etnia, lengua, cultura o género. En su listado de prioridades se hallan las de obtener un trabajo digno y de poder sentirse miembro de un colectivo; ser felices; dominar el miedo y la incertidumbre. A la postre, de desarrollarse como persona y como ciudadano libre y socialmente integrado.

Las motivaciones básicas de la supervivencia sirven como un buen inventario de las aspiraciones negadas a los jóvenes y que ellos reconocen como factores desencadenantes de conflictos. Sus actuaciones agresivas son respuestas a las negaciones materiales y espirituales como formas de rechazo a una sociedad que los excluye y los envilece, que les recorta espacios materiales y culturales de realización.

El escenario educativo pese a ser un espacio fuertemente controlado por elementos del poder, deja aflorar las contradicciones que reflejan de manera más o menos evidente los desequilibrios estructurales que ocasionan comportamientos violentos.

La valoración que hace el grupo de jóvenes de los comportamientos que asumen como reflejo de la situación que tienen que vivir es en algunos casos proclive a la violencia. En otros, intenta ser neutral, a veces indiferente y hay veces que se inclina a la convivencia. Hay momentos en que los muchachos son capaces de organizarse de forma individual y rápida para enfrentar el desequilibrio pero en algunos de estos casos poseen una visión trágica. Todas las anteriores son formas de buscar una salida a sus inquietudes.

Teniendo presente el escenario regional donde se trabajó signado por distintas contradicciones se configuró la propuesta de educación para favorecer una Cultura de Paz basada en diferentes líneas de trabajo, las cuales han contado con el respaldo de la cooperación internacional al desarrollo.

5.4.1.4. Posibles causas del fenómeno estudiado

La identificación de las posibles causas del fenómeno investigado, deja ver el amplio espectro de los aspectos emocionales, sociales, políticos, culturales, educativos y económicos que se conjugan, los cuales inciden en las actitudes que se asumen por parte del grupo de jóvenes estudiados:

- Falta de reconocimiento: personal, familiar, institucional, social.
- Exclusión social, marcada razones principalmente económicas.

- Imposición de valores relacionados con el tener y el consumir como formas de ser y de poder.
- Pocos espacios de participación y diálogo. (Encuentro, identificación, participación, intercambio, comunicación, compromiso, reconocimiento).
- Falta de autocontrol que lleva al tratamiento simbólico hipócrita de los conflictos, pues a la primera oportunidad de caída de la vigilancia los comportamientos se desbordan y cobran mayor intensidad. El autocontrol como regulación consciente de los actos para hallar la importancia de las normas y su sentido en las interacciones. Pero hay que considerar que esas normas no son democráticas y que los jóvenes no han participado en su elaboración lo cual les lleva a su desconocimiento o a verlas como imposiciones.
- Poco o ningún reconocimiento de los intereses e inquietudes de los estudiantes en las reglamentaciones de la institución. Negación de las premisas de la Constitución en el sentido de la participación. Cultura institucional de la anulación del otro y de la imposición de los valores canónicos sin opción de reconocer intereses, necesidades, motivaciones, actuaciones y valoraciones.
- Las prácticas institucionales expuestas niegan la participación en las decisiones y en el gobierno desde las agencias básicas de la socialización como la escuela donde se forman los miembros de la sociedad con las mismas taras del pasado. Se plantea esto porque hay que señalar las responsabilidades de la escuela en las causas de hoy y en los efectos a futuro de esas negaciones.
- Las actitudes agresivas de las mujeres pueden estar más dentro de lo simbólico. En una sociedad de tradición machista, las chicas en muchos casos adoptan actitudes pasivas, de resignación y hasta de aceptación de las conductas agresivas de los hombres. En este caso su rol es de subordinada en la sociedad, acudiendo a estrategias de disuasión fundadas más en la seducción que en la imposición violenta. La opción simbólica es una alternativa sutil derivada de su aparente debilidad física.

- Los hombres asumen una actitud más de fuerza. Esta posición puede derivarse de la concepción machista que impera en el medio.
- Los chicos actúan desde el poder que le confiere la idea de macho dominante, por eso puede ser más sensible a prácticas que desconozcan o menoscaben su posición, lo cual les lleva a actuar para “*hacerse sentir*”. En este caso parece ser que ellos no tuvieran las opciones del ingenio y la razón, sino que operaran como seres primarios, sobre la base de la biología. El recurso a la fuerza se incrementa porque los intentos de significar por la vía de la discusión razonada son, con frecuencia, bloqueados desde el poder por los profesores y los directivos, algunas veces utilizando a los mismos estudiantes.
- Puede también ocurrir que hay una insensibilización entre las mujeres a costa de vivir en un escenario de violencia continuado y una hipersensibilidad de los actores que más directamente se involucran en formas de confrontación. Parece que los hombres son más sensibles a las formas de rechazo simbólico y directo que a las expresiones menores de violencia física.
- Puede suceder que los hombres reclaman más reconocimiento en ámbitos en los que son tradicionalmente débiles: sentimientos, emociones y plano de la comunicación (Quieren ser recordados = vueltos a pasar por el corazón, re-cordare). Espacio de ternura.
- La violencia es un hecho cotidiano que insensibiliza ante el conflicto diario, por lo tanto a veces ciertas formas de violencia se ven como prácticas normales.
- Se encuentra que los factores básicos generadores de violencia están en las diferentes formas de exclusión: económica, socio-afectiva, de participación en la negociación de las “*reglas de juego*”, no aceptación de la persona por razones de, etnia, género, estrato social, procedencia: urbana o rural.
- Los hombres encuentran en los espacios deportivos un lugar propicio para agredirse, podría ser un lugar encubierto donde se puede actuar públicamente “*sin ser vistos*”.

- La falta de un tratamiento de conflictos democrático, participativo, dentro de la estructura educativa hace que se acuda a personas externas para abordar los conflictos.
- Aunque los estudiantes ven que son las directivas y docentes de la institución educativa los que tratan las situaciones de conflicto, no existe una alta confianza hacia ellos.
- El contacto con la familia no es el suficiente para reflexionar y encontrar salidas a las situaciones de conflictos, puede ser que perciben que se pueda agravar el problema.
- Existe una evidente desconfianza generalizada por parte de los estudiantes hacia los adultos, quizás porque ven que han llevado a la sociedad a la situación que se encuentra hoy; tal vez porque es marcada la brecha cultural-generacional o porque no quieren involucrarlos.
- El proceso de trabajo en el ámbito de competencias sociales (competencias ciudadanas) es poco aún (ya se ha creado, ahora lo importante es consolidarlo). Habilidades para la convivencia, desigualdades, discriminaciones de diferente orden, exclusión, verticalidad en las relaciones de poder entre los grupos de estudiantes.
- Hay actitudes que se asumen como una forma de expresarse para marcar la diferencia con la otra persona.
- Existen formas simbólicas de mostrar poder, pero pueden ser muy hirientes, provocadoras, tal como es el mofarse de las otras personas en su propia cara.
- El enmascaramiento de las relaciones de poder en el ámbito escolar para tratar de hacerlo llevadero donde las relaciones son controladas por los adultos. Pero así se practican los elementos generadores de violencia que se disparan con mayor facilidad donde no está el “*ojo que vigila*” las conductas de los jóvenes.
- La situación de debilidad crea una tendencia a la agresión. Pues si se está ofuscado, de alguna manera se tiende a sacar esa rabia interna.
- Aplicación de la *Ley del Talión*. Se olvidan los códigos establecidos socialmente o las reglas de la escuela, entonces se acude directamente

a hacer justicia. Puede ser un reflejo de lo social, por ejemplo, alta tasa de impunidad en Colombia.

- A los centros educativos se trasladan muchos problemas, frustraciones y contradicciones que padecen los alumnos en su entorno social. La escuela no está preparada para atender esto o no tiene tiempo para atenderlo adecuadamente.
- La familia está inmersa en un marco mayor, y sufre sus mismas contradicciones. Si bien hay que diferenciar los orígenes de las causas, también hay que relacionarlas en el sistema general de actividad que es la sociedad.
- Cuando la agresión es simbólica, no se ve o no deja huella, consideran que no han hecho nada y por lo tanto esto no afecta a nadie. Sin embargo, en ocasiones se prefiere el uso de la fuerza por partes del padre o la madre que un regaño humillante.
- Hay un alto grado de irrespeto a la diferencia. No se aceptan actitudes diferentes de género, estrato social, etnia, lengua y algunas veces de religión. Estas últimas son más frecuentes en los colegios religiosos.
- Hay que tener en cuenta que la alta agresión simbólica es la punta del iceberg que queda oculto a la mirada del profano, pero no del investigador.
- Muchas de las situaciones de exclusión, agresividad simbólica, incluso física se ven como normales o se aceptan porque el otro se lo merece, se lo buscó.
- La estratificación es un aspecto relevante para la actitud que toman los docentes y directivos frente a un conflicto.
- En los colegios no existen estrategias claras para el tratamiento de los conflictos, parece ser que éstos quedan abandonados a su suerte.
- No hay espacios de tratamiento de conflictos de manera horizontal, lo cual crea la idea de que estas prácticas son “*naturales*”.

Las causas son múltiples, así mismo los retos, sin embargo, no hay suficientes trabajos documentados para la creación y fortalecimiento de las formas de afrontar las situaciones conflictivas. Espero que mi trabajo sirva para ayudar en

ese sentido y contribuya a la regeneración del tejido social desde una labor más amplia y continuada a partir de procesos educativos en el ámbito de la Cultura de Paz.

5.5. Alternativas para favorecer la gestión de conflictos en contextos escolares como los del estudio.

El escenario escolar de Florencia caracteriza de manera resumida buena parte la situación por la que atraviesa todo el espectro educativo del Caquetá. La complejidad del conflicto y su tratamiento por parte de jóvenes estudiantes, cruza por diferentes espacios escolares y sociales.

Por tal razón su reflexión y actuación debe implicar diferentes niveles de análisis, acciones y procesos que incluyan al conjunto de la comunidad educativa, instituciones estatales e instancias sociales que juegan algún papel educativo.

5.5.1. Alternativas de gestión de conflictos suscitadas en el estudio

El desarrollo del estudio permitió conocer algunas experiencias que se están llevando en los distintos centros educativos, igualmente, evidenciar varias falencias en los procesos que impiden que se consoliden. También identificar algunas posibles salidas, las cuales se recogen de manera resumida a continuación:

- Una forma de abordar los conflictos es a través de la generación de espacios de participación y de la valoración positiva de las capacidades juveniles. Quizás una propuesta pedagógica más participativa permita canalizar el conocimiento y reconocimiento de sus claves culturales.
- La participación ha de ser en todos los ámbitos de la actividad docente-educativa, de forma tal que los jóvenes se impliquen con confianza en la construcción de la propuesta de enseñanza que quieren y deben tener para insertarse con mayores probabilidades de éxito en la sociedad.

- Crear espacios de diálogo para que interactúen entre los dos sexos con equidad de género, trascender la cultura e historia de la tradición machista.
- Diseñar mecanismos alternativos de tratamiento y gestión de los conflictos. Uno de ellos puede ser la mediación al ser un contexto con altos índices desconfianza e incomunicación al momento de tratar sus conflictos.
- Generar procesos de autocontrol de tal forma que los mismos jóvenes asuman responsablemente sus actuaciones individuales en aquellos momentos y espacios en que no están vigilados o cuando lo están.
- Propiciar situaciones a través de juegos de rol para el desarrollo de competencias sociales.
- Ampliar los espacios de convivencia, donde participe la comunidad educativa.
- Dinamizar procesos alternativos de solución y/o transformación de los conflictos a través de espacios socio-culturales.
- Aplicación de correctivos con la participación de los actores que crean la violencia, para que reconozcan la importancia dentro del escenario escolar y social, sean estas violencias: políticas, económicas, culturales, étnicas o lingüísticas. Tal vez ellos también hayan sido objeto de exclusión.
- En un espacio rígidamente reglamentado con patrones verticales hay que librar campañas para democratizar las relaciones entre todos los actores de la comunidad educativa.
- Crear una Cátedra de Interculturalidad, mediante la cual se conozca y reconozca a las personas que están alrededor, sus orígenes y se les respete e integre en igualdad de condiciones. Y que, asimismo sus formas de convivencia sean referentes para relacionarse.
- Desarrollar ideas más cercanas del derecho y de sus prácticas. Crear mecanismos de resolución de conflictos resaltando sus bondades e importancia.
- Educar haciendo más énfasis en los valores para la convivencia democrática.

- Pensar colectivamente: propiciar espacios de reflexión que ayuden a clarificar estas actitudes y a identificar los procesos para transformarlas positivamente.
- Generar más confianza entre el estudiantado, conocer más de cerca lo que está pasando y cómo se puede mejorar el tratamiento de las situaciones conflictivas.

Quizás las anteriores propuestas no sean suficientes para responder a un fenómeno con tantas aristas, pero pueden ser una base para cimentar salidas que ayuden a transformar de manera positiva las situaciones conflictivas a las que se enfrenta continuamente la juventud.

5.5.2. Gestión de conflictos en el marco escolar a través de la mediación.

El marco escolar es el escenario propicio para iniciar el desarrollo de una cultura de tratamiento de conflictos, por vías diferentes a las de la agresión verbal o directa. Sin embargo, no se le presta la atención adecuada, pues el currículo está estructurado de una manera que no incluye de una forma ni sólida ni continuada, las habilidades y destrezas para la vida que desde 1993 propuso la Organización Mundial de la Salud, las cuales ayudan a desarrollar en el individuo diferentes aspectos de su personalidad para favorecer los valores para la convivencia.

En el momento de enfrentar un conflicto, surgen diferentes formas de tratarlo. Una de las tradicionales y usadas comúnmente es delegando su resolución en una tercera persona. Sin embargo, el nacimiento de los estudios para la paz el siglo pasado, ha ido creando la convicción en la necesidad de fortalecer una cultura de tratamiento de conflicto que propicie el encuentro y transformación directa por parte de sus "*propietarios*", para que a través de una negociación ó mediante la mediación se transforme positivamente la situación que los ha llevado a una disputa o discordia.

En esa dirección, es necesario dar una especial importancia a todo el proceso, más allá del acuerdo. Por ejemplo, el tipo de relación interpersonal que se fomente durante el dialogo o diálogos cuando se trata el conflicto. En algunas ocasiones si no se llega a la reconciliación, propiciar las condiciones para abrir esa posibilidad después de pasado un tiempo. Cuando se decida voluntariamente por parte de quienes fueron víctimas y victimarios mirar juntos hacia el futuro, reconociendo sin hostilidad el pasado y llegar a la senda del *horizonte de reconciliación* (Gutiérrez, 96).

Con el tratamiento de conflicto por vías pacíficas, se esta trabajando no solamente para evitar “*las graves amenazas que se ciernen sobre el hogar común, el planeta tierra, sino sobre cada conciencia y cada vida personal*” (Domínguez, 1990:49). Uno de sus objetivos fundamentales debe ser propiciar las condiciones para una paz sostenible, donde las partes se comprometan firmemente a cumplir lo pactado, que vean la ganancia mutua y las lleve a cumplir lo acordado con naturalidad y si fuese el caso mucho más, por ejemplo, tener actitudes proactivas en cada momento cuando se detenta o se arroga mayor poder.

Otro elemento fundamental en el momento de afrontar una situación de conflicto, es elaborar su universo, conocer sus participantes, identificar el objeto de deseo (material o inmaterial) que ha llevado a la discordia, el contexto en que se creó, entre otros, ayudarán a elaborar el *mapa del conflicto* y asimismo ir vislumbrando las posibles rutas para su transformación positiva, donde las partes vayan construyendo sus propios *mapas de paz (mapaz¹⁴)*, que permitan visionar cuales son los eslabones favorables para construir la cadena de convivencia.

Los Derechos Humanos son considerados como el “*esperanto moral*” de nuestro tiempo, al ser punto de encuentro de individuos, grupos y pueblos más allá de las diferencias culturales, es decir, una especie de código universal de

¹⁴ Concepto usado por Fernando Cruz Artunduaga en una conferencia en Florencia - Colombia en el 2005, mediante el cual se plantea la importancia de conocer diferentes experiencias positivas de paz para identificar salidas a una situación controvertida.

conducta (Grupo Praxis, 2001). La gestión de conflictos por vías pacíficas en las diferentes culturas del mundo, debe ser un dispositivo humano debidamente entrenado para que de forma “*automática*” se ponga en marcha en todos los momentos que se requiera.

5.5.2.1. Sensibilización a la comunidad educativa

Los conflictos se pueden tratar de diversas maneras, la decisión final que se adopte determina en buena parte el futuro de diferentes aspectos de relación, cohesión e integración a una comunidad. Vilariño (2005:26) recoge seis puntos que identifican a la comunidad: 1) Unidad natural y espontánea; 2) Una manera de ser; 3) Integración simétrica y orgánica; 4) Priman elementos unitivos (bien, bondad), la virtud; 5) Prima lo ético y 6) Prima la justicia distributiva.

En ese sentido la comunidad educativa de un centro escolar, debe ser el núcleo de atracción de diferentes intereses, de tal manera que aúne esfuerzos y voluntades de todos sus miembros, reconociendo las diferencias de aspiraciones que se puedan tener en un momento determinado, pero también destacando los elementos de cohesión que motiven trabajar conjuntamente. Para que esto sea posible en el caso de programas educativos para la convivencia, es necesario que conozcan sus objetivos, contenidos y alcances, además tener una comprensión adecuada, buena sensibilización y compromiso con la puesta en práctica de los mismos, sin este respaldo faltarán ingredientes para la fórmula.

Por lo tanto, para desarrollar un programa que tenga impacto y futuro en el marco escolar hay que contar con la comunidad educativa en su conjunto, y dentro de ella, con especial énfasis en dos sectores: el profesorado y el alumnado. El primero porque el apoyo y orientación ofrece los fundamentos educativos al proceso para consolidarlo de forma perdurable. Y el segundo, porque su compromiso y participación activa son esenciales para su puesta en práctica, así como para la generación de una cultura de tratamiento de conflictos por vías pacíficas que vaya más allá de las fronteras escolares.

5.5.2.2. Formación del profesorado

Los programas de educación para la paz en centros escolares deben contar con un actor fundamental: El profesorado, quien da perdurabilidad a los procesos, Curle (1977:129) dice que *“El elemento más importante para lograr el cambio social es el nivel de conciencia de aquellos que realizan el cambio”*, y este encargo social en la escuela recae fundamentalmente en el maestro.

Tradicionalmente el marco escolar ha planteado como elemento regulador de las relaciones interpersonales la conducta, en otros la disciplina, y en un momento dado juntos aspectos. Ese fue el marco de respeto que se aplicaba para interactuar y desarrollar la actividad escolar durante mucho tiempo y en el cual quienes ejercían la docencia lo establecían como referente y aplicaban para que hubiese un normal desarrollo académico en el cual se formara actitudes morales y conductas del individuo para vivir en comunidad.

El modelo de control disciplinario se ha revaluado hoy en día, aunque en realidad se quiere decir convivencia. Esta vertiente incluye aspectos formativos que ayudan a las relaciones en positivo. Casamayor (2000), expresa que la disciplina es inherente a las estructuras de poder, mientras la convivencia va en dirección a mejorar continuamente la participación y la comunicación de todos los miembros de la comunidad.

Buxarraís (2000: 16), plantea que una de las funciones del profesorado es la de hacer el papel de transmisores de *“saberes éticos”*, siendo necesario en la etapa de educación moral promover el desarrollo de cuatro dominios: 1) Capacidad cognitiva (autonomía intelectual y espíritu crítico); 2) Capacidad empática (internalización de valores como cooperación y solidaridad); 3) Juicio moral (pensar con criterios de justicia y dignidad) y 4) Capacidad de autorregulación (autonomía de la voluntad y mayor coherencia de la acción personal).

En ese sentido, al profesorado se le ha encomendado una función social de educar a las nuevas generaciones en conocimientos básicos, así como en

habilidades y destrezas para la vida. La escuela es el escenario propicio para desarrollarlas, para que sean asumidas por el estudiante, una vez hayan sido razonadas en diálogos y reflexiones amplias, quedando como un dispositivo interior en cada persona para fortalecer las relaciones con los demás y ampliar la posibilidad de transformar de manera positiva las controversias que les surjan.

5.5.2.3. Formación del alumnado

El desarrollo de habilidades para la vida ofrece la puesta en práctica de unas herramientas dinámicas y apropiadas para la construcción de la personalidad. Mantilla y Chahín (2006:20-22) resaltan la importancia de cultivar el conocimiento y desarrollo de las habilidades para la vida y como ello incide en el contexto de existencia personal, colectiva y profesional. (Ver Tabla 20).

Tabla 20: Habilidades para la vida	
1	<i>Autoconocimiento</i> : Conocer mejor nuestro ser, carácter, fortalezas y oportunidades, actitudes, gustos y disgustos. Autoconocerse también significa construir sentidos acerca de nosotros mismos, de las demás personas y del mundo en que vivimos.
2	<i>Empatía</i> : “Ponerse en los zapatos” de la otra persona para comprenderla mejor y responder en forma solidaria de acuerdo con las circunstancias.
3	<i>Comunicación Asertiva</i> : Expresar con claridad, y de forma apropiada al contexto y la cultura, lo que se siente, piensa o necesita.
4	<i>Relaciones interpersonales</i> : Establecer y conservar relaciones interpersonales significativas, así como ser capaz de terminar aquellas que impiden el crecimiento personal.
5	<i>Toma de decisiones</i> : Evaluar distintas alternativas, teniendo en cuenta necesidades, criterios y las consecuencias de las decisiones, no sólo en la vida propia sino también en la ajena.
6	<i>Solución de problemas y conflictos</i> : Manejar los problemas y conflictos de la vida diaria de forma flexible y creativa, identificando en ellos oportunidades de cambio y crecimiento personal y social.
7	<i>Pensamiento creativo</i> : Usar la razón y la “pasión” (emociones, sentimientos, intuición, fantasías e instintos, entre otros) para ver las cosas desde las perspectivas diferentes, que permitan inventar, crear y emprender con originalidad.
8	<i>Pensamiento crítico</i> : “No tragar entero” y ser capaz de llegar a conclusiones propias sobre la realidad. La persona crítica se pregunta, investiga y no acepta las cosas en forma crédula.
9	<i>Manejo de emociones y sentimientos</i> : Propone aprender a navegar en el mundo de las emociones y sentimientos, logrando mayor “sintonía” con el propio mundo afectivo y de las demás personas. Esto enriquece la vida personal y las relaciones interpersonales.
10	<i>Manejo de tensiones y estrés</i> : Identificar oportunamente las fuentes de tensión y estrés en la vida cotidiana, saber reconocer las distintas manifestaciones, y encontrar maneras para eliminarlas de forma saludable.

Fuente: Elaboración propia a partir de Mantilla y Chahín (2006:20-22).

Dentro de las habilidades para la vida, se incluye una que tiene relación directa con la gestión de las contradicciones, es la que corresponde a “*solución de problemas y conflictos*”, expresado como oportunidad de cambio y crecimiento personal y social de manera creativa. Es decir, escalar positivamente en las relaciones interpersonales, mediante la puesta en escena de acciones prácticas que consoliden en el individuo actitudes favorables a la convivencia pacífica y democrática.

En una investigación del Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Colombia (2004), se presenta un análisis que ofrece una mirada sobre algunas motivaciones por las que los jóvenes van a la guerra: “*El estudio, exploró las condiciones de vida de los combatientes de los tres principales grupos armados ilegales (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - FARC, Ejército de Liberación Nacional - ELN y Autodefensa Unidas de Colombia – AUC), encontró que la venganza, la descomposición familiar, la sensación de poder que dan las armas son razones poderosas que pueden empujar a un joven campesino a meterse a la guerrilla o a los grupos paramilitares.*”

Esta investigación nos da un dato interesante: Desvirtuar que se participa en la guerra sólo por razones de pobreza, por marginación política o por enriquecimiento, entre otros. No se puede descartar ninguno de estos factores, pero tampoco necesariamente están presentes en todo momento. En ese sentido programas como los basados en habilidades para la vida ayudan a que el individuo se conozca como ser humano y se reconozca conviviendo con el otro.

En la gestión de los conflictos por vías pacíficas el más fuerte mediador es la palabra. Mientras esté en escena, difícilmente se acudirá a la violencia. Barbara Porro (1999:23-22), propone seis pasos como método para tratar conflictos. Lo denomina “*Hablar hasta entenderse*”: 1) Hacer un alto, recobrar la calma; 2) Hablar y escucharse uno al otro; 3) Determinar qué necesita cada uno; 4) Proponer soluciones (“torbellino de ideas”); 5) Elegir la idea que les

guste a los dos y 6) Trazar un plan. Ponerlo en práctica. La propuesta es desarrollar la gestión del conflicto, implicando profundamente la voluntad de cada una de las partes, siempre mediada por la palabra, hasta encontrar una salida satisfactoria y pacífica al conflicto.

En muchos conflictos que se tratan en el ámbito social colombiano, se acuerda que no se levantan de la mesa de negociación hasta no encontrar una solución. Con jóvenes es una estrategia que no tiene sentido, la de llegar hasta el agotamiento para hallar una salida. Por el contrario, hay que buscar estrategias dinámicas de *enamoramiento* y reconocimiento de la importancia de vivir tranquilos consigo mismo y con los demás si se transforma de forma positiva una situación controvertida.

5.5.2.4. Mediación escolar

La mediación en general ayuda a generar cultura de tratamiento de conflictos a través de un tercero que oriente el proceso y se convierta en garante del mismo. La mediación escolar tiene bases similares, sin embargo, una importante característica es que se lleva en un escenario propicio para el desarrollo de habilidades y destrezas en el estudiantado.

En ese sentido Uranga (2000) propone algunos principios básicos de una pedagogía pacífica (Ver Tabla 21), que ayuda a transformar positivamente actitudes que impiden la gestión pacífica de los conflictos.

En el trabajo de investigación no se realizó propiamente una práctica de mediación escolar; sin embargo, sí se llevó a cabo una sensibilización sobre la importancia del tema, con el fin de que las instituciones educativas acogieran procesos encaminados a ir desarrollando elementos formativos en esa dirección, pues tal como lo expresa Dantí (2003: 193), “... *el valor educativo de la mediación se observa cuando la persona que ha pasado por el proceso como parte implicada cuenta el proceso. Se aprende a ver el otro con distintos ojos, a comprenderlo sin dejar de ser nosotros mismos y manteniendo cada*

cual lo que quiere o desea...”, es decir, lo mejor y más impactante es participar de un proceso en el cual se es co-protagonista.

Tabla 21: Principios básicos de una pedagogía pacífica	
1	<i>El uso del diálogo.</i> El diálogo se caracteriza por un intercambio y enriquecimiento de ideas a través de un proceso de escucha activa, de empatía, de apertura hacia el otro y de disposición a cuestionarse las ideas propias sin evitar rebatir las de otro. Desarrollar la capacidad de diálogo es una de las bases de una pedagogía pacífica.
2	<i>El aprendizaje cooperativo.</i> El objetivo del aprendizaje cooperativos es el que el alumnado perciba que el obtener sus objetivos no conllevan a que sus compañeros y compañeras fracasen, sino que cuanto más avance el grupo más avanza cada individuo. Esto no significa negar la competición sino estimular sus diferentes dimensiones
3	<i>Solución de problemas.</i> Los sujetos debemos aprender a buscar soluciones propias y no siempre a través de alguien a quien atribuimos autoridad o conocimiento. También debemos aprender a pensar críticamente y a ser creativos con los problemas. Hay una serie de pasos que contribuyen a este proceso: crear el clima, definir y discutir el problema, explorar todas las opciones, valorar todas las alternativas, etc.
4	<i>Afirmación.</i> Se cita la autorregulación (habilidades de las personas para desarrollar comportamientos aceptables socialmente, sin la presencia de monitores externos), autoestimas y autodisciplina como beneficios adicionales fruto del aprendizaje de las habilidades de comunicación y solución de problemas que se realizan en los programas de tratamiento de conflictos. Los disputantes participan activamente y toman decisiones sobre los problemas, Fomenta autoconfianza, autoafirmación y también autorregulación.
5	<i>Establecimiento de normas y fronteras en un marco de democracia participativa.</i> Las estructuras deben permitir que el alumnado lleve a la práctica sus derechos y pueda opinar sobre las decisiones que le atañen. La escuela es uno de los marcos más importantes de socialización de nuestro alumnado, es el vivero de ideas y percusiones acerca de principios como la democracia y justicia. Ignorar la opinión del alumnado puede dar lugar a lo que en psicología se denomina indefensión aprendida. Se refiere tanto a la pasividad como a la impotencia. El sujeto aprende que no existe relación entre su comportamiento y los cambios que se pueden producir en su entorno
6	<i>Apertura y empatía.</i> La actitud de estar abierto a lo que otro expresa y desea, el intentar empalmar y ponerse en su lugar, tener la oportunidad de experimentar cómo cada uno ve diferentes aspectos de una misma situación y sentir que la opinión del otro merece el mismo respeto que la tuya es otra de las habilidades que fomentan estas técnicas.
7	<i>Comprensión y manejo de la agresividad y de la violencia.</i> No pretendemos eliminar y sublimar la violencia pues entendemos que eso conduce a proponer pautas y modelos que el alumnado no puede manejar en su vida cotidiana. Esta actitud de negación puede provocar culpa al darle entender al estudiante que lo que siente cuando se le despierta la agresividad es malo, y por otro lado genera un distanciamiento entre la formación y la vida real que le resta credibilidad y por lo tanto eficacia al propio entrenamiento. Hay que distinguir entre agresividad y agresión y asumiendo que la agresividad hay que aprender a manejarla para que no se traduzca en agresión y por lo tanto en violencia.
8	<i>Promoción de modos de confrontación no violentos.</i> La confrontación es uno de los modos de tratar un conflicto que a veces se hace necesaria. Grandes paradigmas de paz de nuestro siglo como pueden ser Mahatma Gandhi, Martin Luther King O Nelson Mandela han sido grandes confrontadores. El enfrentamiento puede ser leal, honrado y pacífico. Conviene educar asumiendo el enfrentamiento como una parte del proceso de las relaciones (especialmente con adolescentes) que nos permite a todos evolucionar si conseguimos darle una orientación de paz.
9	<i>La resolución de un conflicto debe residir esencialmente en las personas directamente involucradas en el mismo.</i> Sólo así se garantizará que la salida al conflicto sea aceptada, sostenida y desarrollada por las partes. Las <<terceras partes>> pueden ayudar a los disputantes a que encuentren los procesos resolutivos. Es el sentido de la mediación.

Fuente: Elaboración propia a partir de Uranga (2000)

Por esta razón, en varios de los procesos formativos que se han venido realizando a través de distintos proyectos de cooperación internacional, uno de los contenidos básicos es la mediación. Se ha aplicado a casos concretos en el marco escolar, con el fin de que el profesorado que asista tanto de los centros educativos objeto de investigación, como de otros, conozca cómo puede desarrollar este tipo de procesos.

El respaldo ofrecido en los cursos de formación ha incluido contenidos artísticos y lúdicos en el tratamiento de conflicto, con el fin de sensibilizar a la comunidad educativa en la necesidad de profundizar y poner en marcha mecanismos pacíficos y alternativos. Establecer espacios para la formación en mediación escolar especialmente entre iguales (estudiantes), se valora favorablemente, ya que se ve como un mecanismo pertinente e interesante no solamente para ellos, sino para toda la comunidad educativa.

La mediación escolar para que sea efectiva, es un proceso que implica diferentes niveles de compromiso de toda la comunidad educativa. En esa dirección es necesario al menos cuatro aspectos: Primero, sensibilizar sobre la importancia de la temática, partiendo que es un proceso al que se llega de forma voluntaria; En segundo momento, desarrollar una intensa formación que sea creativa y que motive a todos los sectores implicados, pues lo contrario se puede ver como un proceso complejo e inalcanzable. En tercer lugar, propiciar todo el respaldo pertinente, facilitando espacios y mecanismos que hagan posible que se lleven a la práctica y en un cuarto momento, dar la mayor relevancia posible a los resultados de los procesos de mediación que se lleven a cabo para estimular que se continúe usando.

5.5.2.5. Consideraciones generales sobre la mediación escolar en el contexto de estudio

La mediación en el contexto de la investigación es un método alternativo que abre canales y crea puentes de comunicación. Máxime si se tiene presente que no hay una tradición educativa que cultive desde escenarios como es el escolar, mecanismos creativos para tratar los conflictos. Entender desde

pequeños, como lo indica Boqué *et al* (2005), que existen varias maneras de actuar ante un conflicto, las cuales podemos aprender y elegir la más adecuada de acuerdo a la situación que se presente, teniendo en cuenta elementos estéticos como un bien social.

El ser humano en interrelación positiva con el otro es quien agrega valor estético a la vida (Frondizi, 1995). Igual sucede con un buen tratamiento de los conflictos: Ofrecen oportunidades de transformación personal y del entorno, generan aprendizajes, introducen innovaciones y propician el cultivo cotidiano de la paz, - es una riqueza cultural que aporta belleza como el escultor a la piedra para limar asperezas para convertirla en escultura -, y cohesiona una sociedad con profundas problemáticas que la fragmentan.

El tratamiento de los conflictos se puede ver a veces como algo complejo o innecesario porque las sociedades van resolviendo y saliendo a flote de sus grandes y pequeñas contradicciones de una u otra forma, aunque como lo expresa Ochoa (1991), al momento de abordar un conflicto hay que tener presente el principio del consentimiento voluntario y la atención prestada a las necesidades de las partes. Lo cual significa que la paz requiere la transformación de la situación que la generó. Sin embargo, los retos sociales son tan amplios y cambiantes que se hace necesario educar para el conflicto al ser un mecanismo que ayuda a la convivencia colectiva, Vinyamata (2002), invita a redescubrir el conflicto y el sentido de la vida:

“Concebir la vida, vivirla de manera simple, con la ilusión del que olvida ofensas y rencores, con el entusiasmo de quien se la imagina como un premio, en comunión con todo cuanto nos rodea; sin temor a la crisis ni el conflicto que marcará nuestro camino por la vida, libres, amando los instantes de vida que se suceden sin pretender obtener explicaciones racionales sobre su sentido, que intuitivamente ya conocemos si nos permitimos reconocerlas. Cuidando la vida, el cuerpo que nos sustenta, el entorno que nos permite vivir...”

En la medida en que el ser humano tenga la capacidad de lograr esa dimensión generosa que propone Vinyamata, a partir de una visión amplia y comprensiva de la condición humana, recordando antes de actuar aquellos elementos cotidianos que hacen que cada individuo sea considerado como persona, por lo tanto merecedor de respeto, ayudará a que se actúe en aquellas situaciones incómodas o conflictivas de forma respetuosa, facilitando su superación sin traumas y de paso ayudando a mantener los ligamentos sociales atados.

En esta dirección, sin considerar la mediación como la panacea, es un mecanismo alternativo idóneo para un escenario controvertido como el del estudio, en el cual están en juego diversos intereses, impregnados del miedo, lastrados por el conflicto bélico y diezmado en valores.

6. Conclusiones

El estudio plantea la necesidad de pensar y actuar en el marco escolar con programas amplios de educación para la paz y el tratamiento de conflictos de forma articulada con procesos formativos que se desarrollen en el ámbito social y en la misma dirección. Las pesquisas llevadas a cabo tuvieron en cuenta diferentes aspectos sociológicos del contexto, tal como son aspectos históricos, sociales, políticos, culturales y económicos. Se expone la importancia de apoyarlos y protegerlos desde diversos ámbitos sociales, académicos, gubernamentales, tanto por agencias locales, como nacionales e internacionales, para de este modo salvaguardarlos y avanzar con dinámicas que se nutran de distintas experiencias.

La investigación desarrolla una propuesta de educación para la paz y gestión de conflictos para favorecer una Cultura de Paz, en un contexto geográfico signado por diferentes violencias. De todo ello surgen las siguientes conclusiones:

1. Colombia vive un conflicto violento que dura más de cinco décadas. Se ha encarnado y transita por las distintas vías de las estructuras de la sociedad, formando "*patologías*" culturales. En ocasiones parece que cobrara vida propia y afectase de manera negativa y preocupante a la aspiración del pueblo colombiano en todos los rincones de la geografía del país para estructurar una sociedad democrática y pacífica.

La violencia en Colombia está muy enraizada en elementos culturales, que crean barreras para posibilitar una relación fluida y diáfana entre sus ciudadanos al momento de tener contradicciones. En ese sentido, los problemas del conflicto y su tratamiento no pueden verse desde la perspectiva puramente académica, sino que exigen el contacto directo con la comunidad que los vive e intenta tratarlos a través de diferentes estrategias, en algunas ocasiones con éxito y en otras con resultados poco esperanzadores, incluso nefastos. Esto hace que sea necesario desarrollar programas de educación para la paz y de transformación de conflictos de forma creativa y pacífica.

2. Es problemático para la comprensión global del fenómeno de estudio, tomar un núcleo poblacional en un espacio donde cumple parte de sus roles sociales, porque lo que ocurre en ese espacio está relacionado con el conjunto de interacciones que tiene lugar en todo el tejido social. Esto suscita temores de participar activamente en procesos de estas características que desde instituciones educativas o de la sociedad civil se desarrollan. En muchos casos, se ve como un aliciente para quienes participan en sectores armados insurgentes, por esa razón, es importante articular a la sociedad civil para garantizar su protección, transparencia, sostenibilidad e impacto.

3. Al estudiar la alta conflictividad que surge en el tratamiento de las contradicciones practicadas por la gente de la región, hay que enmarcarlas dentro de las prácticas feudales aprendidas durante la conquista y la colonia que aun perduran; así como las desarrolladas a partir de la economía extractiva por bonanzas. En todo ello, el Estado no ha tenido presencia reguladora, por el contrario ha estado de espaldas a la realidad, en una actitud *laissez faire*, *laissez passer*, mientras ha sido la ley del más fuerte la que históricamente ha imperado en la organización social.

4. Adelantar este tipo de trabajos de investigación en contextos como el municipio de Florencia, donde convergen diferentes factores socioculturales y geoestratégicos de la Amazonía colombiana, no es posible sin propiciar sinergias entre diversas instancias gubernamentales, instituciones académicas y organizaciones de la sociedad civil de ámbitos regionales, nacionales e internacionales.

Existen diferentes factores, entre ellos cabría destacar tres: 1) *Protección al programa y a quienes lo desarrollan*. Por las propias características del conflicto que afectan a distintos niveles de la sociedad es complejo avanzar, pues cualquier persona, institución u organización puede ser declarada “*objetivo militar*” por los actores armados del conflicto; 2) *Proyección de los programas*. La posibilidad de llegar de una manera amplia y sólida no se garantiza, si no se cuenta con el apoyo de distintas agencias sociales y gubernamentales del ámbito regional, nacional e internacional, pues la

precariedad que tienen otros programas refleja la debilidad del Estado de bienestar, mucho más cuando este tipo de programas puede contradecir el discurso del *statu quo*; y 3) *Generar confianza*. Ante el lastre que acarrea un conflicto tan largo en el tiempo y los efectos de fragmentación social que ha ido suscitando, es necesario implementar programas que cohesionen diferentes visiones de manera transparente y con claros propósitos de contribuir a resarcir los daños ocasionados y encausar propuestas hacia una sociedad plural, pacífica y democrática.

5. Durante la investigación realizamos un acercamiento a la forma como se desarrolla la violencia generalizada en la sociedad colombiana, especialmente en la florenciana, pudimos conocerla mejor en sus orígenes, expresiones y formas históricas de tratamiento.

Existe una escala progresiva del conflicto, el cual tiene en los últimos años la tendencia a agudizarse y a causar el mayor daño posible a las víctimas y a quienes participan o se suponen participan de manera directa del conflicto. Todo ello afianza más las actuaciones agresivas en el momento de tratar los problemas.

Durante la investigación se realizó un análisis deductivo de los procesos de violencia y paz que ha vivido la humanidad. Ello permitió comprender mejor el origen, desarrollo y la asunción del fenómeno estudiado en la sociedad. Nos ayudó a comprender por qué toman una u otra dirección lo que lleva a una fuerte fragmentación social, especialmente por la pérdida de confianza entre sus ciudadanos. Esto último es, además, un importante obstáculo para desarrollar programas de cualquier índole.

6. Todas las clases de violencia referenciadas en este estudio: cultural, estructural, directa, simbólica y psicológica, se dan en el contexto de la investigación. Unas en mayor grado que otras, algunas apoyadas por la propia sociedad, otras negadas o peor aún invisibilizadas.

Al analizar el fenómeno de la violencia expresada por jóvenes estudiantes, se evidencia que las personas adultas asumen de forma directa e indirecta, consciente e inconsciente, individual o colectiva, un respaldo implícito o explícito de estas acciones en diferentes esferas. Los jóvenes entienden que sus actitudes “*son normales*” y aceptadas por los adultos.

7. Los conflictos con violencia se presentan en diferentes escenarios de la actividad humana: la familia, los centros escolares, la barriada, la comunidad, los espacios laborales, deportivos, los centros urbanos y el campo. La investigación se centra en las actitudes frente al conflicto que asumen los jóvenes que hacen parte del marco escolar, pero se tuvo presente la influencia que tienen sobre ellos otros ámbitos donde se desarrollan sus vidas.

Separar un núcleo fundamental de la sociedad como es el marco escolar y verlo de manera aislado es perder de vista el espectro que lo acompaña, máxime cuando las acciones violentas se realizan en todos los espacios, afectando de manera integral a toda la estructura social. En muchas ocasiones, pudimos hallar relaciones de familiares e incluso de los propios jóvenes en uno u otro grado con el conflicto bélico.

8. Quienes ejecutan los actos de violencia pertenecen a diferentes estratos sociales, desde las capas poblacionales menos favorecidas hasta los niveles superiores. Sin embargo, quienes en mayor medida van al campo de batalla o accionan las armas se caracterizan principalmente por ser jóvenes, pertenecer a estratos sociales bajos, haber sufrido la barbarie y experimentar el deseo de venganza. Padecen desestructuración familiar, no tienen certeza sobre su futuro o incluso porque desconocen el real impacto que produce la violencia.

9. Las prácticas violentas son realizadas en los diferentes momentos de la vida y por personas de los distintos estratos sociales, es así como se encuentra que la población infantil, juvenil, adulta y personas de la tercera edad se ven inmersas en éstas prácticas, que tienen carácter intergrupales e intragrupal, sin importar la edad o la clase social.

La juventud es la principal encausada por los actores armados para aplicar sus prácticas violentas en el conflicto bélico colombiano. Es a ellos a quienes acuden para engrosar sus filas, por sus condiciones físicas, decisión de actuar, incertidumbre hacia el futuro, ser fácil presa del engaño, desconocimiento de la real implicación, crearse falsas expectativas de ostentación de poder a través de las armas, oportunidad de hacer "*justicia*", opción laboral, entre otras. También hacen parte otros grupos de personas con mayor edad, las cuales cumplen otros papeles perversos como puede ser el reclutamiento de nuevos miembros.

10. Las motivaciones de la violencia son muy variadas: cultural, étnica, política, religiosa, económica, afectiva o de género, reflejadas especialmente en los aspectos físicos y psicológicos. El marco de estudio de la violencia (directa, estructural, cultural, simbólica y psicológica), abarca el espectro fundamental para analizar el fenómeno y ver principalmente como se desata en el contexto de investigación.

Los diferentes tipos de violencia que se dan en las agencias de socialización familiar, escolar y comunitaria expresan las vividas en la sociedad y la población la asume como un comportamiento "*natural*" sin que haya plena consciencia de sus orígenes y de sus efectos perversos.

11. Evidenciamos que existen diferentes causas de violencia, algunas de ellas son producto de herencias sociales que se mantienen aun hoy sin cambios de fondo en la estructura y no permiten democratizar las interrelaciones que se dan entre los diferentes miembros de la sociedad. Es así como en el marco escolar florenciano, se reflejan expresiones de violencia por parte de jóvenes estudiantes hacia sus compañeros de estudio en los momentos de contradicción. Son el espejo de actitudes de sub-valoración de unos hacia otros bien sea por razones económicas, culturales, físicas y/o étnicas.

12. Las manifestaciones de la violencia tienen diferentes grados: simbólica, intimidatorio, excluyente, física (herir y matar). Sin embargo, no quiere decir que esa sea la forma de ir escalando, pues en ocasiones sin mediar palabra se

“*elimina*” al otro. Una importante parte de la población asume las agresiones como una forma cotidiana de tramitar las contradicciones. La consecuencia es “*verlas con naturalidad o justificarlas*”.

Actitudes como la negación simbólica, por ejemplo, menosprecio étnico o por la situación económica, generalmente no se definen como agresión, sino más como actitud cómica o una forma de “*hacer ver las cosas a la gente para que aprenda*”. En los chistes racistas y sexistas se mantienen una visión de menosprecio por el otro, también se manifiesta en la exclusión de muchos grupos poblacionales o personas en la participación en las estructuras de la sociedad. Estas actitudes son muy comunes en el mundo de los adultos y los muchachos las imitan para aplicarlas a sus compañeros más débiles al momento de brotar alguna contradicción o simplemente por hacer bromas y mostrar poder. Seguramente una vez “*validadas*”, se pondrán en funcionamiento en otros contextos.

13. Constatamos que los chicos acuden más a prácticas agresivas como el insultar, ridiculizar, amenazar, chantajear y rechazar. Son formas simbólicas con una fuerte carga de violencia, que están más en consonancia con los rasgos instintivos de los hombres. Mientras las chicas se acogen más a la denigración tratando de debilitar la validez social de otros mediante la estrategia de hablar mal.

14. Las expresiones del conflicto y las formas de su tratamiento en los espacios escolares son reflejo de los problemas sociales. Mayoritariamente las mujeres tramitan sus contradicciones por la vía de los símbolos y los hombres por la vía de la fuerza. Esto evidencia que para responder a los problemas de conflicto entre jóvenes, no basta una estrategia educativa en la coyuntura de la vida escolar, sino que deben desarrollarse actuaciones en los diferentes escenarios.

15. La investigación centro su mirada en el marco escolar, por ser este el espacio donde buena parte de la población transita por un momento fundamental de sus vidas, pues se está formando la personalidad del individuo. Por lo tanto se puede encauzar su participación y ayudar a crear un tejido

social que posibilite un nuevo marco de relaciones democráticas para la convivencia. El territorio debe tomar el rumbo por los derroteros del progreso sociocultural y económico.

Para contribuir a este propósito la investigación plantea el desarrollo de procesos en el ámbito de la educación para la paz. Para que sean integradores, deben incorporar visiones y reflexiones del marco social, con el fin de favorecer la construcción de una Cultura de la Paz que responda a la realidad del contexto.

16. En la investigación se estructura una propuesta educativa encaminada a vertebrar acciones desde varios ángulos de trabajo, tales como la formación, la investigación, el intercambio de conocimiento, la sensibilización, el respaldo científico, documental, metodologías creativas y lúdicas, desarrollo cultural, acompañamiento, con el objetivo que las nuevas generaciones, se nutran de visiones, herramientas prácticas y trabajos propios y de otros actores sociales, para motivar su accionar hacia formas creativas y no violentas de tratar los conflictos.

Se reconoció públicamente la necesidad de tomar actitudes proactivas para la transformación positiva de las controversias. Si además nacen en la escuela, existe mayor posibilidad de saltar los dispositivos personales para ponerlos en práctica en otros espacios sociales.

17. Mientras no desaparezcan los motivos del conflicto bélico que vive la región, es difícil erradicar las prácticas violentas de tratamiento de las contradicciones por parte de toda la sociedad y dentro de ella especialmente por la juventud. No obstante, hay que continuar con los esfuerzos por aminorar el impacto del conflicto entre las nuevas generaciones y el marco escolar es el idóneo para ello.

Consideraciones para el camino

El trabajo presenta varias carencias, como la dificultad para involucrar a las instituciones educativas en los procesos formativos. Igualmente, parece ser que no se acaba de ser lo suficientemente claro, como para comprometer de una manera decidida a las instituciones regionales, acerca de la importancia y necesidad de desarrollar la educación para la paz como una alternativa que permite cimentar prácticas sociales positivas. Se evidencia una confianza ciega por parte de la mayor parte de las instituciones gubernamentales, orquestadas por muchos medios de comunicación en la lógica militar y de actuaciones represivas como la mejor alternativa al conflicto bélico que vive el país.

Si bien la cooperación internacional para el desarrollo en su sentido más amplio, es un respaldo importante para llevar a cabo iniciativas de desarrollo, la cooperación en temas de educación para la paz no se acaba de entender como un proceso de largo plazo; No posee estructuras fijas, sino andamios en los cuales los recursos humanos y logísticos generados pueden contribuir a diversos espacios, además, no es vista la esencia de su presencia como bien lo han señalado diferentes personas allí: *“son personas con las que generamos conocimiento mutuo, ayudan a crear confianza y dinamismo en nuestro entorno, pues no, no la creemos nosotros mismos”*.

La construcción de una Cultura de Paz alberga entre sus fines, comprender mejor la interacción con el otro, la tramitación de las contradicciones por las vías de la negociación, el diálogo, la no violencia, la creatividad y el reconocimiento integral de la persona. Propicia espacios, tiempos y métodos de construcción colectiva para obtener objetivos comunes a través de amplios consensos sobre el tipo de sociedad que se quiere.

Nuestra labor permite conocer de cerca el fenómeno de la violencia evidente y encubierta en el contexto de la investigación. Por tal razón, se considera fundamental trabajar permanentemente con jóvenes, la recuperación y validación de los espacios democráticos para contribuir a la cohesión social, el fortalecimiento de valores para la convivencia, forjar la credibilidad y confianza

para la regeneración del tejido social fragmentado, estableciendo mínimos éticos como es el respeto integral hacia las personas.

Es pertinente trabajar por la creación de un currículo educativo fundamentado en una filosofía con bases ampliamente reflexionadas y consensuadas, que incorpore la educación para la paz, mediante la cual se afiance un compromiso dinámico y permanente de toda la comunidad educativa. La violencia no esta plenamente comprendida en la región en los escasos estudios que la tratan, por lo cual es necesario realizar más investigaciones y a mayor profundidad.

Por las características del objeto de estudio se hizo necesario desarrollar actividades de investigación, acción y transformación. La investigación conjugó distintos aspectos sociológicos sobre la violencia para entender el contexto y las posibilidades de actuación, demandando acciones a diferentes niveles especialmente por aquéllos que tienen el encargo social de trabajar a favor de la educación, para que contribuyan a reorientar las rutas del tratamiento agresivo de los conflictos. Asimismo es necesario crear sinergias entre distintas instancias, un arduo trabajo pendiente.

A pesar que muchos compromisos para la paz se asumen desde el discurso institucional, la realidad social y la propia práctica dejan entrever claramente que no son ni apropiados, ni apoyados de manera adecuada. El informe del trabajo realizado culmina aquí, pero el trabajo continúa, pues la situación de esta región de Colombia requiere de procesos en diferentes sectores y a distintas escalas que se proyecten a corto, mediano y largo plazo para consolidar las bases de Construcción de Paz.

En este sentido es que hacemos una propuesta abierta al futuro de la educación para favorecer una Cultura de Paz.

7. Propuesta Socioeducativa para Favorecer una Cultura de Paz

A partir del trabajo realizado *“Educar para Gestionar Conflictos en una Sociedad Fragmentada. Un propuesta educativa para una Cultura de Paz”*, hemos llegado a concluir que es necesario desarrollar una propuesta socioeducativa que integre diferentes trabajos académicos, sociales, lúdicos y de soporte, para posibilitar contribuir de manera sólida a generar las bases para la construcción de una Cultura de Paz.

Para el desarrollo de una propuesta educativa que favorezca una Cultura de Paz en el contexto caqueteño, es necesario articular el marco escolar junto al social, teniendo presente que son dos escenarios que difícilmente se pueden desprender el uno del otro. La juventud por los mismos retos que atraviesa cotidianamente se mueve entre ellos de una manera activa, bien sea como escolares o como ciudadanos trabajadores o con los dos roles.

En el proceso de investigación y con el desarrollo de algunas experiencias socioeducativas para la construcción de paz, recogidas en el Capítulo 4, se diseñó una propuesta de educación para la paz, que respalde el trabajo.

El diseño de la propuesta de educación para la paz (Ver Gráfico 25), concibe un mapa de actuación que cubre diferentes sectores de la sociedad. Proyecta su trabajo en ámbitos académicos, gubernamentales y comunitarios. Se prevé que su labor esté articulada con la instancia de Paz Sostenible que se propone en el apartado 4.2.5., contando con el apoyo interdependiente entre lo gubernamental y lo civil y creando sinergias locales-globales.

Gráfico 25: Diseño de la propuesta en educación para la paz

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se describe los aspectos que fundamentan la propuesta educativa para favorecer una Cultura de Paz:

7.1. Formación

El avance científico-tecnológico deja en segundo plano el desarrollo humano. Por tanto es necesario y urgente plantear un nuevo contrato social, que tenga el centro de interés en las personas y la naturaleza. Esto implica no dejarse llevar ni por los intereses indiscriminados de la economía, ni por consideraciones exageradas que frenen el desarrollo sostenible. El equilibrio y la armonía entre el crecimiento económico, la preservación natural y la realización humana se podrían lograr en la medida en que nos inscribamos en un proyecto educativo con una dimensión en la que predomine el principio de complementariedad y responsabilidad con el otro.

Esta es una de las razones imprescindibles de educar para la paz, considerando, entre otros aspectos:

- Los cambios históricos, sociales y familiares;
- Los estereotipos que glorifican el heroísmo militar con figuras agresivas, implacables, crueles y seguras de sí mismas, que no expresan sus sentimientos y que persiguen el dominio de los otros;
- La tendencia generalizada de considerar lo diferente como amenazador o malo, sin admitir las diferencias;
- Los tópicos y la discriminación sexual;
- Las concepciones sexistas, clasistas, racistas y,
- La cultura consumista que se desboca hacia el *tener* olvidando la importancia del *ser*.

Ante la escalada de violencia generalizada en el escenario colombiano, se han incorporado recientemente al currículo de la educación formal las llamadas *competencias ciudadanas* (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2003). Tratan de ocuparse, entre otros aspectos, de la educación en el tratamiento de conflictos y en el fortalecimiento de los valores para la convivencia pacífica y democrática. Pero todavía no tienen la fuerza necesaria porque no hay una tradición en la formación y en la aplicación de la Cultura de Paz en las escuelas. Los esfuerzos de la enseñanza formal para aclimatar una Cultura de Paz son insuficientes en un escenario cuya historia, ha estado signada por una economía de la depredación y la extracción y que ha operado con acuerdos diferentes a las grandes convenciones del derecho.

Pero como todos no van a la escuela hay otras agencias de socialización que pueden educar para la paz. Un ejemplo de ello son los líderes comunales que trabajan en los barrios y en el campo y que juegan un papel importante en la difusión de ideas y generación de acciones para el mejoramiento de la calidad de la vida. Entonces como puede verse no sólo los enseñantes de las escuelas necesitan formarse en educación para la paz, también personas como las mencionadas y los estudiantes universitarios que hacen trabajo social porque, aparte de ser una población fundamental en la construcción del futuro tejido

social, multiplican con sus actividades y su dinamismo las ideas de la convivencia pacífica, la tolerancia y la democracia.

Frank Smith (1999), piensa que los maestros son una especie de guardianes de la cultura y la identidad de los pueblos, porque facilitan a las nuevas generaciones el acceso a los conocimientos, a los procedimientos y a las actitudes socialmente reconocidas y por lo tanto son las personas más importantes del mundo, situación que podría ser extensible a los líderes sociales.

Es por esta razón que a estos dos grupos humanos de la educación formal y no formal se orientan los principales esfuerzos de capacitación en educación para la paz en el Caquetá. Porque un líder social o enseñante con mejores competencias y conocimientos en este campo contribuye de una manera más eficaz a resolver conflictos cotidianos y a mejorar la calidad de vida de sus comunidades.

7.2. Investigación

Transformar y transformarse constantemente es un rasgo humano por excelencia, pues somos la única especie conocida, que se ubica frente a la vida con consciencia y, por lo tanto, está llamada a emprender un esfuerzo dialéctico por superarse ó tendría que vivir con la ilusión de una plenitud ficticia que la exime de todo esfuerzo y le mate toda ambición de praxis social transformadora.

La actividad transformadora del hombre sobre la realidad busca elaborar un reflejo dinámico en la perfectibilidad; es decir pretende cualificar los conocimientos en forma continua y cada vez más elaborada. Si lo planteado anteriormente se asume como punto de partida, entonces la actividad del hombre sobre la realidad tiene la misma estructura de la investigación y sus objetivos serían los mismos.

La investigación, entendida de esta manera, se refiere al accionar dirigido a la búsqueda sistemática de nuevos conocimientos con el fin de promover aportes a la comprensión y mejora de la actividad transformativa del mundo por parte del hombre. Es decir, la producción y sistematización de saberes que ofrezcan instrumentos para la transformación de las prácticas socioculturales. Se trata de una investigación centrada en los problemas de la vida real de las gentes en sus contextos de estudio y actividad social transformadora acordes a sus fines. Una labor que facilite a los actores sociales ampliar los fundamentos teóricos que le permiten explicar y orientar su existencia.

La puesta en marcha de acciones relativas a la investigación implica, al mismo tiempo, el desarrollo de una actitud renovada frente al conocimiento, el desarrollo de un espíritu indagador que permita reconocer y aceptar la provisionalidad de lo sabido; que ponga en cuestión permanente los saberes construidos para intentar optimizarlos, en definitiva, que dé lugar a conflictos de conocimiento sustantivos y relevantes para cada campo del accionar humano. Bajo esta perspectiva el desarrollo del trabajo de investigación contribuirá a generar interpretaciones sistemáticas sobre la propia práctica social de manera que impacte en la convivencia y en la calidad de las propuestas de comprensión y tratamiento de las contradicciones sociales.

A la necesidad de fomentar el sentido ético y de responsabilidad en los investigadores sociales y la constante revisión y reflexión del trabajo que realizan, se debe agregar el compromiso político que contiene su labor, la intención que poseen sus prácticas: Se busca el logro de ciertos objetivos, se contribuye a formar ciudadanos con determinados valores, para mantener, reforzar o transformar una sociedad. El investigador opera como un educador que debe comprender la línea en la que trabaja y tener claridad acerca de cómo participa en su desarrollo.

El describir, analizar y sistematizar las prácticas de comprensión y tratamiento de conflictos entre los jóvenes no solo se constituye en un medio para formar, capacitar y actualizar a quienes realizan este trabajo, sino, además, en una estrategia para generar teoría sobre el análisis y tratamiento de conflictos.

Al adoptarse una actitud investigadora en todo el proceso, el enfoque de investigación y acción funciona como una estrategia pedagógica para formarse en el desarrollo mismo de la labor porque conduce a la necesidad de entrar en contacto con la realidad donde tienen expresión los conflictos.

Con respecto a las observaciones es necesario considerar el ambiente en el que se expresan de forma más viva los conflictos y su relación con la institución y con el contexto socio-cultural. También necesitamos ver las interrelaciones entre los actores de la situación conflictiva y los elementos que puedan ser significativos para los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Cultura de Paz.

En este acercamiento a la práctica concreta de la vida juvenil, debe tenerse cuidado de no caer en un costumbrismo que justifique la realidad presente y genere un ajuste acrítico del estudiante; el propósito debe ser identificar problemas, interpretarlos y buscar soluciones mediante un análisis crítico.

Las actividades de los jóvenes deben enfocarse, estudiarse y comprenderse en cada contexto institucional y sociocultural, de lo contrario se caería en un enfoque reduccionista. También necesitamos considerar los referentes teóricos que les dan significado, pero no tomarlos como la simple aplicación de postulados teóricos, sino como expresión y producto de la reflexión y la experiencia formativa acumulada por muchas generaciones.

Las prácticas investigadoras no son espontáneas. Responden a posiciones teóricas y contextos específicos y requieren estudio, reflexión y construcción constante, por medio de su sistematización; procesos que nos llevan a ampliar los marcos interpretativos y a mejorarlos. Constituyéndose así teoría y práctica, en dos caras de una misma moneda: el proceso investigativo y de formación.

7.3. Instrumentos pedagógicos

El humano es uno de los seres más desprotegido, en comparación con las demás especies. Muchos de sus competidores en el largo camino de la evolución tenían herramientas que formaban parte de su cuerpo -colmillos, espolones, garras, cuernos, armaduras- y les facilitaban la satisfacción de los planes biológicos básicos: sobrevivir y reproducirse. La desventaja era evidente. Pero en la asociación complementaria de las capacidades individuales, la especie humana encontró una metodología de imposición sobre el entorno que ha ido perfeccionando y ampliando continuamente, generación tras generación.

La socialización que generó la asociación complementaria de capacidades para lograr fines comunes propició la posibilidad de que el hombre produjera herramientas despegadas de su cuerpo como el hacha, la lanza, el arado y, un largo etcétera. Los instrumentos despegados del cuerpo fueron direccionados hacia fuera, es decir, hacia el mundo para transformarlo de acuerdo con sus intereses. Pero no eran suficientes para dominarlo y dominarse a sí mismo. Entonces creó unos instrumentos en dirección hacia su interior que le permitieron representar los fenómenos de la realidad cuando éstos ya no estaban presentes.

Es así, como con el uso de los instrumentos el hombre se liberó del programa de la naturaleza y creó uno propio que es sociedad y cultura al mismo tiempo y que le permite desplegar sus potencialidades a distritos nunca imaginados. No es necesario decir que creó herramientas en todos los campos -incluido el de la guerra en el que el arsenal de instrumentos de destrucción es capaz de borrar en cuestión de segundos el largo periplo del ser humano por la línea del tiempo- por lo que es de esperar que también ha desarrollado y desarrolla instrumentos para hacer más adecuado el trabajo educativo que permite recoger lo mejor de la cosecha humana y proyectarlo hacia el horizonte de sus expectativas de plenitud, así como un enano se sube en los hombros de un gigante para ver más lejos.

Como parece que las fuerzas de la muerte avanzan más vertiginosamente que las de la vida, se hace necesario que a éstas últimas se sume una tendencia a producir instrumentos que permitan a la Cultura de la Paz avanzar más rápidamente para que pueda alcanzar y neutralizar las fuerzas de la muerte. Son fundamentos teóricos y prácticos orientados a una pedagogía de la paz que identifique sus bases filosóficas y metodológicas; precise sus categorías fundamentales, afine sus objetivos e identifique los contenidos que no pueden faltar. Los procedimientos para la transmisión y transformación de los saberes de la convivencia pacífica y democrática deberían ser los adecuados y habrán de proponerse unos medios que faciliten la comprensión, la explicación, la reflexión y la transformación de los conflictos y desarrollen unas formas para evaluar lo actuado. Así se podrán identificar las limitaciones y sus causas y se propongan correctivos que permitan situar la frontera hacia el logro de un mundo libre del flagelo de la guerra y la violencia como alternativas para dirimir las diferencias.

7.4. Centro de documentación

Lo que es viejo entre nosotros es el conflicto y las formas violentas de dirimirlo, pero el estudio de su teoría, en términos de poder definirlo, caracterizar sus componentes y causas, sus formas de representación, sus desarrollos, así como las bases para su transformación, las teorías de la negociación, las destrezas en el tratamiento de conflicto e indicadores de prevención de conflictos son recientes.

Se investiga para conocer cómo funcionan los conflictos en nuestras realidades y se forman gestores de paz para que multipliquen la idea de que tienen alternativas pacíficas de tratamiento. Pero se entiende que hoy no es el segundo día después de la creación y que en otras latitudes que han tenido problemas durante mucho tiempo, también han desarrollado formas para comprenderlos y tratarlos. Podemos acudir a su experiencia, ya que resultará de utilidad conocer cómo se originaron, se movieron en el tiempo, se abordaron y se extinguieron algunos conflictos parecidos a los que se viven en la región.

Hay particularidades en los conflictos, pero la teoría y la práctica van mostrando que también hay generalidades. No se trata de negar el diálogo con la experiencia de los otros, sino de aprender y enriquecer a la hora de pensar en enfoques creativos para comprender y tramitar los conflictos.

Por eso se considera fundamental que aparte que hubiese gente con formación en la comprensión y transformación de conflictos, otros los investigaran desde dentro. Era necesario crear toda una cultura del conflicto y su tratamiento, para lo cual es útil un centro de documentación y estudio que fuera capaz de registrar los conflictos propios y ajenos para las personas que buscaban comprender y, ojala, transformar positivamente lo que está sucediendo en el Caquetá.

7.5. Intercambio de conocimiento

Uno de los elementos que impulsó el avance de los seres humanos fue poder sacar su experiencia de los límites de lo individual convertida en significación y presentarla ante sus iguales para su consideración, posible uso, clasificación, circulación, almacenamiento y cualificación. Lo que en la lejanía de los tiempos era apenas uno de los pasos que liberó al hombre de sus ataduras al programa de la naturaleza y el echar las bases de su nueva naturaleza sociocultural es hoy la actividad humana central en las que han dado en llamarse sociedades del conocimiento. El intercambio de experiencia es un aspecto constante en los proyectos desarrollados, entendidos como la oportunidad de crecer conjuntamente.

Las experiencias de los pueblos, en sus diferentes momentos de desarrollo constituyen un capital inapreciable porque permite ahorrar tiempo, esfuerzos, y recursos, poniendo delante alternativas múltiples que analizadas a través de la razón y en relaciones con las situaciones particulares ayudan a recorrer el camino hacia el progreso y el bienestar sin repetir todos los errores que implicaría partir desde cero.

Está demostrado que la mente tiene una estructura dialógica y que motivada por el intercambio con los iguales no solo rompe el monólogo interior sino que se motiva a construcciones de nuevas relaciones y significaciones. La confrontación con el otro permite conocerlo y reconocerlo, es decir, construir la confianza necesaria para vencer los estereotipos fundamentados en el miedo a lo extraño y lo diferente.

El diálogo, el intercambio de experiencias, el trabajo cooperativo en equipo con gentes de diferente procedencia proporcionan la generación de un tejido de relaciones que consolida la confianza en el ser humano y sus proyectos humanistas.

El libre tránsito vence la extrañeza inquietante que causa la diferencia y produce seguridad para que los seres humanos se sientan legítimos ciudadanos de la comunidad planetaria. En este nuevo tiempo de movilidad de poblaciones por múltiples factores del desarrollo, incluida la guerra, el intercambio prepara para el diálogo intercultural, entendido como la interacción y la comunicación donde el individuo reconoce y acepta la reciprocidad de la cultura del otro (Red Internacional de Políticas Culturales S/F), crea las condiciones que permiten aclimatar la idea de que formamos parte de un mismo proyecto que busca la paz positiva y la fraternidad universal.

Si bien el conocimiento tiene, hoy por hoy, múltiples formas de expandirse, no siempre están disponibles para el uso de las comunidades más afectadas por el conflicto, porque implican la tenencia de modernos y costosos aparatos, el conocimiento de sus formas de uso y la posibilidad de conexiones, que la mayoría de las veces no están disponible en esta parte del mundo. Pero hay razones de carácter pedagógico para argumentar la necesidad de los intercambios: los proyectos humanistas no se hacen en el puro y simple contacto con las máquinas o a través de ellas.

Es necesaria la relación directa con el otro y con los factores socioafectivos, ético-valorativos, socioculturales que permite la posibilidad de construcción de respuestas no solamente razonadas sino adecuadas a los contextos y los

actores. El papel de la relación interpersonal presencial no es puramente informativo. Comprende la regulación y la puesta en acción de los mencionados factores.

El saberse apoyados, sentir que no están solos, permite desarrollar un sentido de pertenencia y de comprender que su accionar es pertinente para la noble tarea de un proyecto de humanidad que busca la convivencia pacífica y la democracia como horizontes de reconciliación de los pueblos afectados por conflictos violentos.

7.6. Difusión – sensibilización

Si bien la formación juega un papel líder en el proceso de conocimiento y transformación pacífica de los conflictos, la información también tiene su lugar, y no en un sitio diferente al de la formación, no, al lado de ella y en ella misma, acompañándola de manera adecuada para que el flujo de datos adquiera sentido frente a las circunstancias específicas en las que se actualiza. La sensibilización se comprende como un apoyo para difundir masivamente y concienciar a la población, aspecto que se viene incorporando dentro los proyectos desarrollados allí.

En este sentido la información debe estar acompañada por unas tareas de sensibilización que permitan pasar de la frialdad de los datos a la información significativa como herramienta que permite comprender a los otros y comprender a lo propio y poder, sobre esta base, desarrollar procesos de transformación positiva de las situaciones problemáticas.

Esa sensibilización implica contacto con el otro, conocimiento de su contexto, comprensión de lo que sucede en las comunidades. No toda la información tiene que ser procesada en el contacto cara a cara de los interlocutores, pero buena parte de ella implica su producción y comprensión contextualizada para que, combinadas, la difusión y la sensibilización frente a los datos, rindan los avances necesarios en los procesos.

El dinamismo de la palabra hablada, su carga emocional, la posibilidad de volver sobre algo para ampliarlo, modificarlo, ajustarlo de acuerdo con la evolución de los intercambios, juega un papel clave en la recepción, comprensión y compromiso en la acción, por eso, además de los esfuerzos de información mediados por tecnologías de la comunicación, es necesario el contacto directo con las circunstancias del objeto de trabajo, pero también de los sujetos que son objeto de la transformación con sus pares en otros contextos y comunidades para que la formación, información, comprensión y transformación sean, al menos, de doble vía.

La estrategia de la información basada en procesos de sensibilización opera como un elemento dinamizador que es garante de que los saberes se estiben mejor en la memoria, se asocien con experiencias afirmativas y se reutilicen de forma imaginativa en el tratamiento de situaciones problemáticas.

7.7. Actividades lúdicas

La lúdica se da en la vida de todos los seres humanos y, por tanto, crea un vínculo con todas las otras actividades que los seres humanos realizan. La actividad lúdica procura placer, es divertida y generalmente suscita excitación. En el juego hay descubrimiento, exploración y experimentación con las sensaciones, con los movimientos, con las relaciones, a través de las cuales quien juega descubre y se descubre a sí mismo.

El juego en los procesos pedagógicos, es importante porque desarrolla habilidades comunicativas y nos acerca a otros más allá de las diferencias y prevenciones. Pero además, tiene valor como recurso didáctico, pues es una actividad espontánea, voluntaria y libremente elegida. Es el reino de la libertad pero también permite educar en la convivencia. El juego incita a la participación activa abriendo las puertas a la imaginación de otros mundos posibles.

Estas son algunas de las bondades de la lúdica como alternativa pedagógica, al permitir combinar algunos aspectos de la educación desarrolladora como: la participación, el dinamismo, el entrenamiento, la interpretación de roles, el

accionar conjunto, la creación de modelos mentales, la iniciativa, la búsqueda de resultados, el carácter de sistema, la comunicación horizontal con lo cual se puede orientar progresivamente hacia niveles superiores de independencia, autonomía y capacidad para aprender, en un contexto de colaboración y sentido de lo comunitario.

7.8. Cultura

A pesar que todavía es frecuente encontrar en el Caquetá la idea romántica de que existe una diferencia sustantiva entre civilización y cultura, al entenderse que la primera se refiere al desarrollo de lo material como lo económico y lo tecnológico, mientras que la segunda al cultivo de las facultades espirituales, haciendo mención a la filosofía, el arte y la religión. Sin embargo con el desarrollo de la etnología, la antropología y la lingüística hoy se entiende por cultura el conjunto total de los actos humanos en una comunidad dada, ya sean éstos prácticas económicas, artísticas, científicas o cualquier otra, entonces toda práctica humana que supere la naturaleza biológica es una práctica cultural. Es decir, que la cultura incluye los bienes materiales, los bienes simbólicos, las instituciones por donde circula el poder de socialización como la familia, la escuela, la comunidad, la administración, las costumbres, hábitos, las leyes y el poder.

A través del desarrollo de la cultura de la información, el desenvolvimiento de la globalización económica y cultural y, el avance científico-tecnológico que se está produciendo en los más diversos campos de las ciencias, la sociedad caqueteña puede buscar fórmulas para visibilizar la identidad dentro del conjunto de representaciones nacionales e internacionales presentes. La reconstrucción de la identidad, es un factor de importancia en el proceso desencadenador de respuestas, para encarar con posibilidades de éxito un camino propio, frente a la amenaza de homogenización de la cultura, derivada de una globalización de cuño anglosajón.

El desarrollo de una iniciativa de identificación y caracterización de lo difuso es un instrumento básico para la democratización de la cultura local, una

activación de la conciencia de lo que se es como pueblo y una proyección de lo que se quiere ser. El Caquetá es un espacio donde duermen energías insospechadas; donde se han ido acrisolando en un diálogo de sangres, de lenguas y de costumbres: la región, la sociedad y los hombres y mujeres que allí residen.

En este sentido, la aportación hacia la construcción de una Cultura de Paz, en un territorio fértil para desarrollar actividades formativas con jóvenes orientadas a la reflexión sobre la realidad, los conflictos y el papel de los gestores de paz, pasa por el conocimiento crítico de la situación por la que atraviesa la región y el país.

Por otra parte, como los mecanismos pedagógicos tradicionales se gastan por la rutina y el aburrimiento el aprendizaje, necesita de experiencias, de afectos, de motivaciones, de reiteración de hechos, de personas que contagien el entusiasmo, de productos de calidad, entretenidos y lúdicos, como el cine. Ya MacLuhan decía que el cine era “*aula sin muros*” porque complementa conocimientos, integra ideas y combina lenguajes.

El cine se planteo inicialmente como utilización positiva del tiempo libre y diversión, pero de lo lúdico-festivo se ha ido transitando al cultivo de aspectos de la cultura que permiten educar en valores, actitudes positivas, habilidades sociales, enriquecimiento cultural, fuente de información y producción de conocimiento.

El encontrarse para ver películas, compartiendo con los otros el espacio y la experiencia de recepción, el comentarla y analizar los contenidos resulta formativo para los jóvenes. No sólo incrementa su conocimiento sino que se nutren de los valores más preciados por la humanidad y expresados a través de esta forma artística de representación.

Por otra parte, se propone pasar del consumo a la producción de los textos cinematográficos, pues la fase siguiente que se prevé es trabajar un proyecto que permita que los jóvenes vean en el cine una alternativa para representar

sus experiencias a través de los medios audiovisuales, de forma tal que se propongan discursivamente con iniciativa para organizar, ejecutar y evaluar lo que hacen, lo que son y lo que sueñan.

7.9. Seguimiento pedagógico

El Seguimiento Pedagógico (SP) no es una evaluación del proceso. Cumple las funciones de acompañamiento a los desarrollos del trabajo, es un elemento muy útil en procesos educativos, al buscar no solamente diagnosticar las formas de conflicto y su tratamiento sino cualificar esas prácticas actuando sobre ciertos focos de la realidad que las condicionan (Cruz, 2004).

Dentro de esta concepción, el SP es una estrategia y un instrumento del desarrollo del trabajo propuesto. Cuando se identifica la situación problemática con la que se trabaja, teorizar tiene sentido porque alimenta la práctica y se dinamiza el conocimiento en construcción.

La investigación y acción transformadora es un proceso organizado y continuo de recolección de información para reorientar, validar o invalidar estrategias, prácticas, instrumentos y tipos de interacción. Al interior, el SP se convierte en una ventana a través de la cual se observa el estado en que se encuentran los procesos o el rumbo que están tomando. En todos los momentos del trabajo de investigación – acción transformación se evalúa, se reorienta y se reflexiona, sin descuidar o perder de vistas las estrategias e instrumentos que se diseñen.

El SP es un componente fundamental en el proceso de investigación en el que ningún elemento debe ser funcional en forma aislada. Por esa razón, se aborda siempre como componente referido a otros elementos, teniendo como eje de trabajo la idea de sistema complejo. Este tipo de SP como elemento de la investigación supone que quien participa del proceso cuente con una visión integral sobre lo que se ha hecho, para que la información que arroja el trabajo permita reflexionar sobre la forma como se está desarrollando los procesos, con el fin de realizar reorientaciones o cambios radicales.

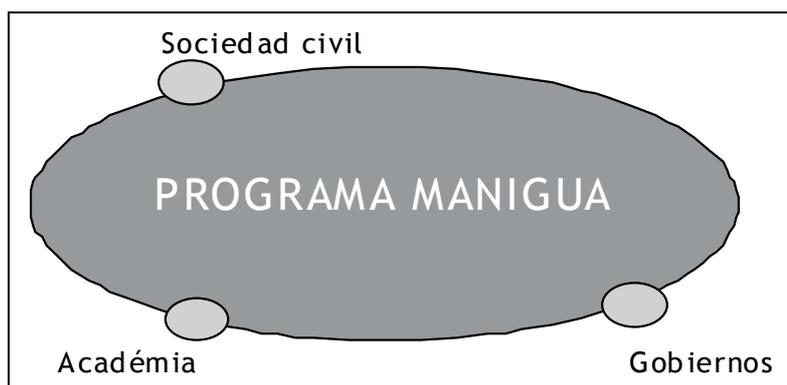
La información que arroja el SP posibilita la toma de decisiones constantemente, para reflexionar sobre la práctica, la pertinencia, las estrategias, los enfoques y la calidad de los instrumentos utilizados para recoger la información. En síntesis, los datos que arroja el SP se convierte en autoevaluación del trabajo formativo y de investigación de las prácticas transformativas.

Los integrantes de un proceso, tienen el derecho y el deber de conocer los desarrollos en los que están inmersos. Es decir, saber de dónde vienen y hacia dónde van; la razón de ser de los enfoques utilizados, las estrategias e instrumentos empleados en el trabajo; el tipo de interacciones que se favorecen. De esta manera, los otros integrantes utilizan la información que arroja el control, para reorientar sus acciones, para enfatizar en algunos aspectos, para identificar fortalezas y debilidades, para hacer seguimientos de sus propios cambios y procesos.

En definitiva el Seguimiento Pedagógico en los procesos sociales para la convivencia, es una estrategia de *acompañamiento-evaluación* colectiva, permanente, oportuna e interactiva entre el orientador de un proyecto social y la comunidad, entre investigador y grupo investigado, entre formadores y formados. Su pretensión principal es crear dispositivos de acompañamiento que ayuden a fortalecer procesos en escenarios para la convivencia pacífica y democrática.

7.10. Soporte regional, nacional e internacional

El soporte de diferentes organizaciones e instituciones regionales, nacionales e internacionales en un contexto en construcción al que le surgen múltiples dificultades por factores violentos desde su misma fundación, es necesario rodearlo con apoyos en distintos campos, especialmente en el educativo, a través de acciones y procesos que reconozcan las propias rutas desarrolladas allí y que se enriquezcan con otras miradas y construcciones conjuntas.

Gráfico 26: Ámbitos de trabajo

Fuente: Elaboración propia.

La complejidad del escenario florenciano, cruzado históricamente por distintas violencias, experiencias nefastas y actitudes de intolerancia de “*fuerzas oscuras*” hacia personas que trabajaban en la temática de Derechos Humanos y Paz, hizo ver la importancia de crear un engranaje de sinergias entre instancias académicas, instituciones gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil (regionales, nacionales e internacionales), para proteger a las personas y los procesos educativos. Esta estrategia de alianzas también contribuye a dar estabilidad y perdurabilidad a las iniciativas. (Ver Gráfico 26).

Teniendo presente lo anterior, se ha llevado a cabo una articulación del tejido social e institucional que trabajan en distintas dimensiones en el ámbito educativo, destacándose algunas de ellas:

Regional

Programas y acciones por parte de organizaciones sociales e instituciones gubernamentales para contribuir a la Construcción de Paz:

-*Gogoratuces Caqueteños*. Asociación de Entrenadores para la Paz que se creó producto de la formación ofrecida por Gernika Gogoratuz. Se han encargado de multiplicar experiencias de educación para la paz, participar de acciones de paz y continuar la reflexión en distintos escenarios sociales del

Caquetá. Está compuesta principalmente por enseñantes, por ese motivo su intervención formativa tiene un especial énfasis en el marco escolar.

- *Fundación para el Desarrollo Comunitario*. Organización que trabaja en el campo de la construcción de paz y el desarrollo de comunidades marginadas. A través de Fundacomunidad se desarrollan varios de los proyectos de educación para la paz que se apoyan desde organizaciones vascas. Cumple un importante papel de crear sinergias entre instituciones y organizaciones sociales del Caquetá para desarrollar acciones y procesos a favor de la paz.

- *Universidad de la Amazonía (Observatorio Sociopolítico)*. La Universidad de la Amazonía es la institución universitaria regional con mayor presencia y reconocimiento académico. Es fundamental para realizar procesos formativos y de investigación. La Universidad creó el Observatorio Sociopolítico, instancia que respaldó varios procesos sociales a través del trabajo de extensión universitaria, realizando análisis académicos de la problemática regional, así mismo, abrió espacios de formación y debate mediante distintos medios de comunicación.

- *Gobernación del Caquetá (Consejería de Paz)*. En el diseño del Plan de Desarrollo del Gobierno Departamental del Caquetá (1998-2000), se implementó la estrategia “*Caquetá Laboratorio de Paz: Líneas Maestras para una Paz Perdurable*”, el cual incorporó diferentes acciones y procesos, uno de los cuales era el que comprendía la formación de formadores en tratamiento de conflicto, cuyo trabajo inicial fue encargado a Gernika Gogoratuz.

- *Secretaría de Educación de Florencia*. Se contó con su apoyo para el desarrollo de la investigación, así como con el de las Instituciones Educativas: Los Andes, Jorge Eliécer Gaitán, Normal Superior y La Salle. Estos centros escolares prestaron todo su respaldo para obtener la información necesaria al proceso de investigación.

Nacional

En Colombia, a comienzos de la década de los 90 se desarrollaban diálogos entre el gobierno central y la guerrilla de las FARC, en varios países vecinos. En este acercamiento se estableció una sede para encuentros a diferentes niveles dentro del país en el municipio de La Uribe, en el departamento del Meta. En el momento de la ruptura de los diálogos se ejecutó la estrategia por parte del gobierno colombiano –del que para entonces era presidido por Virgilio Barco- denominada *Guerra Integral a la Guerrilla*. Afectaba de manera directa a la población civil, mediante operativos militares indiscriminados, limitándose aún más las libertades ciudadanas, con el manteniendo del *Estado de Sitio*¹⁵ que había prevalecido en las últimas décadas en Colombia.

Ante esta situación, diferentes organizaciones y personas que trabajaban por la paz en Colombia se reunieron y respondieron con una estrategia que denominaron *Paz Integral*. Para ello se creó una organización con visión de *red de redes hacia una Cultura de Paz* llamada REDEPAZ, la cual aglutina diferentes experiencias que se realizan en el país. En el desarrollo del trabajo que lleva a cabo REDEPAZ se ha estructurado la realización anual de la *Semana por la Paz*. Se difunden iniciativas de convivencia pacífica, y es también un espacio de reflexión y reconocimiento a la labor que realizan diferentes organizaciones, instituciones y personas en distintos sitios de Colombia.

-REDEPAZ - *Red de Iniciativas por la Paz y contra la Guerra*. Funciona principalmente con el respaldo de voluntariado. Inicialmente su relación fue muy estrecha con organizaciones e instituciones creadas al amparo de los Acuerdos de Paz firmados a lo largo de la década de los 90, y donde la iglesia católica jugó un importante papel. Posteriormente, se amplió su cobertura, fue así como otras organizaciones e instituciones se han vinculado a su engranaje. REDEPAZ se consolidó en las principales ciudades y posteriormente en algunas intermedias y pequeños poblados, a través de la generación de

¹⁵ Situación “*excepcional*” para controlar anomalías en el país. Se otorga a las fuerzas militares de competencias judiciales y pueden actuar sin mayores controles legales.

acciones de sensibilización, difusión, movilización y procesos hacia la construcción de una Cultura de Paz para responder con medios pacíficos ante las crisis propiciadas por la violencia, especialmente por parte de los actores armados del conflicto.

REDEPAZ y muchas otras organizaciones, personas e instituciones nacionales e internacionales han contribuido a configurar la *Asamblea Permanente de la Sociedad Civil por la Paz*. Éste es un espacio nacional de encuentro donde se reflexiona y debate sobre el conflicto político-armado que vive Colombia hace más de cinco décadas, con el propósito de generar propuestas para buscar una salida negociada al conflicto.

REDEPAZ abrió una delegación en el departamento del Caquetá. Su actuación ha contribuido a establecer estructuras básicas que ayudan a dinamizar, organizar y acompañar trabajos por la paz, propiciando que estas experiencias sean conocidas y reconocidas a nivel nacional e internacional. Llevan a cabo estrategias de protección y fortalecimiento de iniciativas ciudadanas de paz, gobernabilidad y democracia.

-Programa para la Reinserción. Fue una instancia de la presidencia de la república de ámbito nacional, creada con el fin de atender el desarrollo de los acuerdos de paz firmados entre el gobierno central y movimientos o escisiones de grupos guerrilleros que volvieron al seno de la sociedad. El departamento del Caquetá contó con una delegación. El Programa tuvo amplia autonomía para su funcionamiento, lo que le permitió tener un mayor compromiso social tanto por parte de la dirigencia desmovilizada, como por un importante número de su militancia de base. Contribuyó al diseño y desarrollo de las actividades, movilizaciones y procesos que se adelantaban en diferentes lugares del país por parte de organizaciones e instituciones con el propósito de generar una Cultura de Paz.

Internacional

-Centro de Investigación por la Paz Gernika Gogoratuz. Organización que llegó al departamento invitada por la Consejería de Paz para desarrollar una formación de formadores en tratamiento de conflictos. Una vez finalizó el apoyo del gobierno departamental del Caquetá continuó su trabajo de manera directa con grupos sociales de la región y la Universidad de la Amazonía, acompañando algunas acciones de manera puntual. Amplió su vinculación al respaldar procesos y programas de educación para la paz a través de proyectos de cooperación. De esta manera se convirtió en un “*eslabón*” en el País Vasco para abrir espacios de participación en territorio europeo a personas del Caquetá que trabajan por la paz. Gernika Gogoratuz ha incorporado en su política de trabajo el respaldo financiero a organizaciones e instituciones para desarrollar de forma conjunta programas de educación para la paz y así mejorar el impacto de las acciones y procesos que se lleven a cabo en este ámbito.

-Instituciones Gubernamentales Vascas. Distintas administraciones del País Vasco, como son ayuntamientos, Diputación Foral de Bizkaia y el Gobierno Vasco, han otorgado subvenciones para proyectos de cooperación internacional, a través de los cuales se ha desarrollado iniciativas especialmente en el campo de la educación. Igualmente, se viene vinculando a la región la Universidad del País Vasco a través de la participación de espacios académicos, así como con la proyección de programas conjuntos con la Universidad de la Amazonía.

La propuesta de educación para la paz que aquí se presenta, está diseñada teniendo en cuenta los contenidos, metodologías y recursos que se han usado en las acciones y proyectos de cooperación internacional para fortalecer la construcción de paz. En ese sentido, se puede estimar que si se cuenta con un apoyo sustantivo como el de la instancia de Paz Sostenible que se prevé implementar, se estará haciendo un aporte cuantitativo y cualitativo para favorecer una Cultura de Paz en el entorno de Florencia con proyección regional y en otros escenarios.

8. Bibliografía

ABBAGNANO, NICOLA Y VISALBERGHI, A. (1995). *Historia de la Pedagogía*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

AGUIRRE, MARIANO. (1984). *De Hiroshima a los euromisiles*. Madrid: Tecnos S.A.

AMARÁ, GIUSEPPE. (1987). *La Violencia en la historia*. 2ª ed. México D. F.: Trillas.

APPIAH, KWAME ANTHONY. (2007). *Cosmopolitismo. La ética de un mundo de extraños*. Buenos Aires: Katz.

ARON, RAIMOND. (1985). *Paz y guerra entre naciones*. Madrid: Alianza.

ARTUNDUAGA BERMEJO, FÉLIX. (1999). *Historia General del Caquetá*. 4ª ed. Florencia, Caquetá, Colombia: Impresión y Encuadernación Jaime Gómez P.

ASOCIACIÓN DE ENTRENADORES PARA LA PAZ "GOGORATUCES CAQUETEÑOS". (2000). *Estatutos*. Florencia-Colombia.

ASAMBLEA DEL CABILDO DE TORIBIO DEPARTAMENTO DEL CAUCA, COLOMBIA. Comunicado del 10 de julio del 2002 a las FARC por las amenazas a los alcaldes en el proceso electoral de ese año.

ATEHORTÚA CRUZ, ADOLFO. Coordinador. (1996). *Esbozo de una matriz estratégica para construir paz. Proyecto de investigación e intervención colectiva*. Cali: Artes Gráficas Univalle.

AUBRAL, FRANÇOIS. (1996). *Los Filósofos*. Madrid: Acento.

AVILÉS MARTÍNEZ, JOSÉ MARÍA. (2002). *Bullying, Intimidación y maltrato entre iguales*. Documentos Sindicato Stee-Eilas. Bilbao.

BADJOKO LUCIEN, con la colaboración de KATIA CLARENS. (2006). *Yo fui un niño soldado*. Barcelona: Edition Plon.

BARRI, FERRAN. (2006). *SOS BULLYING. Prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia*. Colección Monografías Escuelas Españolas Educación al Día. Madrid: Gráficas Muriel, S.A.

BASTIDA, ANNA. (1994). *Desaprender la Guerra. Una visión crítica de la educación para la paz*. Barcelona: Icaria – Seminario de Investigación para la Paz.

BOLETÍN OFICIAL DEL PAÍS VASCO (BOPV), 23 de abril de 1987.

BOQUÉ, M. CARME Y OTROS. (2005). *Hagamos las Paces. Mediación 3-6 años. Propuesta de gestión constructiva, creativa, cooperativa y crítica de los conflictos*. Barcelona: Ediciones CEAC.

BURGUET, MARTA. (1999). *El Educador como Gestor de Conflictos*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.

BUSCH, HEINER Y KALECK, WOLFGANG. (S/F). *La Fabricación de la Imagen de Enemigo*. Bajado 14, 3 de 2005, de Goglee web site: http://www.nodo50.org/ekintza/article.php3?id_article=99

BUXARAIS, M^a ROSA. (2000). *La Formación del Profesorado en Educación en Valores*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

CABEZA DE VACA, NUÑEZ ALVAR. (1992). *Los Naufragios*. Edición de Enrique de Pupo–Walter. Madrid: Castalia.

CASAMAYOR, GREGORIO. (2000). En el principio fue la convivencia... En Casamayor, Gregorio. Coordinador. *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Aula de Innovación Educativa 128. Barcelona: Grao

CAVA MESA, MARÍA JESÚS. (1996). *Memoria Colectiva del Bombardeo de Gernika*. Colección Red Gernika No. 1. Bilbao: Bakeaz-Gernika Gogoratz.

CARRIÓN MARTÍNEZ, JOSÉ JUAN. (1996). “Los temas transversales y la Educación en Valores en el Proyecto de Centro”. En AAVV. *Educación en Valores y Temas Transversales del Currículum*. Actas del Curso - Febrero 1996. Centro de Profesores de Almería.

CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA LA PAZ. (2000). *Construir la Paz. Una aproximación didáctica a la reconstrucción posbélica*. Madrid: Centro de Investigación para la Paz – Fundación Hogar del Empleado.

CERDA GUTIÉRREZ. (1993). *La Investigación Total. La unidad metodológica en la investigación científica*. Bogotá: Presencia Ltda.

CEREZO RAMÍREZ, FUENSANTA. (2002). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Ediciones Pirámide.

CHAUX, ENRIQUE. (2004). Aproximación integral a la formación ciudadana. En Chaux, Enrique, Lleras, Juanita y Velásquez. Compiladores. *Competencias Ciudadanas. De los estándares al Aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

CHOMSKY, NOAM. (2007). *El miedo a la democracia*. Barcelona: Crítica

CHOMSKY, NOAM y RAMONET, IGNACIO. (1997). *Cómo nos Venden la Moto*. 6^o ed. Barcelona: Icaria.

CHOMSKY, NOAM *et al.* (1985). *Superpotencias en Colisión. La nueva guerra fría de los años ochenta*. Madrid: Debate.

CLAUSEWITZ, KARL VON. (S/F). *De la Guerra*. Bajado, 15,11 2006 de Web side: <http://www.librodot.com>

COLINA COIRÁN, RAFAEL. (2000) *La neutralidad activa y la mediación en los Conflictos armados*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA (CEPAL, 2001)

COMISIONES DE EXTERIORES DE COLOMBIA (S/F). Bajado, 15, 3 de 2005 de Web side:

<http://www.cddhcu.gob.mx/comisiones/exteriores/paises/colombia.htm>

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA DE 1991. Bogotá: Legis.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 975 del 25 de julio de 2005, emanada por el. También conocida como "Ley de Justicia y Paz"

CORBIÈRE, EMILIO J. (S/F). *Una romántica historia de las luchas contra las dictaduras, la Masonería y "La Legión del Caribe"*. Bajado 12, 2004, de Web side: <http://www.lespiritudel48.org/docu/h089.htm>

CORPORACIÓN OBSERVATORIO PARA LA PAZ. (2004). *Pacicultura, Pedagogía y conocimiento para construir paz como cultura y comunidad*. Bogotá: Amaranta.

CRUZ ARTUNDUAGA, FERNANDO. (1998). *Cartas al Campo de Batalla*. Programa Presidencial para la Reinserción. Florencia: Documento de Sistematización.

CRUZ ARTUNDUAGA, FERNANDO. (1999). *Diálogos y Acuerdos Trilaterales*. Bogotá: Instituto Luis Carlos Galán - Documento de trabajo.

CRUZ ARTUNDUAGA, FERNANDO. (2002). *Medios de Comunicación y Creación de Imágenes de Violencia en los Jóvenes*. Bajado 3, 11 de 2003, de Web side: www.gernikagogoraturuz.org

CRUZ ARTUNDUAGA, FERNANDO. (2004). *El Seguimiento Pedagógico a proyectos sociales para la Convivencia*. Gernika-Lumo: Documento de Trabajo.

CRUZ ARTUNDUAGA, FERNANDO Y QUIROGA TOVAR, ANÍBAL. (2008). *Narrativas de Cultura de Paz y Reconciliación*. Bogotá: Dipligráficas.

CURLE ADAM. (1993). *El Campo y los Dilemas de los Estudios por la Paz*. Gernika-Lumo: Red Gernika, Documento de Trabajo No. 1.

CURLE, ADAM. (1977). *Educación liberadora*. Colección Problemas de Pedagogía No. 17. Barcelona: Herder.

DANTI VILALTA, FINA. (2003). Experiencias y retos de la mediación escolar. En Cruz Artunduaga, Fernando. Coordinador. *XII Jornadas Internacionales de Cultura y Paz de Gernika. Respaldo a Consensos*. Bilbao: Working Papers Munduan.

DE LLANO EMMA, FRANC PONTI Y COSTA JORDI. (2004). *Ampliando el Pastel*. Barcelona: Granica.

DELORS, JACQUES. (1996). *La Educación Encierra un tesoro, Informe a UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO.

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO DE ESTADÍSTICAS. (2003). Informe Anual.

DE SENILLOSA, IGNACIO. (1994). VII. Infancia y Conflictos Armados. En Revista *Papeles. Cuestiones internacionales de paz, ecología y desarrollo*. Publicación del Centro de Investigación para la Paz. No. 54, otoño de 1994.

DÍAZ, AMPARO Y VILLAMIZAR, DARÍO. Editores. (1999). *Acuerdos de Paz*. Colección Tiempos de Paz. Bogotá: Quebecor Impreandes.

DOMÍNGUEZ VIAL, ANDRÉS. (1990). La Educación para la Dignidad Humana y el Ejercicio de los Derechos Humanos. En *Educación y Derechos Humanos. Educación para la Paz, la Democracia y los Derechos Humanos*. San José de Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos y Friedrich-Naumann-Stiftung.

DONADÍO ALBERTO. (S/F). *Colombia Expulsa a los Peruanos de Tarapacá*. Bajado 3, 2005, de Web side: www.colombialink.com/01_INDEX/index_historia/07_otros_hechos_historicos/

DEWEY, JOHN. (1971). *Democracia y Educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada.

DURKHEIM, EMILE. (1922). *Education et Sociologie*. París: Alcan.

ECO, UMBERTO. (2004). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.

EGELAN, JAN. Subsecretario General de la ONU. Entrevista (mayo 8,2004). Bajado 8, 5 de 2004 de Web side: <http://www.eltiempo.com>

EL TIEMPO. (24 de julio de 2004). Editorial, *Juventud sin futuro*. Bajado 7, 2004, de Web side: <http://www.eltiempo.com>

FISAS, VICENÇ. (1998). *Cultura de Paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria y Antrazyt – UNESCO.

FISAS, VICENÇ. (2002). *Espirales de Violencia*. Bajado 6, 2005, de Web side: http://www.lainsignia.org/2002/abril/int_024.htm

FITZUFF, MARI. (1998). *Más allá de la violencia. Procesos de Resolución de conflicto en Irlanda del Norte*. Colección Red Gernika No. 5. Bilbao: Bakeaz-Gernika Gogoratz.

FREIRE, PAULO. (1988). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Siglo XXI Argentina Editores, S.A.

FROMM, ERIC. (2006). *¿TENER o SER?* México: Fondo de Cultura Económica.

FRONDIZI, RISIERI. (1995). *¿Qué son los valores?* Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

GALTUNG, JOHAN. (1998). *Tras la Violencia 3R: Reconstrucción, Reconciliación y Resolución. Afrontando los retos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Colección Red Gernika No. 6. Bilbao: Bakeaz-Gernika Gogoratz.

GALTUNG, JOHAN. (2003). *Paz por Medios Pacíficos*. Colección Red Gernika No. 7. Bilbao: Bakeaz-Gernika Gogoratz.

GARCÍA MÁRQUEZ, GABRIEL. (1986). *El cataclismo de Damocles*. Conferencia. Ixtapa – México: Oveja Negra.

GERNIKA GOGORATUZ. (1999). *Caja de Herramientas*. Instrumento Pedagógico sin editar.

GERNIKA GOGORATUZ. (1987). *Estatutos*.

GERNIKA GOGORATUZ. (1995). *Gernika Gogoratz se presenta*. Gernika-Lumo: Red Gernika, Documento de Trabajo No. 7.

GIRALDO M., S.J., JAVIER. (2003). *Guerra o democracia*. Bogotá: Fica.

GOMIS, JOAN. (2004). Martín Luther King. Un hombre que tuvo un Sueño de Igualdad. En Prat, Enric. Editor. *Pensamiento Pacifista: Henry D. Thoreau, León Tolstói, Gahndi, Alberte Einstein, Virginia Wolf, Hannah Arendy, Martin Luther King, E.P. Thompson*. Barcelona: Icaria-Antrazyt.

GONZÁLEZ, FERNÁN, S.J. (1999). *Colombia, una nación fragmentada*. Bilbao: Cuaderno Bakeaz No. 36.

GRUPO DE ESTUDIO REGIONALES – UNIVERSIDAD DEL ROSARIO. (2003). *Conflicto y Desarrollo Regional-Soluciones de Convivencia*. Bajado 19, 6, 2004, de Web side: <http://www.urosario.edu.co>

GRUPO PRAXIS, UNIVERSIDAD DEL VALLE – CALI. (2001). *¿Qué son los Derechos Humanos?*. En Red de Promotores de Derechos Humanos. Botero Marino, Catalina. Edición General. Bogotá: Defensoría del Pueblo (Colombia).

GUTIÉRREZ, JUAN. (1996). El Horizonte de Reconciliación. En *Imaginando la Reconciliación en Euskal Herria*. Vitoria: Denon Artean – Paz y Reconciliación.

HABERMAS, JÜRGEN. (2005). *Temas de Debate*. Bajado 10, 7 de 2005, Web site: http://www.lanacion.com.ar/cultura/nota.asp?nota_id=704220

HERNÁNDEZ, ÁNGEL. (2005). INDH Venezuela 2004: "La Equidad y el Desarrollo Humano: Construyendo vínculos en una sociedad fragmentada y polarizada". Bajado 12, 6 de 2005, Web side: <http://www.revistadesarrollohumano.org/>

HERNÁNDEZ, TOSCA (2000). *Des-Cubriendo la Violencia*. Documento de Investigación. Madrid.

HERRERA, ADRIANA. (2003). *Sembrando Vida. Jóvenes a contrapelo del conflicto en Colombia*. Bogotá: Andaquí Impresores Ltda.

HUGH-JONES, STEPHEN. (1976) *The Palm and the Pleiades: Initiation and Cosmology in Northwest Amazonia*. London: Cambridge University Press.

HUMAN RIGHTS WATCH – HRW. (2003) "Informe Aprenderás a no llorar: Niños combatientes en Colombia". Bogotá.

INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL DESARROLLO DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA "COLCIENCIAS". (1992). *Convocatoria a la Creatividad*. Bogotá.

INSTITUTO DE ESTUDIOS POLÍTICOS Y RELACIONES INTERNACIONALES –IEPRI– de la Universidad Nacional de Colombia (2004). *Violencia, Globalización y Democracia*. Revista Semana 7 al 14 de marzo de 2004. Bajado 13, 3 de 2004, de Web side: <http://www.semana.com>

JARAMILLO URIBE, JAIME. (1992). *Manual de Historia de Colombia*. Bogotá: Procultura S.A. – Tercer Mundo Editores.

JARES, XESÚS R. (2004). *Educación para la paz en tiempos difíciles*. Bilbao: Bakeaz.

JARES, XESÚS R. (1995). *Los Temas Transversales en el Sistema Educativo. Reflexiones y Propuestas*. III Congreso Estatal de Educación para la Paz. Valladolid: Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de Valladolid.

KANT, IMMANUEL. (1985). *La Paz Perpetua*. Madrid: Tecnos.

KASPER, MICHAEL. (1998). *Historia de una Reconciliación*. Colección Red Gernika No. 4. Bilbao: Bakeaz-Gernika Gogoratuz.

LAMA, DALAI. (2003). Derechos Humanos y Paz. En *Construir la Paz*. Heffermehl. Editor. Barcelona: Icaria y Antrazyt.

LEDERACH, JOHN PAUL. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la Paz*. Madrid: Catarata.

LEDERACH, JOHN PAUL. (2007). *La Imaginación Moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*. Colección Red Gernika No. 9. Bilbao: Bakeaz-Gernika Gogoratz.

LEDERACH, JOHN PAUL. (1996). *Mediación*. Gernika-Lumo: Red Gernika, Documento de Trabajo No. 8.

LÓPEZ MARTÍNEZ, MARIO. Director. (2004). *Enciclopedia de la Paz y los Conflictos*. Granada: Eirene.

LOZANO, PILAR. (2005). *La Guerra no es un juego de niños*. Bogotá: Intermedio.

MAGALLÓN PORTOLÉS, CARMEN. (2006). El Derecho Humano a la Paz y la Sociedad Civil. Una mirada desde las vidas de las mujeres. En Jares, Xesús; Ugarte, José; Mancisidor, Mikel y Oianguren, María. Coordinadores. *El Papel de la Investigación para la Paz ante la Violencia en el País Vasco*. Colección Red Gernika No. 8. Bilbao: Bakeaz-Gernika Gogoratz.

MANTILLA CASTELLANO, LEONARDO Y CHAHÍN PINZÓN, IVÁN DARÍO. (2006). *Habilidades para la Vida. Manual para aprenderlas y enseñarlas*. Bilbao: Edex.

MARCHESI, ÁLVARO. (2007). Enseñar y aprender a convivir. En Revista de Educación de Castilla-La Mancha No. 4. Toledo: Artes Gráficas Toledo.

MARTINEZ, F., HERNANDO, J.C. y LATORRE, A. (1999). *Recursos de autoaprendizaje. Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.

MARTÍNEZ GUZMÁN, VICENT. (2001). *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona: Icaria-Antrazyt.

MARTÍNEZ GUZMÁN, VICENT. (1996). Kant: *La paz perpetua, doscientos años después*. Valencia: NAU llibres.

MARTÍNEZ MARTÍN, MIQUEL. (1998). *El contrato moral del profesorado, condiciones para una nueva escuela*. Zarautz – España: Desclée De Brouwer.

MARQUÉS, SALOMÓ. (1992). *Noves (?) perspectives en ciències de la `educació*. Girona: Universidad de Girona.

MATURANA, HUMBERTO. (1992). *La Democracia es una obra de arte*. Bogotá: Presencia Ltda.

MAYOR ZARAGOZA, FEDERICO (2000). El Precio de la Paz. En Rodríguez Alcázar, F. Javier. Editor. *Cultivar la Paz. Perspectivas desde la Universidad de Granada*. Granada: Universidad de Granada.

- MEJÍA, JORGE JULIO. (1992). *Sistematizar nuestras prácticas educativas*. Bogotá: Cinep.
- MITCHELL, CHRISTOPHER. (1994). *El Proceso y las Fases de la Mediación*. Gernika-Lumo: Red Gernika, Documento de Trabajo No. 4.
- MITCHELL, CHRISTOPHER. (1994). *Negociación y Mediación*. Gernika-Lumo: Red Gernika, Documento de Trabajo No. 5.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. (2003). *Formar para la Ciudadanía... ¡sí es posible!* Lo que necesitamos saber y saber hacer. Serie Guías No. 6. Bogotá: IPSA.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DEPARTAMENTO DEL CAQUETÁ. (2004). *Perfil del Sector Educativo*.
- MOJICA SASTOQUE, FRANCISCO. (1993). *La Prospectiva. Técnicas para visualizar el futuro*. Santafé de Bogotá: Legis Editores S.A.
- MOLINA RUEDA, BEATRIZ Y MUÑOZ FRANCISCO A. Editores. (2004). *Manual de Paz y Conflictos*. Granada: Eirene.
- MORENO G., JUAN MANUEL Y OTROS. (1978). *Historia de la Educación*. Madrid: Paraninfo S.A. (1ª Ed.1971).
- MUÑOZ A., FRANCISCO Y LÓPEZ MARTÍNEZ, MARIO. (2000). *Historia de la Paz. Tiempos, espacios y actores*. Granada: Eirene.
- NACIONES UNIDAS –NNUU. (1992). *Conferencia sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*. Declaración de la Cumbre de Río de Janeiro.
- NAÏR, SAMI. (S/F). *Alianza de Civilizaciones y Diálogo para la Modernidad*. Bajado 31, 3 de 2005, de Web side: <http://www.elpais.es/>
- OCHOA GARCÍA, CARLOS. (1991). *Guía para el análisis y resolución de conflictos*. Ciudad de Guatemala: IRIPAZ.
- ORTEGA RUIZ, ROSARIO. (2000). Víctimas, agresores y espectadores. Alumnos implicados en situaciones de violencia. En Ortega Ruiz, Rosario. Coordinadora *Educación para la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: Antonio Machado Libros, S.A.
- PARDO RUEDA, RAFAEL. (2004). *La Historia de las Guerras*. Bogotá: Vergara.
- PARK, PETER. (1992). Qué es la Investigación-Acción Participativa. Perspectivas Teóricas y Metodológicas. En Salazar, María Cristina. Coordinadora. *La Investigación-Acción Participativa. Inicio y desarrollos*. Bogotá: Geminis Ltda.

PEARCE, JEANNY. (1990). *Colombia dentro del Laberinto*. Bogotá: Ediciones Altamira.

PEREIRA, JUAN CARLOS. (1989). *Historia y Presente de la Guerra Fría*. Madrid: Istmo Colección Fundamentos.

PÉREZ ESQUIVEL, ADOLFO. (2007). *Cultivemos la Paz*. Barcelona: Deriva editorial.

PERDOMO CASTAÑEDA, GABRIEL. (1999). *Capuchinos y Caqueteñidad, Sujetos y Territorio. 1.893 - 1.951*. Florencia (Colombia): Universidad de la Amazonía.

PIÑUEL, IÑAKI Y OÑATI ARACELI. (2007). *Mobbing escolar. Violencia y acoso psicológico contra los niños*. Barcelona: Ediciones CEAC.

PLAN DE DESARROLLO DEL GOBIERNO DEPARTAMENTAL DEL CAQUETÁ, 1998 – 2000.

PONCE, ANIBAL. (1973). *Educación y Lucha de Clases*. Medellín: La Pulga.

PORRO, BÁRBARA (1999). *La Resolución de Conflictos en el Aula*. Buenos Aires: Paidós.

PUIG, JOSEPH M^a. (1995). *Aprender a Dialogar. Materiales para la educación ética y moral*. Madrid: Aprendizaje S.L.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA – OFICINA DEL ALTO COMISIONADO PARA LA PAZ. (2000). *Hechos de Paz XII*. San Vicente del Caguán - Caquetá.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO. (2003). *Índice de Desarrollo Humano – IDH. – PNUD-*

PROGRAMA PARA LA REINSERCIÓN. (1999). *Acuerdos de Paz*. Bogotá: Colección Tiempos de Paz.

RAMONET, IGNACIO. (marzo, 2003). *La era de la guerra perpetua*. Bajado 1, 2005, de Web site: <http://www.monde-diplomatique.es/2003/03/ramonet.html>

RED INTERNACIONAL DE POLÍTICAS CULTURALES. (S/F). Bajado 10, 9 de 2005, de Web site: http://206.191.7.19/meetings/2002/newissues_s.shtml

RESTREPO, LUIS CARLOS. (1997). *El Derecho a la Ternura*. 5^a edición. Bogotá: Arango Editores. (1^a Ed. 1994)

REVISTA SEMANA: 7 al 14 de marzo de 2004. *Las Guerras Personales*. Bajado 14, 3 de 2004, de Web site: <http://www.semana.com>

RICO-BERNABÉ, RAQUEL. (2000). *El Mantenimiento de la Paz*. Capellades (Barcelona): Icaria Editorial.

RIVERA, JOSÉ EUSTACIO. (1924). *La Vorágine*. Barcelona: Editorial Losada.

RODRÍGUEZ, NORA (2006). *Stop Bullying. Las mejores estrategias para prevenir y frenar el acoso escolar*. Barcelona: Temas de Hoy.

RODRÍGUEZ, NORA (2004). *Guerra en la Aulas. Cómo tratar a los chicos violentos y a los que sufren sus abusos de los 4 a los 16 años*. Madrid: Temas de Hoy.

RODRÍGUEZ REVOREDO, MARCO ANTONIO. (1995). *Metodología Cuantitativa vs. Cualitativa. Una Polémica en extinción*. Veracruz – México: Colección Quetzalcóatl Num. 1. Bajado 25, 8 de 2004 de Web side: <http://www.uc3m.es/biblioteca/GUIA/citasbibliograficas.html>

RODRÍGUEZ ZAPATERO, JOSÉ LUIS. (2005). *Por una alianza de civilizaciones*. Bajado 30, 7 de 2005, de Web side: <http://www.lafactoriaweb.com/articulos/zapatero26.htm>

ROMÍA I AGUSTÍ, CARME. (1986) *¿“La guerra es la Paz” en la educación actual?* Ponencia presentada al Congreso de Educación para la Paz. Vitoria, País Vasco.

ROMIA I AGUSTI, CARME. (2004). *Henry D. o el derecho a la desobediencia*. En Prat, Enric. Editor. *Pensamiento Pacifista: Henry D. Thoreau, León Tolstói, Gahndi, Alberte Einstein, Virginia Wolf, Hannah Arendy, Martin Luther King, E.P. Thompson*. Barcelona: Icaria-Antrazyt.

ROUSSEAU, JEAN-JACQUES. (2004). *El Contrato Social*. Barcelona: Cayfosa-Quebecor.

SALAZAR, ALONSO. (2002). *No nacimos pa`semilla. La cultura de las bandas juveniles en Medellín*. Bogotá: Planeta Colombia S.A.

SALM RANDALL. (1998) *La Solución de Conflictos en la Escuela*. Bogotá: Aula Abierta Magisterio.

SÁNCHEZ ARIAS, ENRIQUE (2001). *Guatemala y Mozambique ante el reto de la paz. Análisis comparativos de los procesos de mediación*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

SÁNCHEZ, JOAN-EUGENI. (1992). *Geografía Política*. Madrid: Síntesis.

SANTIBÁÑEZ, ROSA; CRUZ FERNANDO; EIZAGIRRE MARLÉN. (2005). *“Estrategias para la Educación Intercultural: De la competencia social a la competencia intercultural*. En Pereda, V., García, A., Maiztegui, C. y Santibáñez, R. (Coords.): *Educación Intercultural*. Bilbao: Serie Encuentros Científicos No. 5, Universidad de Deusto.

SEALTH, NOAH. (1855). Carta al Presidente de los Estados Unidos Franklin Pierce. En Giraldo, Alzate. Compilador (1984). *Latinoamérica Indígena, Relatos y Leyendas*. Bogotá: Editorial ECOE

SECCIÓN EDUCACIÓN (S/F). Bajado 13, 8 de 2004, de Web siide: <http://www.eltiempo.com>.

SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ - ASOCIACIÓN PRO DERECHOS HUMANOS. (2.000). *Educación para la Paz, una propuesta posible*. Tercera Edición. Madrid: Los libros de la Catarata.

SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ. (S/F). *Educación para la Paz. Conceptos*. Bajado 6, 6 de 2005 de Web side: <http://animadores.iespana.es/animadores/edupaz/edupaz03.html>

SEMINARIO GALEGO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ. (2002). *Cultura de Paz. Para desaprender la guerra*. Santiago de Compostela: Tórculo Artes Gráficas, S.A.L.

SERRA JORDI. (S/F). *Imaginar el Mañana*. Bajado, 6, 2005, de Web side: <http://www.ciencia.vanguardia.es/ciencia/portada/p371.html>

SMITH, DAN. (1997). *Atlas de la Guerra y la Paz*. Madrid: Akal.

SMITH, FRANK. (1999). *Por qué el mundo necesita maestros y lectura*. En la formación de docentes. Memorias del 5° Congreso Colombiano y Latinoamericano de Lectura y Escritura. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

SOLER ANTONIO. (2004). Gandhi y la no violencia. En Prat, Enric. Editor. *Pensamiento Pacifista: Henry D. Thoreau, León Tolstói, Gahndí, Alberte Einstein, Virginia Wolf, Hannah Arendy, Martin Luther King, E.P. Thompson*. Barcelona: Icaria-Antrazyt.

TAIBO, CARLOS. Coordinador. (1992). *Un nuevo orden internacional*. Madrid: La Torre.

TAPIERO VÁSQUEZ, ELÍAS Y QUIROGA TOVAR, ANÍBAL. (2005). *Desarrollo Integral de la Investigación en el Sistema Educativo del Caquetá*. Cali: Impresora Feriva S.A.

TODOROV, TZVETAN. (1987). *La Conquista de América. La cuestión del otro*. Bogotá: Siglo Veintiuno.

TORRIJOS, VICENTE. (1998). El puente entre la Teoría y la Práctica del Trabajo por la Paz. En Roa Suárez y Torrijos Vicente. Editores. *¿Es Posible la PAZ en Colombia?* Bogotá: Unidad de Publicaciones de la Escuela Superior de Administración Pública.

TOVAR ZAMBRANO, BERNARDO. Director del proyecto. (1995). Los pobladores de la selva. Historia de la colonización del noroccidente de la Amazonía colombiana. Programa de Historia Local y Regional, Instituto Colombiano de Antropología, Instituto Colombiano de Cultura, P. N. R., Universidad de la Amazonia. Bogotá: Guadalupe, 2 vols.

THOMPSON, E.P. *et al.* (1983). *Protesta y Sobrevive*. Madrid: Hermann Blume.

TRILLA, JAUME. (1997). *El Profesor y los valores controvertidos*. 1ª Reimpresión. Barcelona: Paidós.

TUVILLA RAYO, JOSÉ. (1996). "La Educación con Vocación Internacional: Hacia una Perspectiva Global de la Educación en Derechos Humanos y para la Paz". En AAVV. *Educación en Valores y Temas Transversales del Currículum*. Actas del Curso - Febrero 1996. Centro de Profesores de Almería.

TUVILLA RAYO, JOSÉ. (2004). *Cultura de Paz, fundamentos y claves educativas*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

UNESCO. (1989). *Conferencia General, vigésima quinta sesión en París*. Manifiesto de Sevilla.

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS. (2005). *Inventario Sistematizado de Experiencias en Educación Solidaria en Colombia*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

URANGA ARAKISTÁN, MIREIA. (2002). Experiencia de mediación escolar en Gernika. En Autores Varios. *Valores escolares y educación para la ciudadanía*. Gregorio. *Coordinador*. Claves para la Innovación Educativa. Barcelona: Graó.

URANGA ARAKISTÁN, MIREIA. (2000). *Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar*. En Casamayor, Gregorio. *Coordinador*. Aula de Innovación Educativa 128. Barcelona: Graó.

URIBE RAMÓN, GRACIELA. (1998). *Veníamos con una Manotada de Ambiciones, un aporte a la historia de la colonización del Caquetá*. 2ª ed. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

VALENCIA, ALBERTO (1988). Caquetá: Violencia y Conflicto Social. En González, José Jairo y otros. *Conflictos Regionales. Amazonía y Orinoquía*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

VILARIÑO PINTOS, EDUARDO. (2005). Perfil biográfico y trayectoria doctrinal del profesor Antonio Poch y Gutiérrez de Caviedes. En *Comunidad Internacional y Sociedad Internacional, Después del 11 de Septiembre*. García Segura, Caterina y Vilariño Pintos, Eduardo. *Coordinadores*. Gernika: Gernika Gogoratz y Munduan Paz y Desarrollo.

VINYAMATA CAMP, EDUARD. (2003). *Aprender mediación*. Barcelona: Paidós.

VINYAMATA CAMP, EDUARD. (2002). *Los Conflictos explicados a mis hijos*. Barcelona: Plaza & Janés Editores, S.A.

VINYAMATA CAMP, EDUARD. (1999). *Manual de prevención y resolución de conflictos. Conciliación, mediación y negociación*. Barcelona: Ariel Practicum.

WAHLSTRÖM, RIITTA. (1990). *Imagen de Enemigo*. Boletín de Gernika Gogoratuz No. 2. Gernika-Lumo.

WARE, HELEN (2007). *Los Conflictos y la Paz*. Barcelona: Intermón Oxfam, ediciones.

YARWOOD, RICHARD Y WEAVER, TONY. (1993). Guerra. En *Educación para la Paz*. David Hicks. Compilador. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

ZULUAGA HERNÁNDEZ, NATALIA. (S/F). *El Frente Nacional*. Bajado, 7, 2005, de Web side: <http://www.monografias.com/trabajos14/frentenacional/>

9. Anexos

9.1. Ficha informativa centros educativo

Programa MANIGUA

Ficha Informativa centro educativo

Investigación "EDUCAR PARA GESTIONAR CONFLICTOS EN SOCIEDADES FRAGMENTADAS, Propuesta Educativa para Una Cultura de Paz"

Objetivo

Obtener la información básica de la institución seleccionada para desarrollar parte del proyecto de investigación sobre el conflicto y su tratamiento entre jóvenes de último grado de educación media.

Fecha: _____ Diligenciada por: _____

1. IDENTIFICACION

Nombre del establecimiento _____

Municipio _____ **Barrio** _____ **Zona** _____

Dirección de la Institución _____

Tipo de establecimiento: Público _____ Privado _____ Contratada _____ Otro _____

Director/a del establecimiento _____

Modalidad educativa: Pedagógico – Académico – Agroecológico – Técnico – Comercial
– Otro ¿Cuál? _____

Grados que ofrece	Preescolar	Nº Niños	Niñas
	Básica Primaria	Nº Niños	Niñas
	Básica Secundaria	Nº Niños	Niñas
	Educación Media	Nº Niños	Niñas
	Grado 11	Nº Niños	Niñas
	Ciclo Complementario	Nº Niños	Niñas
Total			

Número de grupos por grados	0	6º
	1º	7º
	2º	8º
	3º	9º
	4º	10º
	5º	11º
Total:		

Tipo de jornada Mañana () Tarde () Noche () Otra, cuál _____

2. INFORMACION ACERCA DE LOS DOCENTES

Formación docente

Nº de Bachilleres _____ Nº de Normalista _____ Esp _____ Mg _____
Nº de Licenciados _____ Nº Posgraduados _____

2.1. Docentes grado 11º

Formación	Bachiller en	_____
	Normalista	_____
	Licenciados en	_____
	Especialistas en	_____
Magister en	_____	

Experiencia docentes grado 11º

Nº de docentes con experiencia promedio de

De 1 a 5 años _____ De 6 a 10 años _____ De 11 a 15 años _____

De 16 a 20 _____ De 21 en adelante _____



www.uniamazonia.edu.co

GERNIKA GOGORATUZ

Centro de Investigación por la Paz, Bakarrean Aletio Atertegia, Peace Research Center,
Fundación Gernika Gogoratuz, Gernika Gogoratuz Irakundeak, Gernika Gogoratuz Foundation.

www.gernikagogoratuz.org



ETERRIKETA ETA GIZARTE
GABERAKO ZUZENA
DEPARTAMENTO DE MENSA
Y ASUNTOS SOCIALES
Dirección de Cooperación
al Desarrollo

Ficha
Informativa

1

3. INFORMACION SOBRE LAS DIRECTIVAS DOCENTES

Formación

Nº de Bachilleres ____ Nº de Normalista ____
 Nº de Licenciados ____ Nº Posgraduados ____ Esp ____ Mg ____

3.1. Experiencia directivo-docente

Nº de directiv@s con experiencia promedio de

De 1 a 5 años ____ De 6 a 10 años ____ De 11 a 15 años ____
 De 16 a 20 ____ De 21 en adelante ____

4. INFORMACION SOBRE LOS ADMINISTRATIVOS

Tipo de Actividad

Celadores ____	Escolaridad ____	Experiencia ____
Secretarías ____	Escolaridad ____	Experiencia ____
Pagadora ____	Escolaridad ____	Experiencia ____
Bibliotecaria ____	Escolaridad ____	Experiencia ____
Contadora ____	Escolaridad ____	Experiencia ____
Auxiliar ____	Escolaridad ____	Experiencia ____
Aseadoras ____	Escolaridad ____	Experiencia ____
Cafetería ____	Escolaridad ____	Experiencia ____
Otro, cuál ____	Escolaridad ____	Experiencia ____

5. INFORMACION SOBRE LOS ESTUDIANTES DE GRADO 11º

Total estudiantes grado 11º ____
 Total hombres ____ Edad promedio ____ Total Mujeres ____ Edad promedio ____
 Nº de estudiantes por Curso

6. INFORMACIÓN GENERAL DE LA PLANTA FÍSICA

6.1. **Area total del Centro Educativo** _____6.2 **Distribución de los espacios**

Aulas ____	Dimensiones promedio ____
Biblioteca ____	Dimensiones ____
Laboratorios ____	Dimensiones ____
Escenarios de Expansión ____	Dimensiones ____
Cafetería ____	Dimensiones ____
Servicios Sanitarios ____	Dimensiones ____
Otros ____	Dimensiones ____



www.uniamazonia.edu.co

GERNIKA GOGORATUZ
 Centro de Investigación por la Paz - Basaren Aldeko Aztertegia - Peace Research Center
 Fundación Gernika Gogoratuz - Gernika Gogoratuz Iraskuntza - Gernika Gogoratuz Foundation
 www.gernikagogoratuz.org

Ficha
Informativa

2

Comentarios _____

7. OTROS DATOS

7.1. **Proyecto Educativo Institucional**7.2. **Manual de Convivencia**7.3. **Nivel Académico ICFES en relación con los otros centros educativos del departamento**7.4. **Niveles de conflicto en el Centro Educativo**7.5. **Niveles de Retención Educativa**

Comentarios _____



www.uniamazonia.edu.co

GERNIKA GOGORATUZ
 Centro de Investigación por la Paz - Bakearen Aldeko Aztertegia - Peace Research Center -
 Fundación Gernika Gogoratz - Gernika Gogoratz Irakundea - Gernika Gogoratz Foundation
www.gernikagogoratz.org



Ficha
Informativa

3

9.1.1 Fotos centros educativos.



9.2. Ficha metodológica.

1. Objetivos y Ámbitos

Objetivo

Conocer los conflictos y su forma de tratamiento por parte de los/as estudiantes de grado 11° de las Instituciones Educativas (IE) en Florencia, desde la perspectiva de los/as estudiantes, profesores, directivos/as, padres de familia los/as. trabajadores/as y administrativos/as del centro educativo

2. Ámbito Geográfico

Municipio de Florencia – Caquetá – Colombia. Zona urbana.

3. Ámbito Poblacional

Todos los estudiantes matriculados en el grado 11° en las IE de Florencia, zona urbana, para el año lectivo de 2004. (Ver cuadro)

4. Diseño de la Muestra

Las IE que participan de este trabajo se clasificaron en función de:

El estrato socioeconómico promedio de la población.

Representación de la juventud florenciana de la comuna donde funciona la IE.

Tamaño de la IE por el número de aulas.

4.1. Conformación de la Muestra.

Todos los estudiantes matriculados en el grado 11° en las siguientes instituciones: IE La Salle, IE Jorge Eliécer Gaitán, IE Los Andes.

Profesores/as de estudiantes de grado 11°

Padres de Familia o acudientes de estudiantes de grado 11° de las IE mencionadas.

Trabajadores/as Administrativos/as de las IE que participan en el estudio.

Directivos/as de las IE que participan en el estudio.

No.	INSTITUCIONES EDUCATIVA	ESTUDIANTES GRADO 11°	INSTITUCIONES SELECCIONADAS	ESTUDIANTES SELECCIONADOS
1	Antonio Ricaurte	167		
2	Sagrados Corazones (a)	142		
3	Jorge Eliécer Gaitán	118	Jorge Eliécer Gaitán	118
4	San Francisco de Asís (b)	150		
5	Normal Superior (c)	106	Normal Superior	36
6	Instituto Técnico Industrial	109		
7	Los Andes	57	Los Andes	57
8	Juan Bautista Migani	92		
9	Juan Bautista La Salle	93		
10	La Salle	155	Nacional La Salle	155
11	Total	897		(3+7+10) = 330
12	Porcentaje	100%		36.78%

El número de estudiantes previstos para aplicar las Encuestas no fue del 100%, porque en el momento de aplicación no se encontraban presentes y algunos/as se han retirado de la IE. Sin embargo, es una muestra aproximada a la que se había previsto al principio.

(a) y (b), son IE que no reúnen los criterios de ser instituciones mixtas. Sagrados Corazones es femenina y San Francisco de Asís, apenas inicia el proceso de aceptación de estudiantes hombres.

(c) En la Normal Superior de Florencia es la IE donde se realizó el trabajo de pilotaje de los instrumentos, se aplicaron 36 Encuestas a los/as estudiantes para hacer la validación.

En el municipio de Florencia de las 16 IE de Florencia solo 10 tienen estudiantes en el grado 11° este año, por esta razón son las que se relacionan en el cuadro anterior.

4.2. Tamaño de la Muestra

El tamaño de la muestra es aproximado a la 1/3 parte de las IE y de los/as estudiantes de grado 11° de la ciudad de Florencia.

5. Instrumentos para la Recolección de la Información

Los instrumentos se elaboran sobre la base de adaptaciones hechas con materiales de investigaciones previas (1) y buscan reconocer una descripción del hacer, el pensar y el sentir de los/as estudiantes, los/as profesores, los/as administrativos/as, los/as directivos/as y los padres de familia o acudientes sobre los conflictos y su tratamiento por parte de los jóvenes del grado 11°

5.1 Tipo de Preguntas

Opción múltiple con respuesta única

Opción múltiple con varias opciones y posibilidad de agregar aspectos no considerados.

5.2 Proceso de Selección de las Preguntas

Partiendo de un conjunto de preguntas sobre:

Formas de manifestación de los conflictos

Situaciones en las que se producen los conflictos

Percepción de los conflictos por parte de los estudiantes, profesores/as, directivos/as, administrativos/as y padres de familia o acudientes.

Propuestas de transformación, se realiza un pilotaje con cada uno de los actores mencionados y se seleccionan las preguntas de acuerdo con los siguientes criterios:

Ajuste de la respuesta al ítem.

Cobertura de los aspectos que se van a considerar en el trabajo.

Posibilidad de ser respondidos en tiempos prudenciales.

Hay que seguir considerando criterios cuando terminemos el análisis del pilotaje.

5.3 Composición de las Pruebas

a) Estudiantes

Formas del conflicto

Situaciones de producción del conflicto

Percepción del conflicto desde la perspectiva del ofendido

Percepción del conflicto desde la perspectiva del ofensor

Percepción del conflicto de la perspectiva de los circunstantes

Alternativas de solución

Para los/as profesores, directivos/as y administrativos/as, el instrumento se orienta a recoger la percepción interna de los orientadores del proceso docente-educativo, sus concepciones del conflicto y las ideas para mejorar estas situaciones.

Para los padres de familia y acudientes el instrumento se orienta al acopio de información sobre la percepción y valoración de los conflictos desde la perspectiva de actores del proceso educativo, pero que no están en el lugar de los expresión material del conflicto sino que lo experimentan a partir de información mediada por otras fuentes.

(1) Avilés Martínez, José María. (2002). *BULLYING, Intimidación y maltrato entre el alumnado*. Bilbao: documentos sindicato Stee-Eilas.

5.4 Cuestionario de Contexto

Estos instrumentos tienen el fin de recoger la información sobre el contexto de la institución y su entorno socio-cultural inmediato

5.4.1 Encuestas

Se adjuntan las encuestas aplicadas a los diferentes actores de la comunidad educativa.

5.4.2 Entrevista

Se anexa la Guía General de la Entrevista realizada.

6. Aplicación

Fecha de Aplicación

Mayo de 2004, diferentes horas del día, de acuerdo al horario de la institución.

6.2 Margen de Error

3 %.

6.3 Procedimientos de Aplicación

Aproximación a la institución para estudiar la viabilidad del trabajo y obtener los accesos y contactos necesarios.

Reflexiones previas sobre los conflictos y su tratamiento con los/as estudiantes que se aplicaba la Encuesta.

Orientaciones sobre la forma de manejo del instrumento y las formas de responder.

Nota General:

La información acopiada con cada uno de los instrumentos se procesa para ver la frecuencia de cada uno de los ítems y su importancia en el contexto. Luego la información se triangula con la recogida en las entrevistas informales y la observación realizada en las visitas y aplicaciones. Sobre los resultados y sus análisis se elaborarán las bases para proponer las alternativas de mejoramiento en el tratamiento de los conflictos.

Florencia 4 de Abril de 2004

9. 3. Encuestas

9.3.1. Estudiantes.

Programa MANIGUA

Encuesta sobre conflictos y su tratamiento¹

entre los/las estudiantes de último grado de la educación media
en Florencia, Caquetá / Colombia

Estudiantes

Fecha de la encuesta: _____ Edad _____

Nombre de la Institución Educativa: _____

Grado: _____ Curso: _____ Sexo: _____

Instrucciones Generales:

Lee atentamente cada pregunta y marca con una X sobre la letra la(s) respuesta(s) que mejor describa(n) tu punto de vista. En algunas preguntas puedes marcar más de una respuesta. Ordénalas de acuerdo con la importancia que le das a cada respuesta (1º, 2º, 3º, ...)

- ¿Según tu punto de vista, cuáles son las formas más frecuentes de conflicto entre tus compañeros/as? (Puedes marcar más de una respuesta).
 - Insultos, uso de apodos
 - Ridiculizar compañeros/as, reírse de alguien
 - Hablar mal de otros/as
 - Amenazar, chantajear, obligar a hacer algo
 - Rechazar, aislar, no dejar participar
- ¿Con qué frecuencia han ocurrido agresiones (poner apodos, ridiculizar, patear, empujar, amenazar, burlarse, rechazar, discriminar, intimidar, golpear con objetos) de o entre los/las estudiantes de este grado 11º?
 - Nunca
 - Pocas veces
 - Muchas veces
 - Casi siempre
- ¿Si algunos/as de tus compañeros/as te ha(n) agredido en alguna ocasión, desde cuándo se producen estas situaciones?
 - Nadie me ha agredido nunca
 - Desde hace solo unas semanas
 - Desde hace unos meses
 - Durante todo el curso
 - Desde siempre
- ¿En que lugares ocurren las situaciones de agresión? (Puedes marcar más de una respuesta)
 - En clase con presencia del profesor/a
 - En clase cuando no hay profesor/a
 - En los corredores de la institución
 - En los servicios sanitarios
 - En las canchas deportivas
 - En el patio de la institución
 - Cerca del Colegio, al salir de clases
 - En la calle
- ¿Si te agreden conversas con alguien de lo que te sucede (Puedes marcar más de una respuesta)
 - No hablo con nadie
 - Con los/as profesores/as
 - Con mi familia
 - Con los compañeros/as
 - Otro, ¿quién?
- ¿Quién trata las situaciones de conflictos?
 - Nadie
 - Algun/a profesor/a
 - Los/as empleados/as administrativos/as del colegio
 - Los/as directivos/as del colegio
 - Algunos/as compañeros/as
 - Algunas personas externas al colegio
 - No se le presta atención
 - Otro, ¿quién?
- ¿Has agredido a algún compañero o compañera?
 - No me meto con nadie
 - Alguna vez
 - Con cierta frecuencia
 - Casi todos los días
- Si te han agredido alguna vez, ¿por qué crees que lo hicieron? (Puedes marcar mas de una respuesta)
 - No lo sé
 - Porque lo provoqué
 - Porque soy diferente a ellos/as(racial)
 - Porque soy más débil
 - Por molestarme
 - Por hacerme una broma pesada
 - Porque me lo merezco
 - Otras causas que provoquen agresiones

¿Cuáles? _____



www.uniamazonia.edu.co

GERNIKA GOGORATUZ

Centro de Investigación por la Paz, Bakasiren Añako Aritategia, Peace Research Center,
Fundación Gernika Gogoratuz, Gernika Gogoratuz Basundea, Gernika Gogoratuz Foundation.

www.gernikagogoratuz.org



Encuesta sobre
conflictos y su
tratamiento

9. Si has participado en agresiones a tus compañeros/as, ¿por qué lo hiciste? (Puedes marcar más de una respuesta)

- a. Porque me provocaron
- b. Porque otros/as lo hacen conmigo
- c. Porque son diferentes (negros, gays)
- d. Porque eran más débiles
- e. Por molestar o hacer bromas
- f. Otras motivaciones

¿Cuáles? _____

10. Por qué crees que unos/as estudiantes agreden a otros/as?

- a. Por molestar
- b. Porque se meten con ellos/as
- c. Porque son más fuertes
- d. Por otras razones

¿Cuáles? _____

11. ¿Que tendríamos que hacer para mejorar las situaciones de conflicto y su tratamiento? (Puedes marcar más de una respuesta)

- a. Que los/as profesores/as hagan algo para evitarlo
- b. Que los padres de familia hagan algo
- c. Que los/as estudiantes hagan algo
- d. Que las directivas hagan algo
- e. Que no se puede hacer nada
- f. No lo sé
- g. Otra ¿cuál? _____

Si tienes algo que añadir que no te hayamos preguntado sobre el tema, puedes escribirlo en las líneas de abajo

Si estimas conveniente puedes escribir tu nombre _____

Gracias por tu colaboración.

¹ Investigación "Educar para Gestionar Conflictos en una Sociedad Fragmentada", desarrollada en el marco del Programa MANIGUA: En Derechos Humanos y Tratamiento de Conflictos. Proyecto financiado por Gernika Gogoratuz con recursos del Fondo de Cooperación al Desarrollo del Gobierno Vasco.



www.uniamazonia.edu.co

GERNIKA GOGORATUZ

Centro de Investigación por la Paz, Bakarrean Aldeko Aztertegia, Peace Research Center, Fundación Gernika Gogoratuz, Gernika Gogoratuz Iraskunde, Gernika Gogoratuz Foundation.

www.gernikagogoratuz.org



ESTRATEGIA DE GÉNERO
SERVIDIO SOCIAL
DEPARTAMENTO DE VIVIENDA
Y ASUNTOS SOCIALES
Dirección de Cooperación
al Desarrollo

Encuesta sobre
conflictos y su
tratamiento

2

9.3.2. Profesores/as

Programa
MANIGUAEncuesta sobre conflictos
y su tratamiento¹entre los/las estudiantes de último grado de la educación media
en Florencia, Caquetá, Colombia

Profesores/as

Fecha de la encuesta: _____ Edad _____

Nombre de la Institución Educativa: _____

Instrucciones Generales

Lee atentamente cada pregunta y marca con una X sobre la letra la(s) respuesta(s) que mejor describa(n) tu punto de vista. En algunas preguntas puedes marcar más de una respuesta. Ordénalas de acuerdo con la importancia que le das a cada respuesta (1º, 2º, 3º...).

1. ¿Según tu punto de vista, cuáles son las formas más frecuentes de conflicto entre los/as estudiantes de grado 11º de la institución? (Puedes marcar más de una respuesta)

- a. Insultos, uso de apodos
- b. Ridiculizar compañeros/as, reírse de alguien
- c. Hablar mal de otros/as
- d. Amenazar, chantajear, obligar a hacer algo
- e. Rechazar, aislar, no dejar participar
- f. Portar y utilizar armas blancas
- g. Portar armas de fuego

2. ¿Con qué frecuencia han ocurrido agresiones (poner apodos, ridiculizar, patear, empujar, amenazar, burlarse, rechazar, discriminar, intimidar, golpear con objetos) de o entre los estudiantes de este grado 11º?

- a. Nunca
- b. Pocas veces
- c. Muchas veces
- d. Casi siempre

3. Si los/as estudiantes de grado 11º te han agredido en alguna ocasión, ¿desde cuándo se producen estas situaciones?

- a. Nadie me ha agredido nunca
- b. Desde hace solo unas semanas
- c. Desde hace unos meses
- d. Durante todo el curso
- e. Desde siempre

4. ¿En qué lugares ocurren las situaciones de agresión entre o de los/as estudiantes de grado 11º? (Puedes marcar más de una respuesta)

- a. En clase con presencia del profesor/a
- b. En clase cuando no hay profesor/a
- c. En los corredores de la institución
- d. En los servicios sanitarios
- e. En las canchas deportivas
- f. En el patio de la institución
- g. Cerca del colegio, al salir de clases
- h. En la calle
- i. Otro, señale _____

5. ¿Si un/a estudiante de grado 11º te agrede ¿hablas con alguien de lo que te sucedió? (Puedes marcar más de una respuesta)

- a. Nadie me agrede
- b. No hablo con nadie
- c. Con los/as profesores/as
- d. Con mi familia
- e. Con las directivas de la institución
- f. Con las autoridades locales

6. ¿Quién, en la institución trata las situaciones de conflicto?

- a. Nadie
- b. Los/as empleador los/as administrativos/as del colegio
- c. Los/as directivos/as del colegio
- d. Algunos/as profesores/as
- e. Algunas personas externas al colegio
- f. No se le presta atención
- g. Los/las mismos/las estudiantes
- h. No lo sé

7. Si los/as estudiantes de grado 11º te han intimidado alguna vez, ¿por qué crees que lo hicieron? (Puedes marcar más de una respuesta)

- a. No me han intimidado nunca
- b. No lo sé
- c. Porque lo provoqué
- d. Porque soy diferente a ellos/as (racial, socio-económico)
- e. Porque soy más débil
- f. Por molestarme
- g. Por hacerme una broma pesada
- h. Porque me lo merezco
- i. Otras causas que provoquen violencia

¿Cuáles?



www.uniamazonia.edu.co

GERNIKA GOGORATUZ
Centro de Investigación por el País, Bakarran Aldeko Azterlagia, Peace Research Center,
Fundación Gernika Gogoratuz, Gernika Gogoratuz Ereskundera, Gernika Gogoratuz Foundation.

www.gernikagogoratuz.org



Encuesta sobre
conflictos y su
tratamiento

1

Programa
MANIGUA

8. Por qué crees que unos/as estudiantes de grado 11º intimidan a otros/as?

- a. Por molestar
- b. Porque se meten con ellos/as
- c. Porque son más fuertes
- d. No se dan casos de intimidación
- e. Por machismo
- f. Por razones socioeconómicas
- g. Por otras razones

¿Cuáles?

9. ¿Que tendríamos que hacer para mejorar las situaciones de conflicto y su tratamiento? (Puedes marcar más de una respuesta)

- a. Que los/as profesores/as hagan algo
- b. Que los padres de familia hagan algo
- c. Que los/as estudiantes hagan algo
- d. Que las directivas hagan algo
- e. No se puede hacer nada
- f. No lo sé
- g. Otra ¿Cuál?

Si tienes algo que añadir que no te hayamos preguntado sobre el tema, puedes escribirlo en las líneas de abajo _____

Si estimas conveniente puedes escribir tu nombre _____

Gracias por tu colaboración.

¹ Investigación "Educar para Gestionar Conflictos en una Sociedad Fragmentada", desarrollada en el marco del Programa MANIGUA: En Derechos Humanos y Tratamiento de Conflictos. Proyecto financiado por Gernika Gogoratuz con recursos del Fondo de Cooperación al Desarrollo del Gobierno Vasco.



www.uniamazonia.edu.co

GERNIKA GOGORATUZ

Centro de Investigación por la Paz, Bakasaren Aiziko Artzategia, Peace Research Center,
Fundación Gernika Gogoratuz, Gernika Gogoratuz Iraskundeak, Gernika Gogoratuz Foundation,

www.gernikagogoratuz.org



ESTRATEGIA EN CUATRO
DIMENSIONES
DEPARTAMENTO DE VIOLENCIA
Y ASUNTOS SOCIALES
Dirección de Cooperación
al Desarrollo

Encuesta sobre
conflictos y su
tratamiento

2

9.3.3. Empleados/as administrativos/as.

Programa MANIGUA

Encuesta sobre conflictos y su tratamiento¹

entre los/las estudiantes de último grado de la educación media
en Florencia, Caquetá, Colombia

Empleados/as Administrativos/as

Fecha de la encuesta: _____ Edad _____

Nombre de los/as destinatarios/as: _____

Instrucciones Generales

Lee atentamente cada pregunta y marca con una X sobre la letra la(s) respuesta(s) que mejor describa(n) tu punto de vista. En algunas preguntas puedes marcar más de una respuesta. Ordánalas de acuerdo con la importancia que le das a cada respuesta (1º, 2º, 3º...)

1. ¿Según tu punto de vista, cuáles son las formas más frecuentes de conflicto entre los/as estudiantes de grado 11º de la institución? (Puedes marcar más de una respuesta)
- a. Insultos, uso de apodos
 b. Ridiculizar compañeros/as, reírse de alguien
 c. Hablar mal de otros/as
 d. Amenazar, chantajear, obligar a hacer algo
 e. Rechazar, aislar, no dejar participar
 f. Portar y utilizar armas blancas
 g. Portar armas de fuego
 h. No lo sé
2. ¿Con qué frecuencia han ocurrido agresiones (poner apodos, ridiculizar, patear, empujar, amenazar, burlarse, rechazar, discriminar, intimidar, golpear con objetos) de o entre los/as estudiantes de este grado 11º?
- a. Nunca
 b. Pocas veces
 c. Muchas veces
 d. Casi siempre
 e. No lo sé
3. Si los/as estudiantes de grado 11º te han agredido en alguna ocasión, ¿desde cuándo se producen estas situaciones?
- a. Nadie me ha agredido nunca
 b. Desde hace solo unas semanas
 c. Desde hace unos meses
 d. Durante todo el curso
 e. Desde siempre
4. ¿En qué lugares ocurren las situaciones de agresión entre o de los/as estudiantes de grado 11º? (Puedes marcar más de una respuesta)
- a. En clase con presencia del profesor/a
 b. En clase cuando no hay profesor/a
 c. En los corredores de la institución
 d. En los servicios sanitarios
 e. En las canchas deportivas
 f. En el patio de la institución
 g. Cerca del colegio, al salir de clases
- h. En la calle
 i. Otro, señale _____
5. Si un/a estudiante de grado 11º te agrade ¿hablas con alguien de lo que te sucedió? (Puedes marcar más de una respuesta)
- a. Nadie me agrade
 b. No hablo con nadie
 c. Con los/as profesores/as
 d. Con mi familia
 e. Con las directivas de la institución
 f. Con las autoridades locales
6. ¿Quién, en la institución, trata las situaciones de conflicto? (Puedes marcar más de una respuesta)
- a. Nadie
 b. Los/as empleados/as administrativos/as del colegio
 c. Los/as directivos/as del colegio
 d. Algunos/as profesores/as
 e. Algunas personas externas al colegio
 f. No se le presta atención
 g. Los/as mismos/as estudiantes
 h. No lo sé
7. Si los/as estudiantes de grado 11º te han intimidado alguna vez, ¿por qué crees que lo hicieron? (Puedes marcar más de una respuesta)
- a. No me han intimidado nunca
 b. No lo sé
 c. Porque lo provoqué
 d. Porque soy diferente a ellos/as (racial, socio-económico)
 e. Porque soy más débil
 f. Por molestarme
 g. Por hacerme una broma pesada
 h. Porque me lo merezco
 i. Otras causas que provoquen violencia
 ¿Cuáles? _____



www.uniamazonia.edu.co

GERNIKA GOGORATUZ
 Centro de Investigación por la Paz, Bakarraren Aldeko Azterlegia, Peace Research Center,
 Fundación Gernika Gogoratu, Gernika Gogoratu Eskunde, Gernika Gogoratu Fundazioa.

www.gernikagogoratu.org



Encuesta sobre
conflictos y su
tratamiento

1

8. Por qué crees que unos/as estudiantes de grado 11º intimidan a otros/as?

- a. Por molestar
- b. Porque se meten con ellos/as
- c. Porque son más fuertes
- d. No se dan casos de intimidación
- e. Por machismo
- f. Por razones económicas
- g. Por otras razones

¿Cuáles?

9. ¿Qué tendríamos que hacer para mejorar las situaciones de conflicto y su tratamiento? (Puedes marcar más de una respuesta)

- a. Que los/as profesores/as hagan algo para evitarlo
- b. Que los padres de familia hagan algo
- c. Que los/as estudiantes hagan algo
- d. Que las directivas hagan algo
- e. No se puede hacer nada
- f. No lo sé
- g. Otra ¿Cuál? _____

Si tienes algo que añadir que no te hayamos preguntado sobre el tema, puedes escribirlo en las líneas de abajo _____

Si estimas conveniente puedes escribir tu nombre _____

Gracias por tu colaboración.

¹ Investigación "Educar para Gestionar Conflictos en una Sociedad Fragmentada", desarrollada en el marco del Programa MANIGUA: En Derechos Humanos y Tratamiento de Conflictos. Proyecto financiado por Gernika Gogoratz con recursos del Fondo de Cooperación al Desarrollo del Gobierno Vasco.



www.uniamazonia.edu.co

GERNIKA GOGORATUZ

Centro de Investigación por la Paz, Bakearen Abako Azterlegia, Peace Research Center,
Fundación Gernika Gogoratz, Gernika Gogoratz Irakundea, Gernika Gogoratz Foundation,

www.gernikagogoratz.org



EUSKO JAURLARITZA
GOBIERNO VASCO

ETORKUNTZA ETA GARAI
DEBARRAZIA
GOBIERNO DE VIZCAYA
Y AJUNTOS SOCIALES
Dirección de Cooperación
al Desarrollo

Encuesta sobre
conflictos y su
tratamiento

2

9.3.4. Padres de familia

Programa
MANIGUAEncuesta sobre conflictos
y su tratamiento¹entre los/las estudiantes de último grado de la educación media
en Florencia, Caquetá, Colombia

Padres de familia

Fecha de la encuesta: _____ Edad _____

Nombre de la Institución Educativa: _____

Marque con una X. Padre Madre Otro/a Quién en este último caso: _____

Instrucciones Generales

Lee atentamente cada pregunta y marca con una X sobre la letra la(s) respuesta(s) que mejor describa(n) tu punto de vista. En algunas preguntas puedes marcar más de una respuesta. Ordénalas de acuerdo con la importancia que le das a cada respuesta (1º,2º,3º...)

1. ¿Según tu punto de vista, cuáles son las formas más frecuentes de conflicto entre los/as estudiantes de grado 11º de la institución? (Puedes marcar más de una respuesta)

- a. Insultos, uso de apodos
- b. Ridiculizar compañeros/as, reírse de alguien
- c. Hablar mal de otros/as
- d. Amenazar, chantajear, obligar a hacer algo
- e. Rechazar, aislar, no dejar participar
- f. Portar y utilizar armas blancas
- g. Portar armas de fuego

2. Con qué frecuencia han ocurrido agresiones (poner apodos, ridiculizar, patear, empujar, amenazar, burlarse, rechazar, discriminar, intimidar, golpear con objetos) de o entre los estudiantes de este grado 11º?

- a. Nunca
- b. Pocas veces
- c. Muchas veces
- d. Casi siempre

3. Si los/as estudiantes de grado 11º han agredido a tu hijo/a en alguna ocasión, ¿desde cuándo se producen estas situaciones?

- a. Nadie lo/la ha agredido nunca
- b. Desde hace solo unas semanas
- c. Desde hace unos meses
- d. Durante todo el curso
- e. Desde siempre

4. ¿En qué lugares ocurren las situaciones de agresión entre o de los/as estudiantes de grado 11º? (Puedes marcar más de una respuesta)

- a. En clase con presencia del profesor/a
- b. En clase cuando no hay profesor/a
- c. En los corredores de la institución
- d. En los servicios sanitarios
- e. En las canchas deportivas
- f. En el patio de la institución
- g. Cerca del colegio, al salir de clases
- h. En la calle
- i. Otro, señale _____

5. Si un/a estudiante de grado 11º agrede tu hijo/a ¿hablas con alguien de lo que te sucedió? (Puedes marcar más de una respuesta)

- a. Nadie lo/la agrede
- b. No hablo con nadie
- c. Con los/as profesores/as
- d. Con la familia
- e. Con las directivas de la institución
- f. Con las autoridades locales

6. ¿Quién en la institución trata las situaciones de conflicto?(Puedes marcar más de una respuesta)

- a. Nadie
- b. Los/as empleados/as administrativos/as del colegio
- c. Los/as directivos/os del colegio
- d. Algunos/as profesores/as
- e. Algunas personas externas al colegio
- f. No se le presta atención
- g. Los/as mismos/as estudiantes
- h. No lo sé

7. Si los/as estudiantes de grado 11º te han intimidado alguna vez, ¿por qué crees que lo hicieron? (Puedes marcar mas de una respuesta)

- a. No me han intimidado nunca
- b. No lo sé
- c. Porque lo provoqué
- d. Porque soy diferente a ellos/as(racial, socio-económico)
- e. Porque soy más débil
- f. Por molestarme
- g. Por hacerme una broma pesada
- h. Porque me lo merezco
- i. Otras causas que provoquen violencia

¿Cuáles?



www.uniamazonia.edu.co

GERNIKA GOGORATUZ
 Centro de Investigación por la Paz, Bakarrean Aholku Azterlegia, Peace Research Center,
 Fundación Gernika Gogoratuz, Gernika Gogoratuz Iraskundeak, Gernika Gogoratuz Foundation.

www.gernikagogoratuz.org

Encuesta sobre
conflictos y su
tratamiento

1

8. Por qué crees que unos/as estudiantes de 11º puedan intimidar a otros/as?

- a. Por molestar
- b. Porque se meten con ellos/as
- c. Porque son más fuertes
- d. No se dan casos de intimidación
- e. Por machismo
- f. Por razones socioeconómicas
- g. Por otras razones

¿Cuáles? _____

9. ¿Qué tendríamos que para mejorar las situaciones de conflicto y su tratamiento? (Puedes marcar más de una respuesta)

- a. Que los/as profesores/as hagan algo para evitarlo
- b. Que los padres de familia hagan algo
- c. Que los/as estudiantes hagan algo
- d. Que las directivas hagan algo
- e. No se puede hacer nada
- f. No lo sé
- g. Otra ¿Cuál? _____

Si tienes algo que añadir que no te hayamos preguntado sobre el tema, puedes escribirlo en las líneas de abajo

Si estimas conveniente puedes escribir tu nombre _____

Gracias por tu colaboración.

¹ Investigación "Educar para Gestionar Conflictos en una Sociedad Fragmentada", desarrollada en el marco del Programa MANIGUA: En Derechos Humanos y Tratamiento de Conflictos. Proyecto financiado por Gernika Gogoratz con recursos del Fondo de Cooperación al Desarrollo del Gobierno Vasco.



www.uniamazonia.edu.co

GERNIKA GOGORATUZ
 Centro de Investigación por la Paz, Bakearen Aldeko Aztertegia, Peace Research Center,
 Fundación Gernika Gogoratz, Gernika Gogoratz Eskundeak, Gernika Gogoratz Foundation,
 www.gernikagogoratz.org



Encuesta sobre
conflictos y su
tratamiento
2

9.4. Matriz de porcentaje de respuesta de estudiantes

Institución Educativa	Grados 11º - Cursos	Mujeres	Hombres
Los Andes	11 – AM	16	15
	11 – PM	14	4
Subtotal		30	19
Jorge Eliécer Gaitán	11A – AM	7	17
	11B – AM	9	16
	11A – PM	13	16
	11B – PM	15	13
	Subtotal		44
La Salle	11A – AM	14	18
	11B – AM	12	15
	11C – AM	15	19
	11D – PM	4	22
	11E – PM	6	10
Subtotal		51	84
Normal Superior	11-03	21	15
Subtotal		21	15
TOTAL		146	180
PORCENTAJES		44.79 Mujeres	55,21 Hombres

Fuente: Elaboración propia.

9.5. Matriz encuestas – preguntas problemas identificados.

Centros Educativos: Andes, Gaitán, La Salle y Normal Superior Noviembre de 2004

PREGUNTAS	PROBLEMAS IDENTIFICADOS
<p>1. ¿Según tu punto de vista, cuáles son las formas más frecuentes de conflicto entre tus compañeros/as? (Puedes marcar más de una opción)</p> <p>a. Insultos, uso de apodos b. Ridiculizar compañeros/as, reírse de alguien c. Hablar mal de otros/as d. Amenazar, chantajear, obligar a hacer algo e. Rechazar, aislar, no dejar participar</p>	<p>Se manifiesta en el ámbito juvenil de tres maneras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El insulto y el apodo puede utilizarse para expresar amistad y pertenencia al interior de un grupo. 2. Puede ser enemistad y exclusión del grupo. Ofensa y agresión verbal. 3. Juego de poder con tensiones entre las partes. Una forma simbólica de medir fuerza. <p>El insulto y el apodo es una forma de manifestación de las contradicciones que tiene carácter simbólico. Puede degradarse hasta la confrontación física.</p> <p>El insulto manifiesta unas diferencias que no se pueden contener y puede degradarse hasta llegar a la confrontación física.</p> <p>* El insulto y el uso de apodo e una forma de confrontación con palabras.</p> <p>* Es un dardo para hacerle perder estatus a la otra persona, también puede ser para que pierda los estribos y llevarlo a la agresión. Busca descalificarlo, desconocerlo y desconcertarlo.</p> <p>* Pueden ser factores de desencadenamiento de violencia directa hacia el futuro.</p> <p>* En la gráfica se evidencia que en los ítem <u>a.</u>, <u>y b.</u>, los estudiantes de ambos sexos hacen mayor énfasis, presentan más frecuencia cotidianamente.</p> <p>* <u>c.</u> Es una forma de desmedrar, degradar al otro/a, con el propósito de menoscabarlo, ponerlo en un papel subalterno.</p> <p>* <u>d.</u> Parece ser poco significativo, aunque aparece se debe tener en cuenta en la medida que es un factor de mucha agresividad.</p> <p>* Si se combinan <u>a.</u>, <u>b.</u>, <u>c.</u> y <u>e.</u>, se puede considerar que allí se propicia la formación de un caldo de cultivo para generar situaciones o escenarios de violencias. Pues el aislamiento, el rechazo y participar es una forma de “matar” al otro, de negar su existencia, su validez social. <i>Yo aquí y ahora y haciendo valer lo que valgo socialmente.</i></p> <p>Un estudio colombiano (1) reciente, <i>“dice que los sobrenombres afectan la autoestima y hasta el rendimiento académico”</i>.</p> <p>* Los conflictos se expresan a través de recursos semióticos sin pasar de forma evidente a la agresión del cuerpo físico del otro, pero si de su cuerpo socio-cultural, pudiendo ser un paso previo a la agresión física. La violencia es simbólica, pero puede transitar a la física.</p> <p>* Hay un notable aislamiento, rechazo, no dejar participar.</p>

	(1) El Tiempo.com Educación. 28 de agosto de 2004
<p>Pregunta 2: ¿Con qué frecuencia han ocurrido agresiones (poner apodos, ridiculizar, patear, empujar, amenazar, burlarse, rechazar, discriminar, intimidar, golpear con objetos) de o entre los/as estudiantes de este grado 11º?</p> <p>a. Nunca b. Pocas veces c. Muchas veces d. Casi siempre</p>	<p>El la gráfica se puede ver que un grupo importante número de mujeres y hombres responden <u>a.</u>, <u>b.</u>, y <u>c.</u>, si se cruzan, dan un preocupante resultado, pues da una frecuencia del 35% que es significativa porcentualmente.</p> <p>Si tenemos presente el sitio donde se recogió la información (el aula), sumado a la presencia del profesor, siendo un ambiente regimentado, no es el propicio para que expresen toda la verdad, sino que hay un asomo de ella. Pues esta información puede ser utilizada en su contra.</p> <p>* Hay una pequeña diferencia entre mujeres y hombres. Las mujeres expresan que han tenido menos agresiones, mientras los hombres perciben más las agresiones.</p>
<p>Pregunta 3: ¿Si algunos/as de tus compañeros/as te ha(n) agredido en alguna ocasión, desde cuándo se producen estas situaciones?</p> <p>a. Nadie me ha agredido nunca b. Desde hace solo unas semanas c. Desde hace unos meses d. Durante todo el curso e. Desde siempre</p>	<p>* La gráfica muestra en el inciso <u>a.</u> una respuesta mayoritaria. Que es interesante en la medida que se considere que no la hayan atacado físicamente, aunque en otros apartados si se expresa en términos simbólicos.</p> <p>* Aunque por ambos sexos se expresa mayoritariamente que nadie los ha agredido nunca, si encontramos en el siguiente porcentaje que surge un curso histórico de la violencia. Hay una continuidad de la violencia en el grupo mayoritario, <u>b.</u>, <u>c.</u>, <u>d.</u>, y <u>e.</u></p> <p>* Encontramos que los hombres guardan más en la memoria las heridas, los conflictos en el tiempo, la mujeres olvidan más, perdón y olvido. Seguramente no se tratarán estas situaciones y no se cierran estos ciclos o las heridas que abren los conflictos. Esto nos puede ayudar a encontrar alguna de las razones por las que los hombres participan más de las acciones de conflicto. Los hombres represan estas situaciones y las van tratando con la venganza, justicia con sus manos.</p>

<p>Pregunta 4: ¿En qué lugares ocurren las situaciones de agresión? (Puedes marcar más de una respuesta)</p> <p>a. En clase con presencia del profesor/a b. En clase cuando no hay profesor/a c. En los corredores de la institución d. En los servicios sanitarios e. En las canchas deportivas f. En el patio de la institución g. Cerca del Colegio, al salir de clases h. En la calle</p>	<p><u>a.</u>, Esta tiene un importante porcentaje, lo cual crea un problema significativo, al existecon presencia del profesor/a un alto índice de frecuencia. Como analistas externos no podemos responder a ello, es mejor que sean los propios docentes quienes explique que factores son los que incide para que ocurra estas agresiones de manera considerable. Tendríamos una hipótesis: * En ocasiones algunas situaciones determinadas prácticas no las vemos que sea violentas al ser reiterativas y constantes.</p> <p><u>b.</u>, Cuando no esta el profesor/a se dispara las agresiones, no tienen internalizadas las reglas de convivencia y que entonces, entonces siempre hay la necesidad de una figura de autoridad que nos la recuerde o por lo menos que este para sensurarnos. * Los actos de violencia son actos de negación de la educación. En el lugar donde se educa que se de altos índices de violencia es preocupante.</p> <p><u>g.</u>, y <u>h.</u>, Son los espacios preferidos al no estar vigilado y regulados. <u>b.</u>, es un espacio interno donde también se da un alto índice de violencia, tal vez porque no está vigilado, esto es preocupante que se presente un alto índice. En el ámbito externo de alguna manera es entendible, en la medida que saben que dentro de la institución hay represión. * Los hombres especialmente, no olvidan la agresión existente, sino que la guarda para llevarla a un escenario que consideran adecuado para tratar esa situación. * Otros espacios como los baños, corredores de la institución, pueden ser que están más controlados para realizar actos de violencia, hay mayor control. * Mientras en las canchas deportivas, ocurren con más frecuencia estos actos, lo cual nos puede llevar a pensar que no sólo se da la competencia deportiva, sino que también se convierte en un escenario de confrontación de algunas situaciones controvertidas que se tenga pendiente. * Se puede concluir que ante la ausencia de la autoridad se da el mayor índice de violencia/agresión, nos lleva a deducir que la institución escolar no tiene espacios adecuados de encuentro para abordar estas situaciones de controversia para que solucionen por vías distintas a la confrontación física.</p>
<p>Pregunta 5: ¿Si te agreden conversas con alguien de lo que te sucede? (Puedes marcar más de una respuesta)</p> <p>a. No hablo con nadie b. Con los/as profesores/as c. Con mi familia d. Con los/as compañeros/as</p>	<p>* Los/as estudiantes manifiestan en las encuestas una alta intensidad de los conflictos. * Los hombres manifiestan que no hablan con nadie en un alto porcentaje, pero las mujeres por el contrario en un mayor porcentaje si hablan con alguien. Cuando la persona habla de los problemas que surgen, es más probable que estos se superen, se solucionen. Si los problemas se hablan, hay más posibilidad que se solucione. * Se confía de manera significativa en la familia más por parte de las mujeres y menos con los hombres, sin embargo, llama la atención en la medida que no se genera la confianza en ella para tratar los conflictos escolares, hay menos posibilidad de fortalecer y generar tejido social. Tal vez ven en la familia alguien que les acusa y no que le proporcione apoyo para salir adelante. * Hay que poner una señal de alarma, pues tal vez, no se este hablando lo suficiente en los espacios familiares sobre los conflictos que surgen a los/as hijos/as. * Los hombres depositan mayor confianza en las/os compañeras para transmitirles las situaciones conflictivas, aunque las mujeres también en un alto porcentaje, lo cual es significativo evidenciar que no acuden a instancias internas de las</p>

<p>e. Otro, ¿quién?</p>	<p>instituciones educativas, puede ser porque ven ellas antes que les acusen y sancionen, entonces mejor es guardar el suceso y como hemos visto antes saldarlo en otro escenarios.</p> <p>* Los hombres, un grupo significativo no habla con nadie, son más desconfiados, hablan menos de los problemas. Puede ser también por la misma cultura masculina machista.</p>
<p>Pregunta 6: ¿Quién trata las situaciones de conflictos? (Puedes marcar más de una respuesta)</p> <p>a. Nadie b. Algun/a profesor/a c. Los/as empleados/as administrativos/as d. Los/as directivos/as del colegio e. Algunos/as compañeros/as f. Algunas personas externas al colegio g. No se le presta atención h. Otro, ¿quién?</p>	<p>* Las situaciones de conflicto se tratan principalmente desde el poder institucional, profesores/as y directivos/as de manera vertical. Los estudiantes ven y asumen el procedimiento, participan de algunos procedimientos, habría que ver cual es el grado de resultado que ellos han obtenido con algunos mecanismos establecidos en las instituciones educativas para las situaciones conflictivas.</p> <p>* Los/as estudiantes reconocen en los profesores/as y en las directivas las personas que tratan las situaciones de conflicto en la institución.</p> <p>* Hay una clara institucionalización vertical del tratamiento de conflicto en los centros educativos. Puede generar aislamiento en la participación de los protagonistas de los conflictos.</p> <p>* Se puede considerar como buen síntoma, que los/as estudiantes se apoyen en sus compañeros/as para tratar los conflictos. Hecha una lectura positiva desde la institución, podría aprovecharse este aspecto para el diseño de estrategias de solución de conflictos, de manera tal que integre más a los actores protagonistas de los conflictos, desde una perspectiva horizontal.</p> <p>* Si tomamos en consideración las respuestas en los ítem (a. y g.) habría un preocupante dato, y es el porcentaje de estudiantes que encuentran que no hay atención a los conflictos dentro de la institución, entonces, en relación con esta propuesta los estudiantes tienen que recurrir a personas externas (f.) para tratar los conflictos.</p>
<p>Pregunta 7: ¿Has agredido a algún compañero/a?</p> <p>a. No me meto con nadie b. Alguna vez c. Con cierta frecuencia d. Casi todos los días</p>	<p>* Si bien el mayor porcentaje manifiesta que no se mete con nadie, lo cual es positivo, deja entrever que hay un porcentaje que si se mete con cierta frecuencia.</p> <p>* Si se suma b., c., d., encontramos que el índice de cierta frecuencia de agresión puede estar alrededor del 15%. Lo cual da un resultado preocupante.</p>

<p>Pregunta 8: Si te han agredido alguna vez, ¿por qué crees que lo hicieron? (Puedes marcar más de una respuesta)</p> <p>a. No lo sé b. Porque lo provoqué c. Porque soy diferente a ellos/as (racial...) d. Porque soy más débil- Por molestarme f. Por hacerme una broma pesada g. Porque me lo merezco h. Otras causas que provoquen agresiones ¿Cuáles?</p>	<p>* En las causas que motivan la agresión, se manifiesta un buen número de estudiantes de ambos sexos que no las identifican o no las mencionan. En b., hay un 22% que da razones de la causa de la agresión.</p> <p>* Al que se molesta o se le hace una broma pesada, es al más débil. El ítem <u>c., y d.</u>, aparece con un porcentaje preocupante sobre todo por o que estos enunciados incorporan. Afectan las posibilidades de convivencia presenten y futuras. Hay un reconocimiento de la agresión por ser más débiles. Detrás de <u>e., y f.</u>, hay una relación de poder, tomar al otro como una marioneta.</p> <p>* También preocupa que sea la diferencia <u>c., d.</u>, que ocasiona la agresión, teniendo en cuenta que este es un país multicultural, con marcadas diferencias económicas y sociales en el que dicha violencia puede rebrotar en otros escenarios.</p> <p>* Encontramos en mujeres y hombres que especialmente se apoyan en el ámbito de la parte jocosa, de la risa, provocación, puede ser que a través de la risa enmascaran intenciones y móviles más fuertes que el puro deseo de “pasarla bien” a costas del otro. Puede haber una actitud de poder que utiliza el miedo y la vergüenza para dominar.</p> <p>* También se encuentra que hay una permanente acción de hacer sentir mal al otro/a, por diferencia de opinión intolerancia, envidia, perfeccionista, discriminación física, por burla.</p> <p>* La violencia y el juego se entrecruzan.</p>
<p>Pregunta 9: Si has participado en agresiones a tus compañeros/as, ¿por qué lo hiciste? (Puedes marcar más de una respuesta)</p> <p>a. Porque me provocaron b. Porque otros lo hacen conmigo c. Porque son diferentes (negros, gays...) d. Porque eran más débiles e. Por molestar o hacer bromas pesadas f. Otras motivaciones ¿Cuáles?</p>	<p>* <u>a.</u>, Acción – reacción, no hay una mediación razonada para actuar en situaciones de conflicto, entonces a la violencia reacciono con violencia.</p> <p>* La cultura de tratamiento de conflicto generalizada diferente para responder a las agresiones, es a través de otra agresión. Hay que tener cuidado con el “<i>Ojo por ojo</i>”, <i>porque así el mundo quedará ciego</i>. Se cultiva en ámbitos escolares escolar esta cultura, si tenemos en cuenta que entre los estudiantes se suceden estos hechos y que la institución no presta la atención necesaria.</p> <p>* Podríamos expresarlo como un “<i>efecto carambola</i>”, atacó porque me atacaron, sin importar quien me atacó, sino por vengar. Lógica de la cadena de la violencia.</p> <p>* Se evidencias tendencias preocupantes, las cuales son necesarias que se le preste atención en el lugar y momento oportuno.</p>

<p>Pregunta 10: ¿Por qué crees que unos/as estudiantes agreden a otros/as?</p> <p>a. Por molestar b. Porque se meten con ellos/as c. Porque son más fuertes d. Por otras razones ¿Cuáles?</p>	<ul style="list-style-type: none"> * La agresión es una respuesta primaria <u>b.</u>, lo cual ratifica que la cultura de responder a los conflictos esta mayoritariamente en el plano de la confrontación. * Tal vez la escuela carece de espacios y procedimientos diplomáticos para abordar los conflictos. En ese sentido se forma una manera habitual, cultural de reaccionar en estas situaciones. * El ser fuerte, en lugar se desarrollar la consideración con el otro, se aprovecha para hacer lo que a bien se quiere con ellos. * La cultura de la violencia y del más fuerte son los que se imponen en la solución de los conflictos. * Acción – reacción es la forma de afrontar las situaciones de conflicto, llevado a situaciones hacia el futuro, será lo que se interiorice para afrontar los conflictos. * La violencia cobra fuerza como práctica cultural, ya sea porque se invisibilizan, se consciente o se asumen como reacción a alguna forma de violencia, quien lo mando, se lo merece... Se manifiesta como punto legítimo para responder a situaciones de confrontación. * Una cultura de la ley del Talión y otra que respeta las normas establecidas en la institución. De la forma consuetudinaria del derecho a las formas civilizadas. Esta segunda establece que independientemente de la fortaleza de unos de los actores, estos deben respetar unos mecanismos de relación y resolución... * Se crea un binomio civilización – barbarie preocupante. * No hay confianza en la autoridad, ni en las formas que tiene la institución para solucionar los conflictos, entonces acuden a hacer justicia por mano propia. La institución no genera o propicia formas de tratar conflictos. * Puede suceder que también esto suceda por liberar frustraciones, por fuerza, aparentar, falta de cariño. En la familia no los atienden. * Varias opciones: - Poder, achantar, relación, fuerte/débil. - Payaso/a, buscar reconocimiento. - Llamar la atención. - Resaltar dentro del grupo. - Por chantaje - Por desorden.
<p>Pregunta 11: ¿Qué tendríamos que hacer para mejorar las situaciones de conflicto y su tratamiento? (Puedes marcar más de una respuesta)</p> <p>a. Que los/as profesores/as hagan algo b. Que padres y madres de familia hagan algo. c. Que los/as estudiantes hagan algo</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Se plantea de una manera mayoritaria que todos los actores participen en la formulación y ejecución del tratamiento de los conflictos. Crear un reconocimiento de todos los actores, que todos tengan posibilidad de participar en equilibrio en las búsquedas a las soluciones de conflicto. * Es importante resaltar que manifiestan muy poco que no se puede hacer nada o que no saben, lo que significa que a pesar que no se tenga claro por donde puede ser el camino, si hay voluntad para buscarlo y participar de las vías que se creen para afrontar el fenómeno.

d. Que las directivas hagan algo e. No se puede hacer nada f. No lo sé g. Otra, ¿Cuáles?	
---	--

- Las Encuestas en sus respuestas pueden tener un grado de dificultad en cuanto al espacio donde se hicieron y quienes la hicieron.
- Nota: Es muy difícil que los/as mismos/as estudiantes respondan de manera clara sobre estos actos, pues ellos/as son lo propios generadores de estas actitudes.
- La “Comunidad Educativa” engloba estudiantes, profesores/as, directivos/as, padres de familia y administrativos/as. Hay que tener una estructura general y particular que tiene cada Centro Educativo.
- Hay razones biológicas y culturas. Sociedad machista. “Protección” de la mujer que lleva al “sometimiento”. Hombre uso de la fuerza, va principalmente al frente de batalla.

9.6. Matriz encuestas: posibles causas y alternativas de tratamientos

POSIBLES CAUSAS	ALTERNATIVAS DE TRATAMIENTO
<p>-Falta de reconocimiento</p> <p>-Pocos espacios de participación y diálogo.</p> <p>-Falta de formación en autocontrol, lleva a recurrirse al tratamiento simbólico, hipócrita de los conflictos, pues a la primera oportunidad de caída de la vigilancia de los actores de control, las tendencias se desbordan y cobran mayor intensidad.</p> <p>-Poco o ningún reconocimiento de los intereses e inquietudes de los estudiantes en las reglamentaciones de la institución.</p> <p>-Las actitudes de las mujeres pueden estar dentro de las opciones semióticas (Diferentes códigos de comunicación)</p> <p>- Los hombres asumen una actitud más de fuerza. Esta posición puede derivarse de la concepción machista de género que impera en nuestro medio. (cultural y biológica)</p> <p>-La posición del hombre, es desde el poder que le confiere la idea de macho dominante, por eso puede ser más sensible a prácticas que lo desconozcan o menoscaben su posición de poder, lo cual lo lleva a actuar de manera de hacerse sentir.</p> <p>-Puede también ocurrir que hay una insensibilización entre las mujeres a costa de vivir en un escenario de violencia continuado y una hipersensibilidad de los actores que mas directamente se involucran en formas de confrontación. Parece que los hombres son mas sensibles a las formas de rechazo simbólico y directo que a las expresiones menores de violencia física.</p>	<p><i>Aquí se esbozan algunas ideas, las cuales son necesarias desarrollarse en proceso educativos a largo plazo, con intervalos a mediano plazo:</i></p> <p>-Una forma de abordarlos es a través de la generación de espacios de participación y de la valoración positiva de las capacidades de los/as jóvenes. Quizás una propuesta pedagógica más participativa permita canalizar el conocimiento y reconocimiento de claves culturales de los/as jóvenes.</p> <p>La participación ha de ser en términos de toda la actividad docente-educativa, de forma tal que los/as jóvenes participen de forma activa, con confianza, en la construcción de la propuesta de educación que quieren y deben tener para insertarse con mayores probabilidades de éxito en la sociedad.</p> <p>- Crear espacios de diálogo para que interactúen entre los dos sexos en equidad de género, trascender la cultura e historia de la tradición machista.</p> <p>-Crear mecanismos y espacios de tratamiento de conflictos, tal como es la mediación.</p> <p>-Generar procesos de autocontrol. De tal forma que los mismos jóvenes asuman responsablemente sus actuaciones individuales en aquellos momento y espacios que no están vigilados o cuando lo están.</p> <p>-Propiciar situaciones rol play para el desarrollo de competencias sociales.</p>

<p>-Puede suceder que los hombres reclaman más reconocimiento en ámbitos en los que son tradicionalmente débiles: sentimientos, emociones y plano de la comunicación (Quieren ser recordados = volver a ser pasados por el corazón, corda-re). Espacio de ternura.</p> <p>-La violencia es un hecho cotidiano que insensibiliza ante el conflicto diario, por lo tanto a veces ciertas formas de violencia se ven como prácticas normales.</p> <p>-Se encuentra que los factores básicos generadores de violencia están en las diferentes formas de exclusión: económica, socio-afectiva, participación en la negociación de las “reglas de juego”, amigable, no aceptación de la persona como son, étnia, género, estrato social, procedencia: urbano-rural, etc.</p> <p>-Los hombres encuentran en los espacios deportivos un lugar propicio para agredirse, podría ser un lugar encubierto donde se puede actuar públicamente “<i>sin ser vistos</i>”.</p> <p>-La falta de un tratamiento de conflictos democrático, participativo, dentro de la estructura educativa hace que se acudan a personas iguales (compañeros/as o externas) o cercanas para abordar los conflictos.</p> <p>-Aunque los estudiantes ven que son los/as directivas y docentes de la institución educativa los que tratan las situaciones de conflicto, no existe una alta confianza hacia ellos.</p> <p>-El contacto con la familia no es el suficiente para reflexionar y encontrar salidas a las situaciones de conflictos, puede ser que perciben que se pueda agravar el problema.</p> <p>-Existe una evidente desconfianza generalizada por parte de los/as estudiantes hacia las generaciones adultas, quizás porque han llevado a la sociedad a la situación que se encuentra hoy o quizás porque es marcada la brecha cultural-generacional o porque no quieren involucrarlos.</p>	<p>-Crear espacios de convivencia, donde participe la Comunidad Educativa (Estudiantes, profesores/as, padres de familia, directivos/as y administrativos/as)</p> <p>-Dinamizar la puesta en marcha de todos los sentidos en el proceso de solución y/o transformación de los conflictos.</p> <p>-Construcción de correctivos con la participación de los actores que crean la violencia, para que reconozcan la importancia dentro del escenario escolar y social, sean estas violencias: políticas, económicas, culturales, étnicas, lingüísticas. Tal vez los actores de violencia hayan sido objeto de exclusión.</p> <p>-En un espacio rígidamente reglamentado, con patrones verticales se hay que librar campañas para democratizar las relaciones entre todos los actores de la comunidad educativa.</p> <p>-Crear cátedra acerca de la interculturalidad. Mediante la cual se conozca y reconozca a las personas que están a nuestro alrededor, sus orígenes, se les respete e integre en igualdad de condiciones. (El MIT ha publicado en la página Colombia aprende un excelente material para tratar este tema).</p> <p>-Fortalecimiento de las competencias sociales.</p> <p>-Desarrollar ideas más cercanas del derecho y de sus prácticas. Crear mecanismos de resolución de conflictos.</p> <p>-Educar haciendo más énfasis en los valores</p> <p>Ojo a las binas: Exclusión/Inclusión; Cerrado/Abierto; Adulto/Joven; Restringir/Participar; Machote/Hembrota; Reconocido/Anónimo.</p> <p>-Falta pensar colectivamente más estas situaciones y a su vez propiciar espacios de reflexión que ayuden a clarificar estas actitudes y a mejorar como se asumen.</p>
--	--

<p>-El proceso de trabajo en el ámbito de competencias sociales (competencias ciudadanas) es poco aun (ya se ha creado, ahora lo importante es consolidar procesos) . Habilidades para la convivencia. Desigualdades, discriminaciones de diferente orden, exclusión, verticalidad en las relaciones de poder entre los grupos de estudiantes.</p> <p>-Hay actitudes que se asumen como una forma de expresarse para marcar la diferencia con la otra persona.</p> <p>-Existen formas de mostrar poder simbólicas, pero muy hirientes, provocadores, tal como es el reírse de las otras personas en su cara.</p> <p>-El enmascaramiento de las relaciones de poder en el ámbito escolar para tratar de hacerlo llevadero donde las relaciones son controladas por los adultos, pero así se practican los elementos generadores de violencia que se disparan con mayor facilidad donde no esta el “<i>ojo que vigila</i>” las conductas de los/as jóvenes.</p> <p>-La situación de debilidad crea una tendencia a la agresión. Pues si se esta ofuscado, de alguna manera se tiende a sacar esa rabia interna.</p> <p>-Se evidencia una actitud de ley del talión. Se olvidan los códigos establecidos socialmente o las reglas de la escuela, entonces se acude directamente a hacer justicia. Puede ser un reflejo de lo social, la alta tasa de impunidad en Colombia.</p> <p>- Venganza. – Debilidad - Diferencia</p> <p>- En los centros educativos se reflejan muchos problemas, frustraciones y contradicciones que traen del marco social, especialmente de la familia, para lo cual la escuela no esta preparada o al menos no se tiene el tiempo para atenderse adecuadamente.</p> <p>-a familia esta inmersa en un marco mayor, ella solo refleja las contradicciones que se dan en el marco social. Si bien hay que diferenciar los orígenes de las causas, también hay que relacionarlas en el sistema general de actividad que es la sociedad.</p> <p>-Cuando la agresión es simbólica, no se ve o no deja huella, consideran que no</p>	<p>-Generar más confianza entre el estudiantado, conocer más de cerca lo que está pasando y cómo se puede mejorar el tratamiento de las situaciones conflictivas.</p> <p>-Falta pensar colectivamente más estas situaciones y a su vez propiciar espacios de reflexión que ayuden a clarificar estas actitudes y mejorar como se asumen.</p>
---	--

han hecho nada y por lo tanto esto no afecta a nadie, sin embargo, bien sabemos que en ocasiones preferimos el uso de la fuerza por partes del padre o la madre que un regaño.

-Hay un alto grado de irrespeto a la diferencia. No se aceptan actitudes diferentes y entonces las llevan al ámbito de lo simbólico o de lo físico.

-Hay que tener en cuenta que la alta agresión simbólica es la punta del iceberg que queda oculto a la mirada del profano, pero no del investigador, que trascienda la mirada ingenua del sujeto cotidiano.

-Muchas de las situaciones de exclusión, agresividad simbólica, incluso física se ve como normal o es aceptada porque el/la otro/a se lo merece, se lo busco.

-También se evidencia entre los estudiantes tendencias preocupantes de actitudes que asumen frente a situaciones conflictivas o un alto irrespeto a la diferencia.

-Encontramos como la condición social también es un aspecto relevante para la actitud que se asuma frente a un conflicto.

Notas generales de cierre:

-No existe estrategias claras para el tratamiento de los conflictos, parece ser que queda al abandono.

-No hay espacios de tratamiento de conflictos de manera horizontal, por lo tanto puede ser una perpetuación de los mecanismos establecidos y a su vez la imposibilidad de transformación creativa.

*Las causas son múltiples, así mismo los retos, sin embargo, no se crea suficiente trabajo para la creación y fortalecimiento de las formas de afrontar las situaciones conflictivas, de tal manera que se ayude a la regeneración del tejido social desde un trabajo continuo, amplio, democrático, creativo y no-violento, a partir de procesos educativos en el ámbito de la Cultura de Paz. *Pasemos a ver algunas alternativas:*

9.7. Guión general entrevistas (1)

Profesores y Directivos
Centros Educativos Seleccionados (2)

1- Sobre la existencia de Conflictos.

En el ambiente de la institución, al estar en un contexto de variados conflictos (3), queremos saber si se refleja la existencia de éstos dentro de ella.

2- Tipos de Conflictos.

Teniendo presente el entorno general de la institución, qué tipos se desatan y cuales pueden ser principalmente sus motivaciones.

Tener presente: tiempos, espacios, procedimientos y actores.

- En qué momentos se desatan esos conflictos.
- Cuáles son los escenarios propicios para su desencadenamiento.
- Qué procedimientos utilizan para tratarlos.
- Cómo se expresan esos conflictos entre los diferentes grupos de actores, teniendo presente: género, jerarquía, edad y otros factores que considere relevante.

3- Tratamiento de los Conflictos.

Se están tratando los conflictos:

- qué procedimientos,
- Por qué se tratan
- Cómo se tratan los conflictos, espacios, actores, tiempos.

4- Propuestas ante la situación.

Cómo ve usted que se pudieran tratar los conflictos, que alternativas se podrían plantear al interior de las instituciones, creación de instancias, procesos.

Si existen mecanismos de tratamiento de conflictos al interior del Centro Educativo, qué resultados han obtenido y cómo cree que se podrían mejorar.

Nota aclaratoria: Las preguntas para las Entrevistas correspondieron a un formato general. Cuando se iban desarrollando se preguntaba sobre algunos aspectos relevantes. Las Entrevistas se aplicaron posteriores a las Encuestas realizadas a la comunidad educativa.

(1) Investigación: Educar para Gestionar Conflictos en una Sociedad Fragmentada. Una propuesta educativa para una Cultura de Paz. Investigador: Fernando Cruz Artunduaga. Tutora: Dra. Carme Romia i Agusti. U.B.

(2) Los Centros Educativos Seleccionados para la Investigación fueron: Los Andes, La Salle y Jorge Eliécer Gaitán. La Normal Superior fue el Centro Educativo donde se hizo la validación de los instrumentos.

(3) Al hablar de un ambiente de variados conflictos, nos referimos al contexto general del Caquetá, donde la existencia de diferentes actores armados y factores sociales, especialmente del narcotráfico, han configurado un estilo de vida particular y con distintas sensibilidades frente a las situaciones de conflicto.

9.8. Carta de Secretaria de Educación.



ALCALDIA DE FLORENCIA
SECRETARIA DE EDUCACIÓN Y CULTURA MUNICIPAL



SECM- 8 2 4

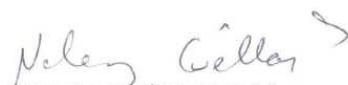
Florencia, 16 MAR 2004

Doctor
FERNANDO CRUZ ARTUNDUAGA
Investigador
Florencia

Asunto: entrega de la información solicitada

En atención a su oficio de marzo 8 de 2004, con agrado remito el cuadro de fusiones de las Instituciones Educativas Urbanas y del cuadro con el número de estudiantes matriculados en el 2004 en el grado 11 y el número de estudiantes matriculados en secundaria.

Cordial Saludo,


NELCY CUÉLLAR IBÁÑEZ
Secretaría de Despacho

Preparó : Nancy Reyes C.

Florencia Viva y Solidaria

Cra12 Clle 15 Esq. Palacio Municipal piso 3 Teléfono 4358115 Ext. 133
Florencia- Caquetá

9.9. Relación instituciones educativas urbanas fusionadas



ALCALDIA DE FLORENCIA
SECRETARIA DE EDUCACIÓN Y CULTURA MUNICIPAL



RELACION DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS URBANAS FUSIONADAS

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	DECRETO	SEDES	RECTOR
LOS ANDES Teléfono 4349921-4353670	0147 17-12-03	LOS ALPES LAS ACACIAS	HENRY CUERVO VILLARRUEL ✓
LOS PINOS Teléfono 4347079	0146 17-12-03	LAS AMÉRICAS LA PAZ ATALAYA ASOCIADO: JOSE ACEVEDO Y GOMEZ	NUBIA PRIETO CARVAJAL ✓
LA SALLE Teléfono 4352866-4346645	0148 17-12-03	ANTONIA SANTOS LA CONSOLATA	WILFREDO PERDOMO MONTEALEGRE
INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL Teléfono 4354146-4352898	0153 17-12-03	LA LIBERTAD ANTONIO MARIA TORASSO	ELADIO PARRA TRUJILLO
JUAN BAUTISTA LA SALLE Teléfono 4354148-4352020	0150 17-12-03	PREESCOLAR LA VEGA	CARLOS JULIO TRIANA GUILLEN
SAN FRANCISCO DE ASIS Teléfono 4352736	0158 17-12-03	LAURA VICUÑA LA BOCANA	RUBIELA TRUJILLO ARDILA
SAGRADOS CORAZONES Teléfono 4352382	0159 17-12-03	EL AMPARO DEL NIÑO ASOCIADO: CENTRO PILOTO	HNA. MARIELA MENDEZ SILVA
BARRIOS UNIDOS DEL SUR Teléfono 4358419	0157 17-12-03	MONSERRATE SANTA INÉS PRIMERO DE MAYO PUEBLO NUEVO	IVÁN DE JESÚS GAVIRIA
SAN LUIS Teléfono 4341279	0156 17-12-03	BELLAVISTA EL OBRERO	MARÍA ELENA BOCANEGRA DE CORTES
JORGE ELIÉCER GAITÁN Teléfono 4352030-4340658	0152 17-12-03	SIETE DE AGOSTO BELLO HORIZONTE SIMÓN BOLIVAR LOS COMUNEROS POR TI CAQUETA EL PORTAL	DORALICE AGUIRRE CASTRO
CIUDADELA SIGLO XXI Teléfono 4344689	0154 17-12-03	PAB LO NERUDA DIVINO NIÑO EL TRIUNFO CORONEL GUTIERREZ LAS PALMERAS IND. CATIO EMBERA	HENRY MENA ORTIZ
NORMAL SUPERIOR Teléfono 4344689	0160 17-12-03	LOS ÁNGELES LAS BRISAS CAPITOLIO	NELLY VEGA DE ALVAREZ
ANTONIO RICAURTE Teléfono 4356293	0162 17-12-03	JUAN BOSCO CASD	HERNÁNDO RAMIREZ OSORIO
JUAN XXIII Teléfono 4356873	0149 17-12-03	JUAN XXIII	RUBIELA BORDA DE RUBIANO
JUAN BAUTISTA MIGANI Teléfono 4352395	0161 17-12-03	JUAN BAUTISTA MIGANI ASOCIADO: SEMINARIO MENOR SAN JOSE	LUIS ENRIQUE PERDOMO ANTURI
COLEGIO AGROECOLOGICO AMAZONICO BUINAIMA Teléfono 4346697-4346697	0155 17-12-03	SANTO DOMINGO LA ARENOSA COLOMBIA CAMPUCANA TOMINEJO ARRIBA BODOQUERO VENADO	RAUL FRANCISCO DONCEL CALDERON

9.10. Relación instituciones educativas rurales fusionadas



ALCALDIA DE FLORENCIA
SECRETARIA DE EDUCACIÓN Y CULTURA MUNICIPAL



FUSIONES DE CENTROS EDUCATIVOS RURALES

ITEM	CENTRO EDUCATIVO	ESCUELAS SEDES
1	CENTRO EDUCATIVO RURAL REMOLINO – ALTO ORTEGUAZA. Dec N° 0165 del 17-12-03	REMOLINO EL URAL LA ESTRELLA VILLA HERMOSA 1 RAMOS ALEJANDRIA SAN GUILLERMO EL CARMEN EL TURIN ALPES RIO BRAVO SAN VICENTE LAS PERLAS QUEBRADON
2	CENTRO EDUCATIVO RURAL PUERTO ARANGO. Dec N° 0164 del 17-12-03	PUERTO ARANGO VENECIA SAN JOSÉ DE CANELOS ALTO CANELOS LA ESPERANZA COMUNITARIA GERMANIA JOSE MARÍA CORDOBA LICEO LARANDIA LA LIBERTAD
3	CENTRO EDUCATIVO RURAL SANTANDER Dec N° 0167 del 17-12-03	SANTANDER LAS MINAS COSTA RICA SAN ISIDRO LA AURORA LA ARGELIA EL JARDÍN EL TERMINAL BAJO SAN GIL ALTO SAN GIL EL DIAMANTE
4	CENTRO EDUCATIVO RURAL LA HOLANDA Dec N° 0171 del 17-12-03	HOLANDA ALTO BONITO DAMAS ARRIBA FINLANDIA VILLA HERMOSA 2 VILLA DEL RÍO BARCELONA HONDURAS ANDES
5	CENTRO EDUCATIVO RURAL BAJA VICTORIA. Dec N° 0172 del 17-12-03	BAJA VICTORIA ALTA VICTORIA DOS VALLES PRIMAVERA MARAÇAIBO JERICÓ



ALCALDIA DE FLORENCIA
SECRETARIA DE EDUCACIÓN Y CULTURA MUNICIPAL



6	CENTRO EDUCATIVO RURAL EL SALITRE Dec N° 0170 del 17-12-03	SALITRE SANTANA LAS HERMOSAS REFLEJO ALTO REFLEJO DIAMANTE CHONTADURO MIRAFLORES LAS HERMOSAS ESPERANZA AGUALINDA ALTO PALMAR ILUSIÓN AÑO NUEVO EL CEDRO
7	CENTRO EDUCATIVO RURAL BAJO CALDAS Dec N° 0168 del 17-12-03	TRAVESIAS LOS GUAYABOS AGUA BONITA ALTO CALDAS BAJO CALDAS
8	CENTRO EDUCATIVO RURAL AVENIDA EL CARAÑO. Dec N° 0169 del 17-12-03	AVENIDA EL CARAÑO CARAÑO CONDOR DORADAS VILLARAZ CARBONA SAN LUIS DEL LIMÓN LA PAZ CAMPO HERMOSO EL PARAÍSO SANTA ELENA TARQUI SUCRE HORIZONTE ALTO PARAÍSO EL QUINDIO SANTO ANGEL PALMICHAL
9	INSTITUCIÓN EDUCATIVA COLEGIO AGROECOLOGICO AMAZONICO BUINAIMA Dec N° 0155 del 17-12-03	BUINAIMA SANTO DOMINGO LA ARENOSA COLOMBIA CAMPUCANA TOMINEJO ARRIBA BODOQUERO EL VENADO



ALCALDIA DE FLORENCIA
SECRETARIA DE EDUCACIÓN Y CULTURA MUNICIPAL



10	CENTRO EDUCATIVO RURAL SAN ANTONIO DE ATENAS. Dec N° 0166 del 17-12-03	SAN ANTONIO DE ATENAS LA ASTILLA SAN CRISTOBAL BAJO SAN CRISTOBAL ALTO EL SALADO EL ROBLE
11	CENTRO EDUCATIVO RURAL JOSE ANTONIO GALAN. Dec N° 0151 del 17-12-03	JOSÉ ANTONIO GALÁN ROSAL VISTA HERMOSA CALAMAR PIELROJA ALTO PARÁ TOVAR ZAMBRANO SAN LORENZO LA FLORIDA SAN JOSÉ ALTO SAN PEDRO PALMARITO BUENOS AIRES SAN PABLO SINAÍ
12	CENTRO EDUCATIVO RURAL NUEVA JERUSALEN. Dec N° 0163 del 17-12-03	NUEVA JERUSALEN ALTO BRASIL PRIMAVERA 2 EL LIMON SEBASTOPOL SAN FRANCISCO EL CONVENIO

Preparó: María del Carmen Pinzón Hermosa – Grupo Funcional Planeamiento Educativo.
21 de enero de 2004

"Florencia viva y Solidaria"

Cra12 Cile 15 Esq. Palacio Municipal piso 3 Teléfono 4358115 Ext. 133
Florencia- Caquetá

9.11. Listado estudiantes de secundaria de Florencia año 2004

ALCALDIA DE FLORENCIA
SECRETARIA DE EDUCACION Y CULTURA MUNICIPAL

LISTADO DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA AÑO 2004

ITEM	INSTITUCION EDUCATIVA	NIVELES	Nº DE ESTUDIANTES MATRICULADOS
1	SAGRADOS CORAZONES	SECUNDARIA	547
		MEDIA TECNICA	213
2	SEMINARIO MENOR	SECUNDARIA	219
		MEDIA TECNICA	96
3	JUAN BAUTISTA LA SALLE	SECUNDARIA	779
		MEDIA ACADEMICA	234
4	SAN FRANCISCO DE ASIS	SECUNDARIA	865
		MEDIA TECNICA	122
		MEDIA ACADEMICA	193
5	JUAN BAUTISTA MIGANI	SECUNDARIA	606
		MEDIA TECNICA	122
6	NACIONAL LA SALLE	SECUNDARIA	568
		MEDIA ACADEMICA	298
7	INSTITUCION TECNICO INDUSTRIAL	SECUNDARIA	984
		MEDIA TECNICA	428
8	ANTONIO RICAURTE	SECUNDARIA	638
		MEDIA TECNICA	370
9	JUAN XXIII	SECUNDARIA	407
10	BARRIOS UNIDOS DEL SUR	SECUNDARIA	270
11	BUINAIMA	SECUNDARIA	163
		MEDIA TECNICA	48
12	SAN LUIS	SECUNDARIA	161
13	CIUDADELA SIGLO XXI	SECUNDARIA	761
14	NORMAL SUPERIOR	SECUNDARIA	678
		MEDIA TECNICA	215
15	LOS PINOS	SECUNDARIA	266
16	LOS ANDES	SECUNDARIA	467
		MEDIA TECNICA	115
17	JORGE ELIECER GAITAN	SECUNDARIA	1278
		MEDIA TECNICA	344
TOTAL			12455

9.12. Universo de estudiantes encuestados.

ALCALDIA DE FLORENCIA
SECRETARIA DE EDUCACIÓN Y CULTURA MUNICIPAL

INTITUCIÓN EDUCATIVA	ESTUDIANTES DEL GRDO 11°
ANTONIO RICAUTE	167
SAGRADOS CORAZONES	142
JORGE ELIÉCER GAITAN	118
SAN FRANCISCO DE ASIS	150
NORMAL SUPERIOR	106
INSTITUTO TECNICO INDUSTRIAL	109
LOS ANDES	57
JUAN BAUTISTA MIGANI	92
JUAN BAUTISTA MIGANI (LA SALLE)	93
NACIONAL LA SALLE	155
TOTAL	1189

Muestra 330. → J. Eliécer Gaitán → 118
 → Los Andes → 57
 → La Salle → 155
 = 28%

805 → Universo

9.13. Cartas de presentación ante las instituciones educativas

9.13.1. La Salle



MUNICIPIO DE FLORENCIA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

SECM 899
Florencia, 25 MAR 2004

Especialista
WILFREDO PERDOMO
Rector
Institución Educativa La Salle
Florencia

Apreciado Rector:

La Universidad de la Amazonia y el Centro de Investigación para la Paz "Gernika Gogoratuz" de España, se encuentran realizando una investigación denominada "EDUCAR PARA GESTIONAR CONFLICTOS EN UNA SOCIEDAD FRAGMENTADA. Una propuesta Educativa para una Cultura de Paz", que va a ser desarrollada con especial énfasis en el marco escolar en la ciudad de Florencia área urbana, con jóvenes del último grado de educación media.

La Secretaría de Educación Municipal de Florencia, conociendo la importancia que tiene este trabajo investigativo, con el cual se espera ayudar a pensar y proponer mecanismos alternativos de tratamientos de conflictos por las vías pacíficas, creativas y no-violentas para los jóvenes que están próximos a salir como bachilleres, considera fundamental prestar todo el apoyo para tal fin.

Por lo anterior, solicito a su Institución Educativa colaborar con el desarrollo del trabajo a Fernando Cruz Artunduaga, quien es la persona que tiene a su cargo la Dirección de la investigación antes nombrada, así mismo, a los colaboradores que él presente.

Agradecemos su atención y quedamos atentos a cualquier precisión al respecto.

Cordial saludo,

Nelcy Cuellar
NELCY CUELLAR IBAÑEZ
Secretaria de Despacho

Recibido:

20-03-04

Digito: Deicy Mosquera

Calle 15 carrera 12 piso 3 Tel. (914) 358145 EXT. 123
www.alcaldiaflorencia.gov.co



9.13.2. Normal Superior



MUNICIPIO DE FLORENCIA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

SECM 002

Florencia, 25 MAR 2004

Especialista
HNA MARELVI CECILIA BUELVAS MENDOZA
Rectora
Institución Educativa Normal Superior
Florencia.

Apreciada Rectora:

La Universidad de la Amazonia y el Centro de Investigación para la Paz "Gernika Gogoratuz" de España, se encuentran realizando una investigación denominada "EDUCAR PARA GESTIONAR CONFLICTOS EN UNA SOCIEDAD FRAGMENTADA. Una propuesta Educativa para una Cultura de Paz", que va a ser desarrollada con especial énfasis en el marco escolar en la ciudad de Florencia área urbana, con jóvenes del último grado de educación media.

La Secretaría de Educación Municipal de Florencia, conociendo la importancia que tiene este trabajo investigativo, con el cual se espera ayudar a pensar y proponer mecanismos alternativos de tratamientos de conflictos por las vías pacíficas, creativas y no-violentas para los jóvenes que están próximos a salir como bachilleres, considera fundamental prestar todo el apoyo para tal fin.

Por lo anterior, solicito a su Institución Educativa colaborar con el desarrollo del trabajo a Fernando Cruz Artunduaga, quien es la persona que tiene a su cargo la Dirección de la investigación antes nombrada, así mismo, a los colaboradores que él presente.

Agradecemos su atención y quedamos atentos a cualquier precisión al respecto.

Cordial saludo,

Nelcy Cuellar
NELCY-CUELLAR IBAÑEZ
Secretaria de despacho

Receíto, Huelvaskiz
Marzo 29/2004

Digito: Deicy Mosquera

Calle 15 carrera 12 piso 3 Tel.(9)4358145 EXT.133
www.alcaldiaflorencia.gov.co



9.13.3. Jorge Eliécer Gaitán



MUNICIPIO DE FLORENCIA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

SECM 901

Florencia,

Especialista
DORALICE AGUIRRE
Rectora
Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán
Florencia

Apreciada Rectora:

La Universidad de la Amazonia y el Centro de Investigación para la Paz "Gernika Gogorátuz" de España, se encuentran realizando una investigación denominada "EDUCAR PARA GESTIONAR CONFLICTOS EN UNA SOCIEDAD FRAGMENTADA. Una propuesta Educativa para una Cultura de Paz", que va a ser desarrollada con especial énfasis en el marco escolar en la ciudad de Florencia área urbana, con jóvenes del último grado de educación media.

La Secretaría de Educación Municipal de Florencia, conociendo la importancia que tiene este trabajo investigativo, con el cual se espera ayudar a pensar y proponer mecanismos alternativos de tratamientos de conflictos por las vías pacíficas, creativas y no-violentas para los jóvenes que están próximos a salir como bachilleres, considera fundamental prestar todo el apoyo para tal fin.

Por lo anterior, solicito a su Institución Educativa colaborar con el desarrollo del trabajo a Fernando Cruz Artunduaga, quien es la persona que tiene a su cargo la Dirección de la investigación antes nombrada, así mismo, a los colaboradores que él presente.

Agradecemos su atención y quedamos atentos a cualquier precisión al respecto.

Cordial saludo,

Nelcy Cuellar
NELCY CUELLAR IBAÑEZ
Secretaria de Despacho

Recibido
Deicy Mosquera
29.03.2004

Dígito: Deicy Mosquera

Calle 45 carrera 12 piso 3 Tel. (8) 4359145 EXT.133
www.alcaldiaflorencia.gov.co



9.13.4. Los Andes



MUNICIPIO DE FLORENCIA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

SECM 903

Florencia, 25 MAR 2004

Especialista
HENRY CUERVO VILLARRUEL
Rector
Institución Educativa Los Andes
Florencia

Apreciado Rector:

La Universidad de la Amazonia y el Centro de Investigación para la Paz "Gernika Gogoratuz" de España, se encuentran realizando una investigación denominada "EDUCAR PARA GESTIONAR CONFLICTOS EN UNA SOCIEDAD FRAGMENTADA. Una propuesta Educativa para una Cultura de Paz", que va a ser desarrollada con especial énfasis en el marco escolar en la ciudad de Florencia área urbana, con jóvenes del último grado de educación media.

La Secretaria de Educación Municipal de Florencia, conociendo la importancia que tiene este trabajo investigativo, con el cual se espera ayudar a pensar y proponer mecanismos alternativos de tratamientos de conflictos por las vías pacíficas, creativas y no-violentas para los jóvenes que están próximos a salir como bachilleres, considera fundamental prestar todo el apoyo para tal fin.

Por lo anterior, solicito a su Institución Educativa colaborar con el desarrollo del trabajo a Fernando Cruz Artunduaga, quien es la persona que tiene a su cargo la Dirección de la investigación antes nombrada, así mismo, a los colaboradores que él presente.

Agradecemos su atención y quedamos atentos a cualquier precisión al respecto.

Cordial saludo,

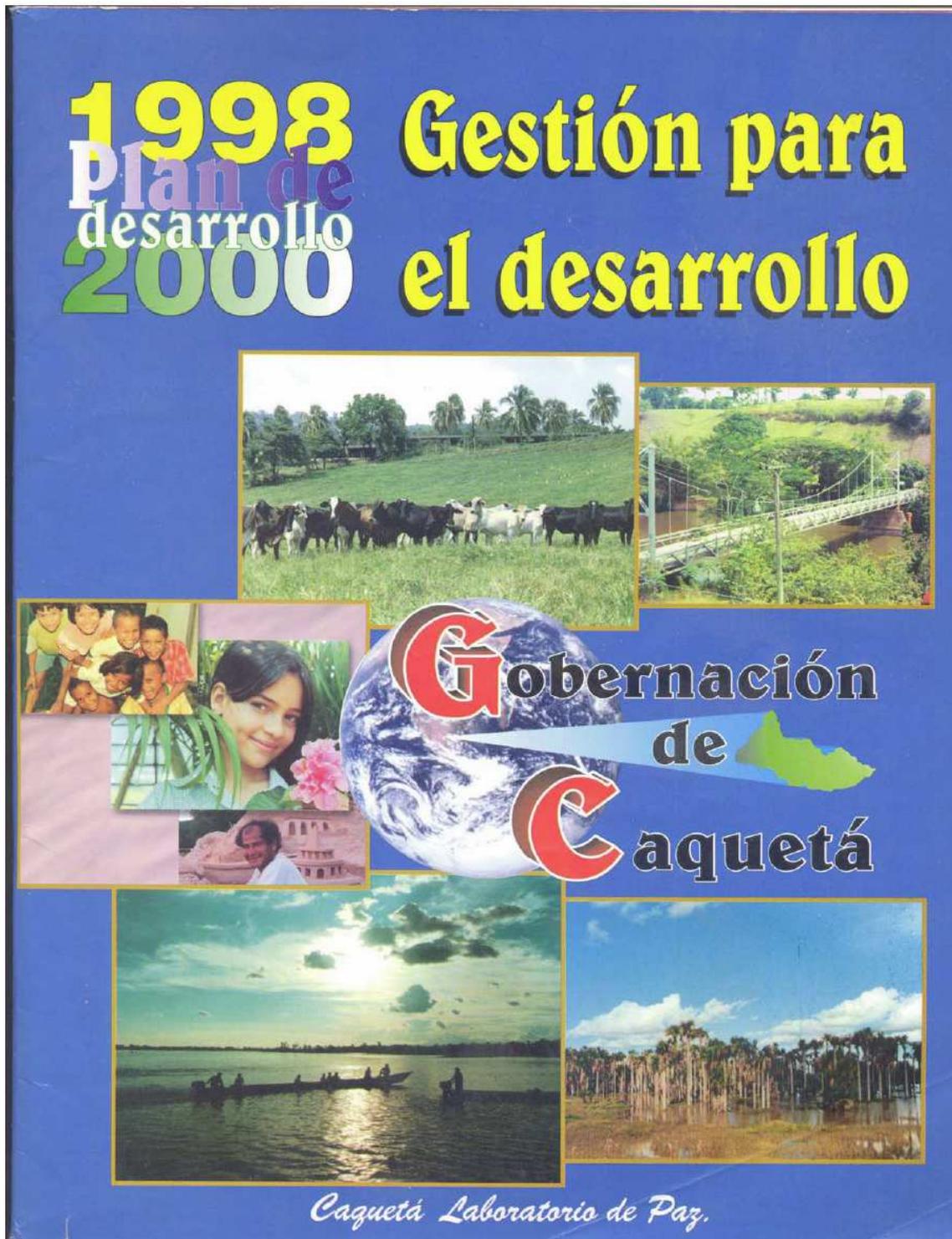
Nelcy Cuellar
NELCY CUELLAR IBAÑEZ
Secretaria de Despacho

Digitado: Deicy Mosquera

*Recibido: Epi
30-03-004*



9.14. Plan de Desarrollo del Departamento del Caquetá 1998-2000.



Fundamentos Generales del Plan

Constituyen pilares fundamentales del Plan de Desarrollo, los siguientes:

a) LABORATORIO DE PAZ PERDURABLE

El Gobernador del Caquetá, trabajará buscando convertir al Departamento en un auténtico laboratorio de paz, destinado a encontrar respuestas positivas para la difícil situación que vive la región y el país.

La política de paz sostenible y perdurable, no ha sido pensada en función de la coyuntura, ni será trabajada con criterios partidistas o a favor de ningún gremio, organización o co-

lectividad. Por el contrario, esta política es una ventana abierta a múltiples aportes, a perfeccionamientos durante el proceso de ejecución y a una sana continuidad posterior a este gobierno.

La espontaneidad, la experimentación, la buena voluntad y la permeabilidad, son las bases de la formulación de esta política.

La política departamental de paz estará basada en la consolidación del compromiso de la sociedad civil, en la búsqueda de la solución del conflicto, para tal fin, se abordarán siete grandes frentes de acción colectiva, en los que se mezclan ingredientes locales, regionales, nacionales e internacionales, así:



11 Plan de desarrollo 1998 - 2000 / Febrero 1998

Todos unidos por la paz de
Caquetá y Colombia

República de Colombia
Gobernación
de
Caquetá

FUNDAMENTOS GENERALES DEL PLAN

1998
Plan de
desarrollo
2000



La participación activa de la comunidad en los actos de paz



Caquetá en Manifestación de paz



De izquierda a derecha
Monseñor Fabian Marulanda López, el Alto Comisionado para La Paz Victor G. Ricardo y el Gobernador Luis Antonio Serrano Morales.



1998
Plan de desarrollo
2000

1) Comisión Departamental de Distensión y conciliación

Esta comisión se crea destinada a buscar y asegurar espacios de aproximación y diálogo entre los actores armados, sin pretender adelantar algún tipo de negociación, pero sí de facilitar el proceso de comunicación entre las partes enfrentadas.

2) Consejos Municipales de paz

Mediante cabildos de paz y a través de mecanismos de participación los municipios promoverán esquemas de mediación social e intervendrán en la formulación de políticas de paz sostenibles.

3) Promoción, protección y comprensión de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario.

La Gobernación hará cuanto esté a su alcance,

para que en el departamento prospere un clima de tolerancia, minimización de la coacción y respeto de los derechos humanos, a través de las acciones siguientes:

- Difundir de la mejor manera posible el contenido y la aplicación de los principios universales del derecho internacional humanitario.
- Seguimiento permanente de la situación de derechos humanos en el departamento.

4) Programa de Acción Humanitaria y Transformación Productiva.

Se desarrollarán programas estructurales destinados a promover el bienestar, en la franja de la población que haya sido afectada directamente por la violencia y se buscará la participación activa de la comunidad internacional, en el auspicio de proyectos de desarrollo que difundan nuevos oficios e inicie la transformación productiva que requiere la región.



Primero de Abril de 1998, día del lanzamiento Caquetá Laboratorio de Paz

5) Medios de comunicación por la paz

Por su notable influencia en la conducción de los destinos comunitarios, los medios de comunicación se considerarán en lo sucesivo como sujetos protagonistas de Paz.

A través de la acción radiofónica, se buscará que haya un breve momento del día en que todas las emisoras de la radio enlacen sus emisiones para difundir las expectativas y avances de la comunidad en lo concerniente a la paz. Así mismo con la prensa, se buscará que los medios escritos dediquen un espacio en sus ediciones, para ventilar las iniciativas de la comunidad y construir así tendencias de paz, o lo que en algunas corrientes teóricas se denomina "cuadros finales" del conflicto, es decir, la manifestación por parte de los diferentes sectores involucrados en el conflicto, del tipo de organización social a que finalmente aspiran mediante sus acciones sociales, políticas o político-militares. Con la televisión local, en modalidad muy similar a la expuesta para la acción con la radio, se buscará

que, mediante formas de comunicación alternativa, la gente logre expresar sus ideas sobre una nueva convivencia, que logre superar los retos planteados por el actual clima de inseguridad y violencia.

6) La educación para la paz y la transformación de conflictos

Esta iniciativa consiste en que nuestros niños y jóvenes en escuelas y colegios tengan derecho a conocer y practicar en su vida cotidiana los principios de la educación para la paz, los modelos de mediación y negociación transcultural, las técnicas más útiles para la resolución de conflictos y el arreglo pacífico de las controversias.

7) Consejero Departamental de Paz

Se concibe como guía del proceso y como un formulador de la política de paz. El consejero esta destinado a formular recomendaciones, hacer seguimiento y evaluar la política de paz de la Gobernación, para asegurar su continuidad y perdurabilidad.



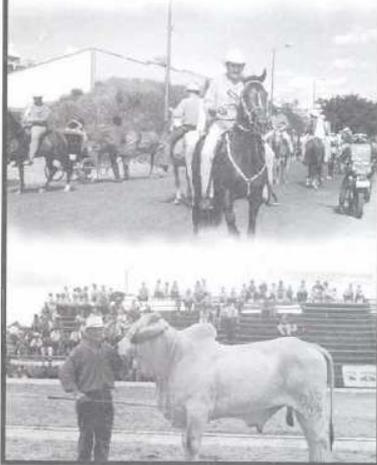
1998
 Plan de
 desarrollo
 2000

Los medios de comunicación de Caquetá se unen por el emblema de la paz

b) INTEGRACIÓN AMAZÓNICA

El gobierno departamental pretende liderar la apertura de espacios de concertación e integración para la región, como propósito común para los departamentos de Amazonas, Caquetá y Putumayo, de manera que se consoliden las acciones tendientes a concientizar al país y al mundo, que la región amazónica debe ser tenida en cuenta como un ente territorial con identidad propia, una economía variable, social, étnica, política y ambientalmente, dentro de un modelo de desarrollo sostenible.

Igualmente se deben establecer alternativas tecnológicas y productivas adecuadas al medio natural y en especial, afines con nuestra realidad cultural y social. Proponemos un auténtico redescubrimiento de lo que somos y hemos sido, con el fin de proyectar en el futuro el ideal del desarrollo que requiere el Departamento, para hacer realidad los anhelos de progreso y prosperidad que merecen sus habitantes.



La red de multiplicadores de paz funciona a nivel departamental

República de Colombia
Gobernación
de
Caquetá

La integración cultural, se hace fuerte en las festividades feriales

1998
Plan de
desarrollo
2000

9.15. Cátedra Amazónica de Cultura de Paz.

"Hacia una cultura de Paz..."

Luis Antonio Serrano Morales
Gobernador de Caquetá

Alberto Valencia Granada
Rector Universidad de la Amazonia

Vicente Torrijos Rivera
Consejero de Paz de Caquetá

Gabriel Sandoval Lasso
Director Observatorio Sociopolítico de la Amazonia

Fernando Cruz Artunduaga
Coordinador Consejería de Paz de Caquetá

Juan Antonio León González
Asesor Observatorio Sociopolítico de la Amazonia

Gabriel Ríos Galeano
Asesor Observatorio Sociopolítico de la Amazonia

**... construir la Paz con empatía,
no violencia y creatividad"**

REPÚBLICA DE COLOMBIA




CONSEJERÍA DE PAZ DE CAQUETÁ **OBSERVATORIO SOCIOPOLÍTICO DE LA AMAZONIA**

CÁTEDRA AMAZÓNICA

DE CULTURA DE PAZ

Florencia - Caquetá - Colombia
1999

ESPACIO PERMANENTE DE REFLEXION PARA APORTARLE A LA CONVIVENCIA PACÍFICA

DEMOCRACIA, ESTADO, SOCIEDAD CIVIL Y CULTURA DE PAZ.

En un país donde la violencia directa se viene convirtiendo en la forma perversa de resolución de la diferencia, hasta llegar al punto de crear un desastre humano, es necesario que su sociedad civil o el grado de "comunidad política" en construcción se planteen seriamente una reflexión propositiva.

Consideramos que sobre el enfoque de la cuestión de la paz y el potencial humano para lograrla podemos compartir el planteamiento del profesor Johan Galtung "... la paz se define como la capacidad de manejar los conflictos con empatía, no-violencia y creatividad".

Por este enfoque llegamos a nuestra propuesta de pedagogía, tratamiento del conflicto y de convivencia social en el marco de la temática general de democracia, pedagogía de tratamiento de conflictos y cultura de paz que pretendemos con la cátedra.

Por tal razón, la propuesta se concibe como una necesidad sentida desde el ámbito nacional y específicamente en nuestra región, ante los altos grados de violencia generada especialmente por factores tales como el narcotráfico y el conflicto político armado que vive el país y al cual no escapa nuestro territorio, por lo que es pertinente e importante trabajar arduamente en la Educación para la Paz sostenible que propicie entre las actuales generaciones un clima para la convivencia en Democracia y posibilite que las generaciones venideras tengan un futuro en paz.

En ese sentido la Gobernación del Caquetá, la Consejería de Paz del Caquetá, la Universidad de la Amazonia y el Observatorio Socio Político de la Amazonia, en coordinación y apoyo de instituciones de la Sociedad Civil, presentan este proyecto de Cátedra Amazónica de Cultura de Paz (CACP) que permitirá crear un espacio permanente de reflexión, estudio y elaboración de propuestas pedagógicas en torno a la Cultura de Paz, Tratamiento de Conflictos y Desarrollo Sostenible para la Paz, teniendo en cuenta como antecedentes las actividades y experiencias que vienen desarrollando varias instancias del ámbito Caquetano.

- FUNDAMENTACION

La educación como responsable de preparar a las nuevas generaciones para vivir, trabajar y desarrollar la orientación en la administración de una nación. El gobierno departamental del Caquetá, la universidad de la Amazonia y las organizaciones de la Sociedad Civil a nivel regional como instituciones que deben asumir esta responsabilidad y teniendo en cuenta que la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas adoptó el 20 de noviembre de 1997, la Resolución 52/15, mediante la cual proclama el año 2000 **Año Internacional de la Cultura de Paz**, es necesario aunar esfuerzos para consolidar una política educativa de paz que conduzca a crear los lazos de convivencia para la consolidación del tejido social en contextos conflictivos y postconflictos.

Así mismo, buscar que la Cátedra Amazónica de Cultura de Paz (CACP) sea reconocida y avalada por la UNESCO, de tal forma que se logre su fortalecimiento y proyección tanto en el tiempo como en el espacio amazónico.

- LINEAS TEMATICAS

Para el desarrollo de la CACP se trabajará en cuatro (4) grandes áreas que cubran una estrategia integral pedagógica, que nos permitan profundizar la formación del hombre en la Cultura de Paz, considerando las siguientes temáticas:

1. Paz y Tratamiento de Conflictos
2. Democracia y Construcción de Sociedad
3. Ética, Valores y Convivencia Ciudadana
4. Derechos Fundamentales y Derecho Internacional Humanitario

- ESTRATEGIA DE TRABAJO

Participará un invitado de talla regional, nacional y/o internacional, quien será el conferencista central del panel a realizar en cada cátedra.

Espacio abierto para la participación de todos los sectores de la sociedad caquetana.

La coordinación estará a cargo del Observatorio Sociopolítico de la Amazonia y de la Consejería de Paz del Caquetá.

Se realizará una CACP mensual a partir del mes de septiembre de 1999.

Al finalizar cada semestre se editarán las memorias de las CACP

REPUBLICA DE COLOMBIA

Gobernación de Caquetá

UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA

Consejería de Paz de Caquetá

Observatorio Sociopolítico de la Amazonia

CATEDRA AMAZONICA

III

DE CULTURA DE PAZ

«HACIA LA CONSTRUCCION DE LA DEMOCRACIA Y EL PAPEL DE LA SOCIEDAD CIVIL»

CONFERENCISTA CENTRAL
DR. ALEJO VARGAS VELASQUEZ
Vicerector General
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

CONFERENCISTA INVITADO
Dr. GUSTAVO ADOLFO ARBELAEZ ROJAS
Juez Primero Civil Municipal
Rama Jurisdiccional

COMENTARISTAS

Dr. Luis Jaime Barco García
Gerente del Banco Popular y Profesor de la Universidad de la Amazonia

Dr. Leonidas Rico Martínez
Decano Facultad Ciencias Básicas
Universidad de la Amazonia

Lugar: Aula Máxima Universidad de la Amazonia
Fecha: 10 de Diciembre de 1999
Hora: 7:00 p.m.
FLORENCIA - CAQUETA - COLOMBIA

REPUBLICA DE COLOMBIA

Gobernación de Caquetá

UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA

Consejería de Paz de Caquetá

Observatorio Sociopolítico de la Amazonia

CATEDRA AMAZONICA

II

DE CULTURA DE PAZ

«TRATAMIENTO DE CONFLICTOS EN SOCIEDADES FRAGMENTADAS Y HORIZONTE DE RECONCILIACION»

CONFERENCISTA CENTRAL
DR. JUAN GUTIERREZ
Director
Centro de Investigación por la Paz
«GERNIKA GOGORATUZ» de España

CONFERENCISTAS INVITADOS

Dr. FERNANDO CRUZ ARTUNDUAGA
Coordinador Políticas y Programas Consejería de Paz del Caquetá
Magister en Educación Comunitaria

Dr. IVAN RAMIREZ MORENO
Supervisor de Educación
Magister en Tecnología Educativa

COMENTARISTA

Dr. Félix Artunduaga Bermeo
Secretario General Uniamazonia
Abogado e Historiador

Lugar: Aula Máxima Universidad de la Amazonia
Fecha: 27 de octubre de 1999
Hora: 7:00 p.m.
FLORENCIA - CAQUETA - COLOMBIA

REPÚBLICA DE COLOMBIA

Gobernación de Caquetá

UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA

CONSEJERIA DE PAZ DE CAQUETA

OBSERVATORIO SOCIOPOLITICO DE LA AMAZONIA

CATEDRA AMAZONICA

DE CULTURA DE PAZ

«LAS TRES HERRAMIENTAS DE LA PAZ: Descentralización, Internacionalización y Participación Social»

CONFERENCISTA CENTRAL:
Dr. JAIME CASTRO CASTRO
Abogado constitucionalista, profesor universitario, Exministro de Estado y Exsenador de la República

CONFERENCISTAS INVITADOS

Dr. VICENTE TORRIJOS R.
Poliólogo internacionalista, Profesor de la Academia Diplomática de la Cancillería, Director del Centro de Transformación de Conflictos de la Universidad del Rosario y Consejero Departamental de Paz del Caquetá

Dr. JUAN ANTONIO LEÓN GONZÁLEZ
Asesor Observatorio Socio-político de la Amazonia
Historiador y Profesor de Uniamazonia

COMENTARISTA

Dr. GABRIEL SANDOVAL LASSO
Director Observatorio Socio-político de la Amazonia
Magister en Estudios Políticos y Ex-gobernador del Caquetá

Lugar: Aula Máxima Uniamazonia
Fecha: Septiembre 8 de 1999
Hora: 7:00 p.m.
Florencia - Caquetá - Colombia

9.16. Convocatoria curso de Mediación

OBJETIVO Dotar a los participantes,
con herramientas
pedagógicas para el
Tratamiento de
Conflictos a través de
la Mediación

La Mediación
en el tratamiento de
Conflictos

FECHA 5 y 6 de Junio / 2002
HORARIO 14:00 - 19:00
LUGAR Salón Putumayo - Universidad
Florencia - Caquetá - Colombia

UA **UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA**
Observatorio Sociopolítico de la Amazonia

GERNIKA **GOGORATUZ**
Centro de investigación en paz y conflicto. Estudios de Conflictos y Resolución de Conflictos.
Paseo de la Universidad, Calle 14 de Agosto, Florencia, Caquetá - Colombia

Organizado por la Universidad y el Observatorio
de Conflictos y Resolución de Conflictos. El curso es gratuito.
Se requiere de inscripción y pago de cuota de inscripción.
Más información en el sitio web del Observatorio.

9.17. Marcha "No Más".



¡NO MAS!

Vamos por la paz.

CANCIÓN SOMOS LA PAZ

(Letra, música y arreglos: Juan Gabriel Turbay)

Hay un grito que nos llama y usa
patria que nos duele, hay un
corazón que sangra con una
ilusión que muere. Se oye el llanto de una
madre que se ahoga en el silencio, es una
nación que sufre la que llora y tiene miedo.
Será que nuestra fe se rompe en mil
pedazos, que ya no existe otra salida que
las armas, será que no podemos vernos
como hermanos y juntos revivir la luz de la
esperanza.

(CORO)

Somos la paz, tiempos de paz, ya no
disparen, ya no más sangre, somos la paz,
tiempos de paz, con este canto no habrá
más llanto, somos la paz.

Hay una paloma blanca, es una paloma
herida que lleva sus alas rotas a una niña
campesina.

Quién podrá acabar el círculo.
Círculo que no rompe, unos se matan a
otros y ni siquiera se conocen.

Será que nuestra fe se rompe en mil
pedazos, que ya no existe otra salida
que las armas. Será que no podemos
vernos como hermanos y juntos revivir
la luz de la esperanza.

(CORO)

Yo sé que habrá un mejor mañana, si
todos nos unimos desde el alma. La
libertad para el amor, para que brille un
nuevo sol.

Todos unidos de verdad, somos la
fuerza porque SOMOS LA PAZ.

(CORO)
- Se repite seis veces -



Lotería de Cundinamarca

Cundinamarca, el futuro en marcha.

9.18. Cine Club Cultural Rodante

Cine Club Cultural Rodante

Lugares

Nueva Colombia
Las Brisas
Idema
Circacia
Abbas Turbay
El Minuto de Dios
Los Angeles
Las Torres
Tirso Quintero
El Cunday
El Raicero
Bello Horizonte
Berlin
Alfonso López
Hernando Turbay
Buenos Aires
Las Palmeras

San Luis
Pueblo Nuevo
Sector Siete de las Malvinas
San Judas Tadeo
El Chamón
Angel Ricardo Acosta
Los Transportadores
La Estrella Baja
El Obrero
La Vega
Alto de la Colina
Coronel Gutierrez Orozco
La Bocana
Las Acacias
Ciudadela Siglo XXI
El Ventilador
Piedrahita

Cine Club Cultural Rodante

Información
FUNDACOMUNIDAD
Carrera 13A No. 10A-77
Barrio Juan XXIII Florencia
Teléfono: 4353306

Organiza

Fundacomunidad
IDEASUR
www.ideasur.org

Patrocina

GERNIKA-LUMO



Cine Club Cultural Rodante

Presentación

El Cine Club Cultural Rodante es un proyecto que se gestó con varias organizaciones sociales, entre estas Fundacomunidad (Florencia) e IDEASUR (Gernika-Lumo) con la cofinanciación del ayuntamiento (Alcaldía) de Gernika-Lumo / Bizkala-Spain, los cuales encuentran una gran importancia en su desarrollo, como posibilidad de fortalecer una cultura de paz entre los seres humanos y de estos con la naturaleza, teniendo presente el contexto de la población de Florencia.

El Cine Club Cultural Rodante es un proyecto educativo, cultural y recreativo que se desarrolla entre los barrios con mayores índices de exclusión social, dirigido principalmente a niños/as y jóvenes con pocas opciones de esparcimiento y de formación.

Queremos incidir en las nuevas generaciones, por ser ellas las más afectadas, pero también las que podrán repensar el futuro con mejores instrumentos para la sana convivencia.

Objetivo

Contribuir a la generación de una cultura para la convivencia pacífica y la protección de los derechos humanos en la población infantil y juvenil de Florencia que ha sido afectada directamente por procesos de violencia y marginamiento.



LUGARES

FLORENCIA

MORELIA

PAUJIL

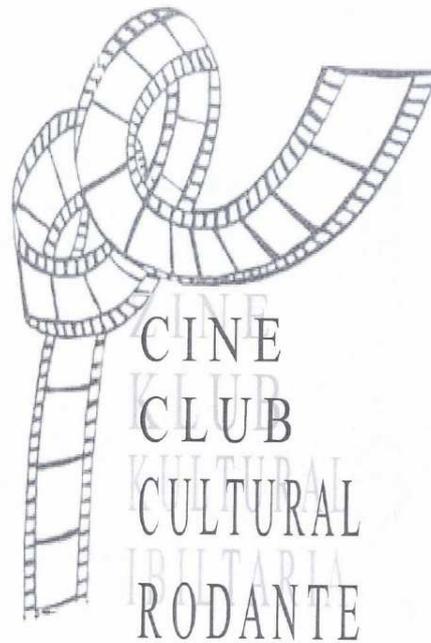
EL DONCELLO

SAN VICENTE

SOLANO

INFORMACIÓN

Carrera 7 N° 7-44 Barrio la Estrella
 Telefax: 8 / 4352492
 Florencia Caquetá
 fundacomunidad@hotmail.com



CINE
 CLUB
 CULTURAL
 RODANTE



PRESENTACIÓN



El Proyecto **Cine Club Cultural Rodante** que es una iniciativa de FUNDACOMUNIDAD e IDEASUR con la gestión de Gernika Tik Mundura y la financiación de los ayuntamientos de Gernika y Bermeo en el país Vasco de España.

El **Cine Club Cultural Rodante** es un proyecto educativo, cultural y recreativo que se desarrolla en seis Municipios del Caquetá (Florencia, Morelia, Paujil, El Doncello, Solano y San Vicente del Caquán), dirigido a niños/as y joven con pocas opciones de esparcimiento y acceso a este tipo de espectáculos.

OBJETIVO



Contribuir con la generación de una Cultura para la Convivencia Pacífica y la Protección de los Derechos Humanos en la Población Infantil y Juvenil del Caquetá que ha sido afectada por procesos de Violencia y Marginamiento

